UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOÃO FRANCISCO MIGLIARI BRANCO

Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação
Alternativa em Oaxaca

SÃO PAULO

2015

JOÃO FRANCISCO MIGLIARI BRANCO

**Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação
Alternativa em Oaxaca**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

João Francisco Migliari Branco

Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação Alternativa em Oaxaca

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

A todas, todos e todas que lutam por um mundo onde caibam todos os mundos.
Aos e às que caíram vítimas da guerra contra os povos originários na América Latina.

AGRADECIMENTOS

Contemplar tantos e tantas com quem convivi nesses últimos tempos é tarefa irrealizável. Então, antes de chamar os agradecimentos queria dizer que essa relação não se encerra aqui. Somente não dá para escrever o nome de tanta gente...

Vamos começar pela fortaleza. Laura, puro amor e puro companheirismo. Do amor nem se fala, e deste último é ao pé da letra mesmo: estivemos lá, juntos. Obrigado pelo suporte, obrigado pelo incentivo, obrigado pela paciência e pela disposição de ler e reler o texto...Pablo e Alice, felicidade plena por receber vocês. Agradeço por cederem um pouco do seu tempo (afinal, desde que chegaram o tempo é todo de vocês...) para que eu pudesse escrever esse texto! E também por volta e meia invadirem o escritório e pedirem pra escutar e dançar um “rock-e-bou” ou um punk; e assim quebraram o ritmo monocórdio imposto pela rotina de escrever.

Ainda a fortaleza: Pedro, Maura, Maíra, Lu e Laurinha, a gente transcendeu a relação familiar. Somos companheiros na vida.

Lu e Luísa, vocês não têm noção da ajuda decisiva que me deram. Sem palavras, gratidão eterna.

Rodrigo, desde lá no começo por toda a ajuda e por compartilhar tantas atividades.

Lúcia, pela oportunidade e por me orientar na medida certa. Pela liberdade que tive e por estar sempre perto. E, principalmente, por compartilhar de muitos dos pensamentos, das críticas e das esperanças que estão contidas neste texto.

Dóris e Fernando, pela leitura engajada do texto, e por também buscarem alternativas contra o dilaceramento do mundo. Agradeço muito todo o apoio e confiança que me passaram.

Carol Catini, nem preciso falar o quanto me ajudou desde antes da elaboração do projeto. Sei lá quantas leituras foram: só sei que foi fundamental.

Spensy e Henrique Tahan, por aceitarem se envolver nas últimas etapas.

Malu, Chu, Lila, Bárbara, Denis, Caio, Carol, Chico, Fidel, Iara, Bá, João, bom, nem preciso elencar motivos para mencionar vocês, assim como tanta gente que, como disse, eu não escrevi o nome. Mas sintam-se aqui.

No México:

A quem nos acolheu em Oaxaca como se fôssemos irmãos. Alejandro, Xochitl, Ana, Don Gilberto...naqueles tempos eu nem imaginava e muito menos tinha qualquer intenção/ pretensão de escrever sobre Oaxaca, mas o fato é que aquelas semanas jamais saíram da minha cabeça – e do coração. Força sempre!

Tatiana, César, Tatianita, Mariana, Pavel, Marco Antonio, Flor, Florecita, Marco, Emiliano...eterna gratidão por terem sido uma família pra gente. Foi incrível e inesquecível.

César e Karla, pela disposição gigantesca em ajudar, em informar, por serem tão atenciosos. Agradeço demais as trocas de mensagens e a quantidade de material que me passaram.

Por último, a quem disponibilizou na *web* as fotos utilizadas nesta dissertação. Tentei de todas as formas localizar as fontes, mas foi em vão...fica aqui o agradecimento e o compromisso em retribuir os devidos créditos assim que for possível.

.

“Maestro luchando, también está enseñando”

(*Consigna* do Movimento Docente em Oaxaca)

RESUMO

BRANCO, J.F.M. **Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação Alternativa em Oaxaca**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Essa pesquisa relata os acontecimentos em Oaxaca durante o ano de 2006, quando uma onda de protestos populares levou à tomada da capital do Estado pelos manifestantes, à dissolução do poder político e à violenta ação de desocupação imposta pelo Governo Federal do México. Segundo relatos, o papel que os professores da rede pública de Oaxaca, por meio da Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do México (SNTE,) desempenharam antes e durante a revolta popular de 2006 foi fundamental para nascer a Comuna de Oaxaca.

A partir de uma análise crítica dos acontecimentos e das atividades políticas conduzidas pelos professores de Oaxaca nas duas últimas décadas, período de forte efervescência política no Estado e de destacada atuação sindical docente, pretende-se localizar e descrever quais as práticas pedagógicas propostas pelos docentes da Seção XXII. Seu objetivo é compreender, a partir desse levante popular, as concepções de Educação Alternativa e Autônoma que nasceram no Estado de Oaxaca e a elaboração coletiva de uma proposta de gestão comunitária das políticas educativas, caracterizadas pelo envolvimento dos trabalhadores da Educação na construção dessas políticas. Para tanto, o estudo abordará também as concepções políticas de movimentos docentes e de movimentos indígenas no México.

A análise destas práticas docentes passará pela pesquisa e descrição do contexto sociopolítico local, pelo estudo da relação que os docentes da Seção XXII estabeleceram com as comunidades indígenas, rurais e setores populares urbanos da sociedade oaxaquenha, assim como a investigação da atuação política e sindical desses professores, sempre a partir de relatos de suas práticas, experiências e propostas educativas.

Palavras-chave: Democracia Direta; Insurreição Popular; Terror de Estado; Poder Político; *Comunalidad*; Autonomia e Autodeterminação; Movimento Docente; Educação Alternativa; Direitos Humanos; Diversidade

ABSTRACT

BRANCO, J.F.M. *Teacher's Movement, Popular Insurrection and Collective Projects of Alternative Education in Oaxaca.* 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research reports the events that happened in Oaxaca during the year 2006, when a wave of popular protests led to the protesters to assume the power of the State capital, the dissolution of political power and the violent eviction action imposed by the Federal Government of Mexico. According to the records, the teachers of Oaxaca public system, through the XXII Section of the Mexican National Syndicate of Education Workers, played a fundamental role in the creation of Oaxaca's *Comuna* before and during the 2006 popular revolution.

Through a critical evaluation of the events and the political activities conducted by Oaxaca's teachers in the last two decades, that represent a period of strong political unrest and memorable actuation of the teacher's trade union, it is intended to describe which are the pedagogical practices proposed by the teachers of the section XXII. Its aim is to comprehend, through this popular uprising, the conceptions of the Autonomous and Alternative education that emerged in Oaxaca State, and also the collective elaboration of a community management proposal of educational policies, characterized by the involvement of the education workers in the construction of these policies. Moreover, this study will address the political conceptions of teachers and indigenous movements in Mexico.

The analysis of those teaching practices will be made through the research and description of the local socio-economic context, by the study of the relation established by the professors of Section XXII with indigenous and rural communities and with Oaxacan popular urban sectors. In addition, the teacher's political and syndical actuation, always from their practical narrative, experiences and education proposals will be investigated.

Key words: Direct democracy; Popular Insurrection; State Terror; *Comunalidad*; Autonomy and Self-determination; Teacher's Movement; Alternative Education; Human Rights; Diversity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Oaxaca: aproximando o autor do tema da pesquisa	37
Movimento Docente e Insurreição Popular em Oaxaca	40
APRESENTANDO OAXACA: MAPAS E DIVERSIDADE ÉTNICA.....	45
CAPÍTULO I – A COMUNA DE OAXACA	48
Fogo, pedras, ondas sonoras e barricadas num movimento de movimentos: A Comuna de Oaxaca.....	52
CAPÍTULO II - TERROR DE ESTADO	68
Introduzindo o terror: A guerra de desgaste em Chiapas.....	69
A dissolução da Comuna de Oaxaca.....	78
Construindo os autômatos: O Terror de Estado na Educação Mexicana.....	94
Escola: aparelho de ocupação do Estado	95
CAPÍTULO III – PODER POLÍTICO	114
Trazendo a discussão para os campos da Pedagogia: Autonomia em Chiapas e sua conformação em Oaxaca; ou “ <i>la otra educación</i> ”	127
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO ALTERNATIVA	143
Andanças da Seção XXII.....	143
Oaxaca e Comunalidad	151
Rumo a um projeto de Educação Alternativa	160
PTEO – <i>Plan Para La Transformación De La Educación En Oaxaca:</i>	172
Apresentação do Plano	172
Os Sitemas e os Programas do PTEO	174
A Formação do Professor	175
Os processos coletivos de tomada de Decisões: o envolvimento das Famílias e Estudantes nas Escolas	178
A Avaliação da Escola e do Aluno.....	181
A Operação do SEEO.....	184

O Currículo.....	186
O envolvimento de Famílias e Estudantes com a Escola	190
O Trabalho Docente no PTEO	196
Relação entre professores, pais, mães, alunos e as comunidades com o conhecimento	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209

INTRODUÇÃO

Necesitamos caminar solos

*Algunas veces siento que los índios
Esperamos la llegada de un hombre ;
Que todo lo puede,
Que todo lo sabe,
Que nos puede ayudar a resolver
Todos nuestros problemas.*

*Sin embargo, ese hombre que todo lo puede
y que todo lo sabe
nunca llegará;
porque vive con nosotros,
se encuentra entre nosotros
camina con nosotros;
aún duerme,
pero ya está despertando.*

Natalio Hernández Xocoyotzin

Poeta Náhuatl

Tirado de Miguel León Portilla, “Visión de Los Vencidos: Relaciones Indígenas de la Conquista”. UNAM, 2005.

*“Somos el mañana. En nuestro continente
se decidirá el sino del próximo milenio; se
prepara la cuna de una nueva cultura. Y
nacerá en México, porque ahí es donde se
experimentan los dolores del parto.”*

B. Traven.Tierra de Primavera, 1924

Tirado de “El Espejo de México – Crónica de una Barbárie”, de Cláudio Albertani. 2009

Segundo o antropólogo David Graeber, “os grandes poderes têm-se entregado a uma ideologia que diz que as verdadeiras revoluções já não podem acontecer.”¹ É uma construção internalizada que parece ter assolado inclusive o pensamento que rodeia setores de uma esquerda ensimesmada, conformada em aceitar que os protagonistas da política sejam apenas os governos e os grandes capitalistas. Esses setores conformistas trataram então de adotar taticamente essa tal política que desqualifica continuamente qualquer exercício de autonomia democrática que mantenha distância dos formatos

¹ “David Graeber narra Revolução de Kobane”. Entrevista de Graeber para Pinar Ögünç’s em dez/ 2014. In: <http://outraspalavras.net/destaques/david-graeber-narra-a-revolucao-de-kobane-que-derrotou-isis/>. Acessado em 28/01/2015.

estandardizados que “nosso pensamento ocidental apenas professa”. Como afirma Graeber, “muita gente acha isto *confuso e perturbador*, então escolhem acreditar que não está acontecendo nada, ou que essas pessoas estão iludidas, são desonestas ou ingênuas”.

Entretanto, as coisas “confusas e perturbadoras” seguem acontecendo². Mirando nossos olhos para diversos pontos do globo, podemos tomar conhecimento de levantes populares recentes, que colocaram o Poder em desafio – e infelizmente, tiveram também como resposta a pura covardia de governantes e políticos profissionais e a violência do Estado. No continente latino-americano, ontem e hoje, tais experiências são recorrentes. E o México, que um dia um presidente tirano o condenou para sempre ao infortúnio de sua própria História³, aparece para nós como um local apropriado para refletirmos nesses termos; a despeito das latitudes que nos separam, importantes movimentos políticos no México atingiram graus de radicalidade que podem inspirar aqueles que pela América Latina estão comprometidos com a construção da organização popular – e consequentemente, a construção da Educação Popular.

No sul do México, o Estado de Oaxaca está localizado entre esses enclaves que reúnem resistência, autodeterminação e invenções de outros léxicos para o exercício da democracia, em que a insurreição popular conhecida como a Comuna de Oaxaca é uma expressão social radical e profunda (Cf. NAVARRO, 2008)⁴ dessa luta popular. O levante de 2006 atingiu patamares inimagináveis ao tomar a capital do Estado e dissolver as esferas administrativas do Governo, como se o poder político oficial tivesse finalmente sucumbido à vontade do povo. Mas a História da Comuna de Oaxaca é um entrelaçado de fios que vai muito além da insurreição (Cf. SANCHEZ, 2009) e aponta para várias direções, como o desafio ao poder, um protagonismo polifônico e essencialmente popular, e uma forma de atuação política que jamais poderá ser compreendida se continuar a ser enxergada com as lentes do olhar ocidentalizado. Os acontecimentos de Oaxaca em 2006 estão de fato muito além de uma simples revolta,

²Graeber estava se referindo à revolução social protagonizada em Kobane, no Curdistão Sírio. Ainda assim, esse não é um registro isolado de experiências radicais de democracia autônoma na História Recente.

³ Segue a frase clássica de Porfirio Díaz (1876-1911): “Pobre México, tão longe de Deus e tão perto dos Estados Unidos!”

⁴ NAVARRO, Luis Hernández. “Oaxaca: Imágenes de la batalla”. In: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2006.

sendo mais a erupção generalizada de um **modo de vida** que remete à diversidade que caracteriza o Estado, aos costumes dos chamados *pueblos originários*⁵, às populações indígenas e, por isso mesmo, este modo de vida reúne toda a criatividade e o espírito de resistência que emanam desses povos. Oaxaca foi um momento de desafio ao poder e de imposição de um “outro” exercício da política. Ao mesmo tempo, foi um momento dramático e agudo da História, um momento que condensa os 520 anos de tragédia no México e na América Latina (Cf. OLIVARES, 2008)⁶.

“En Oaxaca no pasa nada execepto la revolución”, um muro pixado avisa quem circula pela cidade. De fato, 520 anos colocados frente ao espelho se refletem num ambiente urbano incandescente, vivo, em que uma cidade outrora ocupada pelo turismo estrangeiro e refém da circulação do dinheiro que chega com os visitantes-colonizadores se converte num “laboratório social no qual surgem novas capilaridades, novas formas coletivas de expressão” (OLIVARES, 2008, p.16)⁷. Por cinco meses, Oaxaca expulsou de sua vida todas as figuras envolvidas na decomposição política que anos após anos massacraram as populações marginalizadas. O Estado policial, que ali estava instalado há décadas, refugiou-se, como se um novo abalo sísmico tivesse revolvido o mundo de cabeça para baixo, e este se organizado de outra maneira. Mas não, dessa vez não foi um abalo sísmico: era o povo.

Horrorizaram-se imediatamente os autodenominados “sentinelas da democracia”, defensores da institucionalidade e que praticam o reverso do que predicam (Cf. NAHÓN, 2008)⁸. Oaxaca tomada pelas barricadas, pelos alegres acampamentos com lona multicolores, as senhoras nas praças tecendo e cosendo a certeza de que anos à espera da Revolução haviam terminado, muros e edifícios enfeitados por pixo, lambes e

⁵ *Pueblos Originários*: expressão comumente utilizada entre a literatura acadêmica e movimentos sociais mexicanos para se referirem a sociedades indígenas que habitavam e ainda habitam o território agora conhecido como México; ou seja, antes da conquista espanhola no século XV. Ao longo da presente dissertação, manteremos esta expressão em língua espanhola, reforçando o seu caráter conceitual: o de que essas sociedades indígenas habitavam o atual território mexicano desde sua origem, antes da invasão européia.

⁶ *“La población de origen española forma como una capa que se pudre encima de la oscura masa de los salvajes”* (D. H. Lawrence *apud* OLIVARES, 2008, p. 17).

⁷ OLIVARES, Fernando Solana. “Viaje a Oaxaca”. In: *“Memorial de Agravios. Oaxaca 2006”*. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

⁸ NAHÓN, Abrahan. “La escritura del desastre (en Oaxaca)”. In: *“Memorial de Agravios. Oaxaca 2006”*. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

stencil; Oaxaca viveu uma expressão social radical e profunda, onde o povo se encarregou de manter a ordem. “Assembléias como espaços de encontros, comunicação, informação, análise, reflexão e tomada de acordos. Conselhos como fonte de autoridade e orientação política. E as comissões como mecanismo associativo” (NAVARRO, 2008, p. 23). A resistência indígena como referência para a formação de um tecido associativo denso e estruturado: as trincheiras para o desenvolvimento da resistência popular. Oaxaca respondeu dessa maneira aos vazios do poder que a dominavam, cada pária e cada despossuído finalmente exercendo seu autogoverno, mesmo que confinados em 5 esquinas que fizeram daquelas barricadas as suas próprias vidas (Cf. NAHON, 2008).

Abordaremos aqui uma diversidade de narrativas coletivas que vão na contramão da atitude política que está escamoteada no discurso de que as grandes revoluções já não podem mais acontecer – e poderemos imaginar quantas outras coisas estão sendo criadas como alternativas ao dilaceramento do mundo, o dilaceramento que vem eliminando nossa própria capacidade de fazer política. Os acontecimentos em Oaxaca são um mundo de possibilidades. E dentro desses fios, puxaremos também aquele que se refere à Educação, e que nos fez olhar com curiosidade especial para a atuação do movimento docente no sul do México. Segundo Navarro (2006), a atuação dos professores da rede pública estadual, reunidos em torno da Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE) no México, foi a “força catalisadora” que impulsionou o levante popular de 2006 – e isso se deve muito à capilaridade que os professores da rede pública conseguiram lograr junto às comunidades do Estado com a maior diversidade étnica do México. Entender como e por que isso aconteceu, assim como investigar quais seriam as atividades docentes praticadas por esses professores é a primeira tarefa desta dissertação, realmente intrigada em descobrir se um movimento docente tão envolvido numa revolução popular encontrou em suas próprias práticas pedagógicas um dos combustíveis para inverter o mundo como conhecemos no Ocidente. O que em nada significa eleger movimentos vanguardistas. Pelo contrário, o importante é descrever essas experiências políticas que estão pulsando no mesmo ritmo – o ritmo desses ingovernáveis utópicos que insistem em manter a contra-corrente. Aqui, o recorte ao escrever sobre o México é esse caleidoscópio definido como educação comunitária, dentro de uma perspectiva de oposição radical contra os formatos educativos oficiais impostos externamente sobre as populações originárias do território mexicano. Educação contra o Estado: é disso que se trata.

O cenário é de enfrentamento político aberto. E abordaremos esses conflitos em matéria de Educação a partir da perspectiva do movimento magisterial democrático do Estado de Oaxaca, formado pelos professores reunidos em torno da Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação no México (SNTE). Do nosso ângulo, essa perspectiva compreende a educação como uma esfera do autogoverno das comunidades locais, indígenas e camponesas. E assim, importa termos clareza do que representam frente à difícil conjuntura que se descortina para a organização popular. Porque cerram fileiras nos campos da luta pelo controle da Educação, o que as faz enveredarem na criação de práticas concretas do que podemos chamar de Educação Alternativa, voltadas para o sentido de uma Educação Comunitária; ou seja, que pouco têm em comum com os projetos pedagógicos concebidos nas burocracias do Estado.

Mas isso não bastará; se a História é pródiga em escrever o desastre e a tragédia em suas páginas, também procuraremos desenrolar esse emaranhado de fios que mancharam, com covardia e sangue, o desenlace da Comuna de Oaxaca – pois foi com covardia e sangue que o poder oficial respondeu ao desafio que lhe foi lançado. Trafegando entre os feitos da organização popular e os acontecimentos trágicos desencadeados na Comuna de Oaxaca, este é um trabalho que se preocupa com a Memória Política. Ao passo que procura tratar do gigantismo da Comuna e da covardia dos que as dissolveram, essa pesquisa, então, é antes de tudo mais um esforço entre os inúmeros escritos de inúmeros autores em todo mundo comprometidos com a preservação da memória: aquela memória que eleva acontecimentos marcantes e experiências ricas de organização política e resistência cultural fundadas na autogestão, na horizontalidade, na autonomia e na radicalidade de suas propostas. Da mesma forma, também pretende ser uma contribuição à memória que remete à verdade, para não deixar esvair pela vala comum o lado sinistro que cercou a história da Comuna de Oaxaca: as atrocidades cometidas pela ação violenta do Exército Mexicano, uma história de agressão, covardia, sequestros, estupros, torturas e assassinatos em pleno “Estado de Direito”⁹.

⁹ “....amplios sectores de la población desconocieron al grupo que encabezaba el gobierno, el cual, con su ineptitud, generó un absoluto rechazo por parte de organizaciones sociales, comerciantes, colonos, indígenas, estudiantes, amas de casa, profesionistas, empleados, agrupaciones civiles, sindicatos, municipios. Durante el conflicto social, el gobierno fue somando desatinos, validando el ‘orden’ de desigualdades al defender encarnizadamente las viejas estructuras autoritarias, desairando la posibilidad de instaurar una negociación política constructiva, para terminar imponiendo medidas violentas de presión social: infundios mediáticos, violencia policíaca, intimidación a los activistas

A memória social pode não ser tão fiel quanto a memória individual, mas o itinerário percorrido pela História está preenchido inteiramente pela primeira. Porque as transformações profundas que vivemos, e seguimos vivendo, se marcam e se medem pelo tempo; e o único instrumento capaz de percebê-lo é a própria memória que remete à uma sociedade. Nelas estão as mudanças, e nelas estão perdas. Guardar espaço para a memória, portanto, é remar contra a corrente do tempo; remar contra a própria corrente do esquecimento (BOSI 1994, p. 420). Porque “a memória social inscreve no tempo os elementos que transformam a sociedade”, e por represar tanto conteúdo, “fica a idéia da apreensão do tempo dependente da ação passada e da presente” (BOSI, 1994, p. 422). Ou seja, se não fosse social, esse tempo jamais poderia constituir a natureza humana, e por isso forma a substância da memória. E qual seria esse tempo tão substancioso e tão marcado em nossas mentes? O nosso tempo; o tempo da luta e da construção da contracorrente¹⁰.

Na medida de nosso esforço, essa memória se compromete contra o Esquecimento Político, corrente de pensamento caracterizada infelizmente pelo “esforço de separar-se da memória indelével” (BOSI, 1994, p. 464). Para Bosi¹¹, não se preocupar com os fatos marcantes que se inscrevem no tempo da memória social, revela a omissão de quem é cúmplice por ter se esquecido. E, evidentemente, a história da luta por democracia e autonomia é uma das silenciadas por esta cumplicidade gerada pelo descomprometimento; mesmo quando não se faz intencional, a desatenção que nasce da frieza característica da neutralidade científica é comprometedora num mundo de territorialização das novas lógicas do capital e guerra integral contra as populações pobres e marginalizadas nas franjas do capitalismo.

sociales, infiltración de grupos porriles como provocadores para culpar a los manifestantes, disparos de armas de fuego contra ciudadanos a través de grupos paramilitares, destrucción de equipos de radiodifusión, violación, flagrante a los derechos humanos, secuestro, tortura, crímenes...” (NAHON, Abrahan, 2008, p, 19)

¹⁰ “D. Jovina atravessa nossa época como poucos: “vivo o presente, o futuro, só agora fiquei voltada para o passado. A vida é o presente (...) a vida é uma luta, estou sempre lutando. Pensei que ia ter uma velhice espiritualmente mais feliz e a gente continua dando murros em ponta de faca. Sempre remei contra a corrente. (...) A injustiça social me calou sempre...desde menina. A gente não sabe em que idade começa esse sentimento que vem da separação de classes, que eu não pude nunca compreender (...)” Guardar intacta no plano da ação essa esperança, que um exame crítico mostra ser quase sem fundamento, aí está, para Simone Weil, a própria essência da coragem”. (BOSI, 1994, p. 420)

¹¹ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Gostaríamos de alinhar essa dissertação a uma corrente acadêmica que prefere reconhecer no investigador um sujeito que revela honestamente o seu posicionamento em relação à determinada questão social - e revele também que desenvolve seu processo de pesquisa dentro da perspectiva de determinado grupo, “escutando e levando a sério a palavra dos sujeitos com respeito a seu próprio movimento” (BARONNET; MORA; STAHLER-SHOLK, 2012, p.24), e como um instrumento de descolonização das Ciências Sociais (Cf. SPEED, 2008)¹². Não se trata de nada de novo. As novidades sempre estão acompanhadas pela fina característica de “inventar o inventado”¹³; entretanto, em matéria de política volta e meia se fazem necessárias para manter o enfrentamento contra o status quo. Assim, em termos acadêmicos, as invenções nunca serão algo inédito, mas tão somente a eterna necessidade de criar uma teoria que, devolva aos verdadeiros protagonistas de uma luta popular a sua condição de sujeitos políticos dessa ação. Questão antiga e desgastada pela imobilidade que tenta controlar o pensamento; a neutralidade científica, escamoteada em discursos remodelados, ainda é

¹² “El colonialismo niega cualquier posibilidad de diálogo al ser una relación totalitaria de dominación, de manera que solamente cuando se haya logrado reconstituir al país y generar una nación poscolonial se podrá pensar en la viabilidad de un diálogo intercultural. En otras palabras, cualquier afirmación de que existe educación intercultural en alguna parte del país, es un engaño: **no hay diálogo bajo la imposición**. México no es una nación intercultural sino colonial, y el tipo de educación que el Estado ofrece es de ese tipo. Sin embargo, educación comunal sí existe, y existe porque los pueblos originarios son comunales. La educación familiar ha sido comunal, y en ese sentido no puedo imaginar a ninguna familia mixe, por ejemplo, tratando de dar una educación intercultural a sus hijos. En el caso de la escuela, tampoco encuentro educación intercultural sino algunos intentos de formar en la comunalidad a los niños y jóvenes a través del aula, frente a la mayoritaria educación cerrada a un diálogo cultural que no sea superficial. Eso lleva sus riesgos, pues la escuela, en tanto institución, tiene una función política inherente, y de ninguna manera es ni ha sido de liberación. La recomposición de las instituciones, su desactivación, su incorporación al sentido comunitario, es resultado de la forma como las comunidades se las han apropiado, y con la escuela no se ha podido. Los pueblos originarios han sido penetrados y aislados fundamentalmente a través de instituciones. En la mayoría de las comunidades podemos encontrar que su paisaje está marcado por la presencia de una iglesia, de un palacio municipal y de una escuela. Ocultando su misión real de intervención y dominio, estas tres instituciones pretendían humanitariamente cubrir las “carencias” que los invasores vieron en los indios en distintos momentos: 1. una vez que fueron considerados gentes --aunque sin fe ni moral y supersticiosos--, la iglesia los salvaría de su abyección y los llevaría a encontrar la salvación mediante la imposición del catolicismo; 2. dado que se les considero vencidos y desprovistos de una estructura organizativa apropiada, se les congregó en “pueblos”, se les organizó en Repúblicas y se les impuso finalmente el municipio como forma de gobierno; 3. siendo gente sin cultura, se les proveyó de adoctrinamiento y más recientemente de escuelas. Pero resultó que los indios son más religiosos, mejor organizados y más cultos que lo que la imaginación occidental podía concederles, y las instituciones destinadas a lograr su desaparición como culturas fueron transformadas por ellos y aprovechadas como elementos para su continuidad.” (MALDONADO, Benjamín. “Educación Comunal o Intercultural?” In: *El Topil*. Oaxaca: EDUCA A.C., pp 5-6, agosto de 2009).

¹³ “Ah, meu rico senhor, a vida é uma eterna repetição. Todos inventam o inventado”. Machado de Assis, no conto “A decadência de dois grandes homens”.

um paradigma imposto ao investigador que almeja progredir em sua carreira nas Ciências Humanas.

Antes fosse um debate e não um muro, este que nos deparamos. A assepsia de um médico legista sempre nos foi imposta como método e *modus operandi* para fazermos ciência, e por isso os pesquisadores Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo e Richard Stahler-Sholk, em seu belíssimo “*Luchas muy otras*”¹⁴, colocam essa mudança da postura científica como uma questão paradigmática, em se tratando do exercício de investigação social com populações marginalizadas. Acompanhar “*desde adentro*” é uma prática descolonizadora das Ciências Sociais na medida em que contrapõem a **Postura Clássica (marcada pelo distanciamento e objetividade) à Descolonização (posicionamento político explícito de quem faz a pesquisa)** (Cf. BARONNET; MORA; STAHLER-SHOLK, 2011). O investigador deixa de falar **pelos** sujeitos políticos e passa a ser um “acompanhante da luta”: falando **com** os sujeitos. Ademais, dentro de um contexto de flagelo social e violência contra populações não-ocidentais, devemos admitir que qualquer tipo de postura científica já é um posicionamento político, cabendo apenas revelar qual seria:

La inquietud que motiva nuestro labor no es puramente ‘académica’. En circunstancias de extrema desigualdad social, de alta inseguridad, y de una creciente violencia estatal, el mantener la neutralidad es en realidad optar por una posición y una opción por el status quo (BARONNET; MORA; STAHLER-SHOLK, 2011, p.525)¹⁵.

Trata-se então de comprometer a pesquisa contra os fortes ventos de nosso tempo, que levam tudo para o esquecimento. Tamanho esforço é simplesmente a obrigação de demarcar na análise social o que Dulce Whitaker chama de a Visão dos Vencidos¹⁶: a necessidade de explorar a visão que o oprimido tem da sua própria vida.

¹⁴ BARONNET Bruno, MORA Mariana y STAHLER-SHOLK Richard (coord.). *Luchas “muy otras”*. *Zapatismo y autonomía indígena de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

¹⁵ Afirmam também : “*Los autores de esta compilación rechazan esta postura, a la vez que por otro lado, no quisiéramos adoptar la posición opuesta del pós-modernismo que afirma la relatividad de todas las verdades y reduce el análisis a la desconstrucción de textos. Más bien, nos parece imprescindible, tanto metodológica como éticamente, reconocer la presencia de múltiples ‘verdades’ que en su conjunto pueden catalisar procesos de cambio social, desde los actores subalternos. Para ello, es necesario reconocer explícitamente el efecto de las relaciones de poder en el terreno de una investigación.*” (BARONNET; MOYA; STAHLER-SHOLK, 2011, p.525)

¹⁶ WHITAKER, Dulce. *Sociologia Rural. Questões Metodológicas Emergentes*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

Mas esse também é um caminho tortuoso e cheio de armadilhas metodológicas. A ciência social, ainda mais quando se debruça sobre o mundo rural – ou seja, o mundo não urbano e ocidentalizado – acaba construindo uma figura conceitual – o *outro* – que simplesmente não guarda relação alguma com o verossímil. Acabam incorrendo num duplo equívoco: ou constróem uma figura totalmente pejorativa (o homem do campo, sub-desenvolvido, arcaico e dependente dos iluminados progressistas que irão protegê-lo); ou na melhor das intenções nasce uma figura que, ainda que livre de julgamentos preconceituosos, são desvalorizadas em seus saberes, atitudes e confrontações políticas; enfim, continuam sendo o *outro*, dependente dos iluminados progressistas que irão protegê-lo...para Whitaker, a ciência social que se volta para o rural precisa superar os obstáculos epistemológicos que respondem pela não-valorização das “culturas outras” (WHITAKER, 2002, p. 22). E a via de escape para uma ciência que acaba por desqualificar o que não conhece, segundo Whitaker, seria construir um paradigma muito mais plural, que parta das próprias populações locais num prisma que remete ao consagrado *desde abajo* tão comum entre a ciência social mexicana¹⁷; ao mesmo tempo que o pesquisador não pode jamais abdicar da “autovigilância que respeita e conserva o respeito pelo outro” (WHITAKER, 2002, p. 97). Na presente pesquisa, portanto, esperamos que o cumprimento desses dois passos respeitosos será o mais valioso de tudo, uma vez que, como afirmam Baronnet, Mora e Stahler-Sholk, essa tese não é um fim em si próprio, mas sim um subproduto do processo contra-hegemônico na qual participam autores e atores, onde o pesquisador se posiciona como um acompanhante da luta e transmite a fala desse outro – em nossa pesquisa, mais precisamente um grito, um grito que não foi encapsulado pelo cansaço do tempo.

Em se tratando de tragédias como dos últimos anos em Oaxaca, podemos dizer que o engajamento do acadêmico é outro tipo de definição para um mesmo objetivo: a exigência de justiça. O massacre, a perseguição e a covardia serão sempre um passado aberto na trincheira da transformação radical da sociedade. Em se tratando de um conflito contra a hegemonia, a luta por justiça passa também por uma luta contra o esquecimento coletivo, o que nos faz remeter novamente à Ecléa Bosi e sua

¹⁷ “*Desde abajo*” é uma expressão que carrega forte sentido para os militantes mexicanos. Significa o exercício da política pelas camadas populares, afastadas de partidos políticos, dirigentes e, claro, oposta à hierarquia do Estado. Horizontalidade política praticada por aqueles que estão na base da pirâmide, podemos dizer que *desde abajo* também é um conceito utilizado por muitos intelectuais mexicanos.

preocupação com a substância do social, guardada pela memória¹⁸. Muito mais do que continuidades temporais ou dimensões evolutivas inerentes à uma sociedade, a essência desta pertence à esfera do enraizamento, dos gestos e dos costumes; aí está sua substância. “A memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas” (P. Nora *apud* BOSI, 2003, p. 16). No limite, remar contra o esquecimento e lutar pela memória é lutar pela substância da nossa sociedade e do mundo onde vivemos. Assim como se preocupar com sentimentos de justiça pouco guardam em comum com o revanchismo e muito mais com um sentido de Narrativa Coletiva, que precisa ser mais apropriado pelas Ciências Humanas. Não serão documentos lineares e atomizados na figura de um pesquisador que darão conta das complexidades dos acontecimentos históricos – e, no caso da Comuna de Oaxaca, de toda sua diversidade e profundidade. Esse poder de construir a Narrativa em conjunto permite também que nossa memória não sucumba às memórias obscuras ditadas pelo Estado e pela classe dominante. Por mais que estes tentam fragmentar o mundo e a experiência, o passado segue aberto e em disputa. Tão evidente quanto essa batalha está a certeza de que em um país como o México o vulcão está sempre pronto para se fazer notar novamente – e inevitavelmente assim será.

As narrativas que moldam a formação de uma sociedade, portanto, estão inscritas dentro de uma batalha cultural, e isso também é um dos aspectos evidentes dessa pesquisa: educação e cultura política necessariamente se entrelaçam quando predomina um objetivo de transformação radical e profunda da sociedade, numa perspectiva de desafio ao poder. Nesse aspecto, antes que avancemos, cabe considerar que estaremos trabalhando também com Ecléa Bosi¹⁹ quando esta remete aos significados da Cultura Popular em distinção à Cultura de Massas²⁰: se queremos compreender mais à frente alguns processos relativos à política, então desde já precisamos reivindicar a Cultura Popular como um processo infinito de criação e inovação sem deixar de compartilhar significados passados que formam uma comunidade. O que significa se afastar de uma Cultura Massificada, na medida em que

¹⁸ BOSI, Ecléa. *O Tempo vivo da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

¹⁹ BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular. Leituras de Operárias*. Petrópolis: Vozes, 2009.

²⁰ Uma definição mais geral de cultura seria essa dada por Bayer (2004) e que trabalharemos mais à frente: cultura seria uma rede de símbolos e signos, ou a “estrutura simbólica que orienta e dá sentido às ações e práticas de uma comunidade humana” (BAYER, 2004, p. 135)

nos campos da Cultura Popular o universo simbólico não é imposto de cima a baixo, mas o reverso. Existe um vínculo criador-comunidade: é disso que se trata. E por expressar essa natureza, a Cultura Popular é agraciada com essa capacidade de reelaboração constante, onde os temas se refazem, são espontâneos, ao mesmo tempo que são revividos pelos membros da comunidade. Assim, há uma certa funcionalidade interna, segundo Bosi, pois “cada hábito, crença ou técnica têm seu significado na economia do todo” (BOSI, 2009, p. 78). Falar de cultura popular significa compreender uma postura contra a Cisão e a Diferenciação: e esse compartilhamento igualitário garante, segundo Bosi, que os elementos do folclore podem persistir através dos tempos. Mesmo sob a égide do pensamento ocidental e da hegemonia urbana, ainda assim, as formas de pensar comunitárias continuam pulsando. Resistindo. Criando. Se contrapondo: “organizando sistemas de referências e quadros de percepção do mundo moderno” (BOSI 2009; p. 80). E deste, se apropriando. A natureza da Comuna de Oaxaca espelhou essa visão, que está fora da vida moderna. Foi pensada com a cabeça da cultura popular e seus elementos próprios: a auto-organização, a democracia direta, a *comunalidad*, o *mandar obedecendo*. Por fim, para Bosi a noção de cultura popular ainda está dotada de um sentido de resistência diária à massificação; pois “não há memória para aqueles a quem nada pertence” (BOSI, 2009, p. 28.)

Ecléa Bosi fala de uma de lição de resistência, o que dá à cultura popular uma dimensão que é muito valiosa dentro desta pesquisa: uma espécie de “educação informal” praticada ao lado da educação sistemática: “uma educação que orienta e revigora comportamentos, faz participar de crenças e valores, perpetua um universo simbólico” (BOSI, 2009, p. 79). E exatamente esse ângulo é de suma importância, uma vez que assim trabalharemos com a noção de educação. Como uma esfera de articulação entre os costumes de determinado grupo social com suas escolhas para aprender e ensinar seus saberes. O que significa que não estaremos tratando de educação dentro de espaços institucionalizados, porque veremos que mesmo o movimento de professores sindicalizados de uma rede pública estatal de ensino compreenderam que suas atividades pedagógicas oficiais não poderiam se resumir a esses espaços. O que significa, enfim, que essa pesquisa se insere de todas as maneiras dentro das questões pertinentes à Educação Popular.

Esse tema é muito caro dentro do presente texto, e por isso dedicaremos uma atenção especial, ainda que curta, neste espaço de introdução aos objetivos da pesquisa.

Dentro desse mundo ultra-difuso que responde pelas práticas de Educação Popular na América Latina, compartilhamos com Carlos Rodrigues Brandão²¹ a preocupação em detalhar as diversas propostas e atuações. O que significa compreender que os projetos e grupos que reivindicam para si uma prática de Educação Popular não apontam para um mesmo sentido, ou seja, devemos “compreender quais setores da sociedade civil servem a que projetos de mudança social, quando agem como educadores” (BRANDÃO, 1984, p. 173). Longe de esmiuçar qual seria o sentido de cada proposta educativa – o que de fato não vem ao caso -, achamos mais interessante pensar a prática do que seria um trabalho de Educação Popular, sendo esta uma atividade de criação de poder político popular; de produção de sentimentos de comunidade, segundo Brandão, o que entendemos como fazer da democracia uma forma de vida social. Por isso, partimos da Comuna de Oaxaca como momento em que a democracia como prática de vida extrapolou os limites de cada comunidade índia de Oaxaca e assaltou a administração da capital do Estado. E, sendo o movimento docente oaxaquenho uma figura importante (mas não o único, muito menos o protagonista) naquele momento histórico, para nós intriga demais entender quais os nexos estabelecidos entre práticas de ensino e o levante popular.

Retomando o entendimento que Brandão desenvolve sobre uma proposta de educação popular que remeta à esfera do poder político comunitário: seria um “trabalho pedagógico popular, não pelo tipo de sujeito a que se dirige, mas pelo tipo de projeto político a que serve” (BRANDÃO, 1984, p. 193). No qual seria importante também medir a atuação dos “agentes educadores”, ou seja, se estão comprometidos com a democracia popular, dentro de um objetivo de “contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a prática política” (BRANDÃO, 1984, p. 194)²². Por meio dos documentos produzidos pelo próprio

²¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Educação alternativa na sociedade autoritária". In: Vanilda Pereira Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

²² Segue um trecho muito importante escrito por Brandão: “Uma admirável síntese escrita por Beatriz Costa resume o que se admite hoje como sendo uma educação de subalternos com um compromisso popular: ‘A nossa proposta de educação popular decorre das seguintes questões mais gerais:

- Se as camadas populares são o sujeito determinante do processo de transformação social, a teoria (ou o conhecimento) determinante nesse processo é teoria elaborada pelas próprias camadas populares.
- Para nós – ‘classe média’ – ligada ao movimento popular através de um trabalho de EP – trata-se de procurar dar força à teoria das camadas populares, e não de elaborar uma teoria para elas ou no lugar delas.

movimento docente oaxaquenho, tentaremos compreender como suas propostas se inserem nesse prisma. E, mais do que isso, tornar-se-á evidente outro aspecto tão importante quanto esses objetivos, qual seja, o que faz das comunidades índias de Oaxaca²³ e o movimento sindical docente não mais o alvo de uma política de educação, mas sim **sujeitos da sua própria ação**.

É claro também que ao colocar as questões nesses termos, estamos nos indagando sobre qual a **função educativa** exercida nestas comunidades índias e o papel desempenhado pelo magistério para acompanhar esta função, o que vai exigir um olhar dedicado sobre o debate que rodeia o que poderia ser chamado de Cultura Política particular de Oaxaca. Tanto na Comuna do ano de 2006, quanto entre diversas etnias índias, como cada vez mais na Educação proposta pelos professores da rede pública do Estado, tudo parece sugerir que práticas educativas não estão desassociadas da Cultura Política *sui generis* que emana daquela região, de modo que ao invés de pensar nos termos consagrados de como a Educação vai contribuir para a formação cultural e perpetuar um universo simbólico em determinada sociedade, nos parece muito mais viável indagar como uma prática educativa vai se inserir dentro dessa Cultura Política particular – e que consiste, grosso modo, no assembleísmo como tomada de decisões coletivas, a democracia direta, o trabalho comunitário e a vida comunitária como uma manifestação “da vontade de ser coletivo” (NAVARRO, 2008, p. 24).

-
- Com educação popular ou sem ela, as camadas populares já resistem e se opõem, desde sempre e de diversas formas, às relações de dominação social.
 - A questão, portanto, não é que a EP comece ou leve as camadas populares a começarem um movimento de resistência e de luta; e sim que ela se inscreva dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para a sua dinamização’.

As observações acima se concretizam na seguinte proposta de EP:

‘Ser um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam (expressem, critiquem, enriqueçam, reformulem, valorizem) coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de apreender e explicar os acontecimentos da vida social’.

Ao iniciar uma série de perguntas que orientam uma avaliação das práticas de educação popular, Beatriz Costa propõe uma ‘questão de fundo’ que, uma vez mais, faz uma síntese precisa do modo como vários grupos de educação popular de horizonte socialista concebem a sua prática:

‘No processo de conhecimento que se realiza nas práticas de EP, as camadas populares estão desenvolvendo um conhecimento que reforça o seu poder de resistência e luta?’ (BRANDÃO, 1984, pp. 194-195)

²³ Destinaremos a designação “índias”, ao invés de “indígenas”, em muitos momentos desse texto, em respeito à preferência das próprias comunidades e organizações autóctones de Oaxaca. A sugestão é que o termo “índias” confere maior diversidade e respeita as diferenças óbvias entre tantas etnias, ao invés de classificar hábitos e costumes diferentes como “indígenas”, ou seja, tudo seria homogêneo.

Assim, antes de desenvolver tais questões, procuraremos entender Cultura Política como uma forma de se referir à vida social e à atuação dos indivíduos, o que remete à complexidade dos comportamentos humanos e à análise dos fatores culturais. Isso significa, de acordo com Igor Andreo e Rodrigo Motta, que analisar os valores, crenças, normas e representações é fundamental para compreender as múltiplas facetas do político e as formas de ação de uma coletividade. Assim, ações e comportamentos políticos não depositam explicação somente “pela determinação de interesses individuais ou coletivos, mas também pela influência de valores, da fé e pela força da tradição e do costume” (MOTTA *apud* ANDREO, 2013, p. 9)²⁴. Cultura política, portanto, é indissociável do social e responde pelos mecanismos que levam um determinado grupo a adotar um tipo de comportamento político:

o núcleo duro que informa sobre as suas escolhas em função da visão do mundo que traduz [...] É no conjunto um fenômeno individual, interiorizado pelo homem, e um fenômeno coletivo, partilhado por grupos numerosos (BERSTEIN *apud* ANDREO, 2013, p. 44).

A pesquisadora Gabriela Bayer²⁵ trabalha com a noção de cultura política a partir do ponto de vista particular da Mesoamérica²⁶. Compartilhando uma definição mais geral de cultura que expusemos acima – rede de símbolos e signos, ou a “estrutura simbólica que orienta e dá sentido às ações e práticas de uma comunidade humana” – Bayer entende cultura política como “a maneira de representar, imaginar, legitimar e projetar no futuro o mundo da política, e ao mesmo tempo ser um mapa, plano, modelo, receita para atuar politicamente” (BAYER, 2004, p. 135, tradução nossa). Assim, a autora descreve três ângulos por onde perpassa a cultura política: i) o normativo, ou seja, o conjunto de normas, valores, crenças e utopias, que integrariam o que Bayer chama de “marco ideológico que legitima e dá sentido à vida política de um coletivo”; ii) a experiência, como o conjunto de saberes, conhecimentos, atitudes e sentimentos, que permitem aos indivíduos atuarem no âmbito público do poder; iii) a identidade

²⁴ Essa passagem encontra-se em ANDREO, Igor Luís. *“Teologia da Libertação e Cultura Política Maia Chiapaneca”*, São Paulo: Alameda, 2013.

²⁵ BAYER, Gabriela. “*Cultura Política y movimiento magisterial en Oaxaca*”. *Revista Alteridades*, volume 14, num. 27, PP. 135-146. Cidade do México: Universidade Autónoma Metropolitana Unidade Iztalapa, 2004.

²⁶ Mesoamérica é a região do continente americano que inclui o centro e o sul do México e os territórios da Guatemala, El Salvador e Belize, bem como as porções ocidentais da Nicarágua, Honduras e Costa Rica. Várias sociedades viveram (e vivem) neste território ao longo dos séculos anteriores à conquista espanhola do México, incluindo olmecas, teotihuacanos, astecas e maias. Trata-se de uma macrorregião cultural de grande diversidade étnica e linguística. Fonte: Wikipédia.

política, que significa o sentido de pertencimento a uma comunidade política. Este último item é muito importante, uma vez que garante profundidade histórica à determinada cultura (Cf. BAYER, 2004).

Em Oaxaca, prossegue Bayer, a cultura política indígena compartilha a concepção de mundo e crenças religiosas mesoamericanas – igualmente dividindo também a imposição sofrida pelas normas e tradições do sistema político dominante, o europeu, bem como se adequou às alterações de ordem religiosa introduzidas pelo catolicismo. Em suma: para Bayer é também cultura política o “saber fazer” que se refere aos conflitos desencadeados pela conquista espanhola e às ações executadas pelos grupos indígenas; ou seja, a defesa do território e o direito ao autogoverno, que são uma constante para os *pueblos originários* mexicanos nos últimos 520 anos. Assim,

puede decirse que actualmente todos los grupos étnicos de esta entidad cuentan con una amplia experiencia en la defensa de sus intereses frente a las imposiciones que han sufrido a lo largo de su historia. Conocen la sumisión simulada, el sometimiento estratégico, la resistencia pasiva, la rebelión violenta y la negociación. Han sufrido la represión, la traición, la cooptación de sus líderes, el divisionismo, la conquista pacífica y el caciquismo surgido de sus propias comunidades. (BAYER, 2004, p. 136).

Acreditamos que esses tristes aspectos que conformam a História Mexicana, o “*Memorial de Agravios*” oaxaquenho, como foi definido por Jorge Casanova²⁷, também compõem o espírito da cultura política das comunidades do Estado de Oaxaca. A ele se agregará a luta incansável pelo direito ao autogoverno e às práticas de assembleias comunitárias como o principal instrumento para as tomadas de decisões coletivas. Por fim, em outro vértice fundamental nessa forma introdutória com a qual tratamos de rascunhar a cultura política dos povos índios de Oaxaca, está o sistema de cargos como mecanismo administrativo nas comunidades:

um número de ofícios claramente como tais e que rodam entre os membros da comunidade, que assumem um de cada por um período curto de tempo, depois do qual se retiram à sua vida laboral por um tempo maior (BAYER, 2004, p. 136, tradução nossa).

O sistema de cargos abrange quase todos os membros da comunidade e não prevê remuneração pelo serviço prestado ao coletivo. Os encarregados de cada ofício são eleitos em assembleia comunitária e o formato em rodízio garante que nenhum membro se perpetue em determinada função. Trata-se de um formato flexível, que

²⁷ CASANOVA, Jorge Pech. “Memorial de Agravios 1486-2006”. In: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

guarda nexos com os próprios processos comunitários de tomada de decisão, posto que a organização em torno das assembleias e consensos exigem maleabilidade, paciência e entendimento comum entre os membros que fazem o processo coletivo.

Essa primeira viagem superficial às estruturas políticas índias em Oaxaca se faz fundamental dentro dos nossos objetivos. Entendemos que falar sobre educação no sul do México é falar de cultura política; e essa se entrelaça dentro das concepções militantes e pedagógicas dos professores sindicalizados da Seção XXII e das cosmologias e orientações políticas dos *pueblos originários* oaxaquenhos. Na verdade, professores e comunidades estão em contato cotidiano, e parece uma pista importante levar essa proximidade em consideração: nossa suspeita é que as práticas pedagógicas do movimento docente e suas propostas de transformação radical da educação são claramente orientadas por sua cultura política sindical, que está radicada no rompimento com a dirigência sindical, no assembleísmo e nas práticas de democracia direta que irromperam dentro das estruturas carcomidas do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação. E essa cultura política radical pode ter encontrado inspiração nos *usos y costumbres* índios de Oaxaca – sendo aceitável supor que em determinadas comunidades o processo inverso de inspiração política também pode ter sido desencadeado.

Dentro desse ambiente de troca radical de experiências políticas radicais, pode ter surgido uma erupção como a que presenciamos em 2006. Contudo, os relatos que dão conta da experiência democrática em Oaxaca podem ser encontrados num passado já mais distante. Nos anos finais da década de 1970, alguns antropólogos indígenas de Oaxaca, como Floriberto Díaz e Jaime Martínez Luna, decidiram que seria mais apropriado “epistemologicamente” que eles mesmos assumissem a etnografia de suas comunidades, e começaram a descrever seus costumes, tradições, saberes sem o distanciamento/ filtro inerente à pesquisa acadêmica. É neste pano de fundo que intelectuais indígenas, como o antropólogo zapoteco (etnia originária do Estado de Oaxaca) Jaime Martínez Luna, e acadêmicos comprometidos com as causas dos *pueblos originários* propuseram o conceito de **comunalidad**: *é a expressão de um modo de vida*, que se estende na idéia do caráter coletivo, da identidade, dos saberes comunitários,

articulando suas formas de organização (o trabalho, o território, a festa e o poder comunal) com os valores da vida em comunidade (Cf. PTEO, 2013)²⁸.

A Educação - defenderão os professores do movimento docente democrático e as comunidades de Oaxaca - precisa se basear nesse duplo princípio orientado pela noção de *comunalidad*: i) seu projeto pedagógico precisa necessariamente ser construído coletivamente e ii) esta Pedagogia da coletividade parte dos conhecimentos e tradições nascidos **nas** comunidades e se destina **às** comunidades.

Assim como no espaço urbano as populações índias de Oaxaca souberam levar sua *comunalidad* para dentro da pólis (Cf. NAVARRO 2008), os professores da Seção XXII, em seus itinerários pelo Estado, absorveram a *comunalidad* dentro da sua vontade de ser coletivo. Pode-se compreender também como a *comunalidad* foi o princípio organizador das ações na Comuna de Oaxaca, nas assembleias gerais, nas barricadas, nas pichações e grafites espalhados pela cidade, nas ondas sonoras das rádios liberadas pela população. A vontade de ser coletivo foi o dispositivo que lançou o desafio ao poder e mostrou como, a partir do protagonismo do povo, esse mundo seria destruído para ser reiventado em outras bases sociais.

Na esteira do desafio ao poder reside também a perspectiva do movimento docente de remontar a idéia de escola como a conhecemos, o que significa inventar e se apropriar de outras formas de educação. Assim, ainda que não estejamos descrevendo um processo como aquele que é vivido em Chiapas, por razões das mais óbvias como as diferentes localidades e os processos culturais específicos de cada comunidade/ grupo étnico, está evidente que o rumo escolhido pelo movimento docente de Oaxaca é o da autonomia e da autodeterminação para decidir sobre os seus próprios processos educativos e pedagógicos, recorrentemente inspirados nas batalhas travadas pelas comunidades índias para garantirem o autogoverno comunitário. Toda a discussão aqui travada, portanto, será entendida como uma proposta de **autonomia da prática educativa**, no que se refere à **tomada de decisões** e a uma **redefinição do poder e da democracia**, como sugerem Baronnet, Mora e Stahler-Sholk (2011).

²⁸ Na falta de uma expressão em português que consiga traduzir com fidelidade a idéia reunida em volta do termo *comunalidad*, preferimos manter a redação no original. Uma aproximação seria, por exemplo, o termo “coletividade” ou a “vontade de ser coletivo”.

Esse conceito de autonomia, portanto, não se restringe a garantir a autodeterminação dos *pueblos originários* mexicanos; cabe aqui, prioritariamente, entender como é exercida essa autodeterminação e quais as características que inscrevem a autonomia como redefinição da idéia de poder e democracia. Nesse sentido, o que esses movimentos reivindicam não se limita à uma resistência política; estamos sugerindo que nosso olhar supere esse sentimento terno, cândido e quase paternal, tão típico em certas correntes políticas e acadêmicas que chegam a se deslumbrar com os apuros vividos pelas populações marginalizadas para então dizerem que estas resistem bravamente ao avanço do Capital²⁹... A questão é que, para muito além da resistência (sem menosprezar essa atitude, que é fundamental e base da dignidade), a postura dos *pueblos originários* mexicanos exige um olhar refinado e que os fite com a dignidade que lhes é devida; e que admita que essas sociedades estão **criando alternativas políticas** à nossa democracia dilacerada. E assim o fazem, apropriando-se e relendo seus próprios *usos y costumbres*, e partindo para uma invenção radical da democracia. Autonomia e autodeterminação, portanto, devem ser entendidas como práticas que impõem freios à cisão entre indivíduos e as esferas coletivas; práticas que distribuem o poder em todo o tecido social, ao mesmo tempo em que não operam cisões entre a política e a economia, entre as esferas jurídicas e administrativas, sendo que todas as decisões sobre esses aspectos são comuns à todos: e entre essas esferas indivisíveis, está o controle da educação. A autonomia, enfim, se faz presente em todas as faces da vida cotidiana (Cf. ESTEVA *apud* LUNA, 2010).

Dentro disso, interessa perguntar se as propostas educativas do movimento magisterial oaxaqueño efetivamente apontam para uma transformação da educação

²⁹ “Agora, qual a forma desse populismo na prática? Fundamentalmente significa que você precisa demonstrar que o povo que você está estudando, os ‘grupos marginais’, está, com sucesso, resistindo contra alguma forma de poder ou influência globalizante imposta de cima para baixo. Isso é, pelo menos, o que a maioria dos antropólogos fala quando a disciplina volta seus olhos para a globalização – o que acaba por acontecer quase imediatamente, hoje em dia, qualquer que seja o assunto que você esteja estudando[...] (GRAEBER, 2001, p. 174)

“Deixe-me retornar, rapidamente, aos rebeldes zapatistas de Chiapas. [...] Porque o que eles estavam propondo é exatamente dar início a esse difícil trabalho que, como apontei, muito da retórica sobre ‘identidade’ acaba por ignorar: a tentativa de pensar quais formas de organização, que maneira de proceder e deliberar, seriam necessárias para criar um mundo em que pessoas e comunidades sejam realmente livres para determinar que tipo de pessoas e comunidades elas próprias querem ser. E o que falaram para eles? Foram informados que, por serem Maias, eles não poderiam sequer pensar em ter alguma coisa a dizer para o mundo sobre o processo de constituição de uma identidade ou sobre a natureza das possibilidades políticas. Enquanto Maias, a única afirmação política que eles poderiam fazer para os não-Maias seria sobre sua identidade Maia. Eles podiam demandar reconhecimento como Maias. Porém, um Maia dizer ao mundo algo que não fosse apenas um comentário sobre sua herança Maia seria inconcebível.”(GRAEBER, 2001, p. 184)

num processo que parte *desde abajo*, significando que o desenho que redefine o poder passa também pela diversificação das formas de lutas populares e da transformação radical da sociedade. Neste processo, o eixo da mudança não são mais as instituições estatais: este eixo é transferido para as próprias relações sociais dos povos subalternos – no caso, os professores da rede pública, os estudantes, as famílias e as comunidades. Finalizando esse mosaico, o desafio ao poder se coloca como iniciativas

descentralizadas y diversas, representando un posible desafío al capitalismo como paradigma global, que en su fase actual implica una homogenización desde arriba que fomenta y facilita la acumulación privada de excedentes. (BARONNET, MORA, STAHLER-SHOLK, 2011, p. 29)

Tentaremos compreender também como o exercício da democracia radical se concentra principalmente na criação de espaços de tomada de decisões próprias, afastando do foco de atenção a disputa por transformações nas instituições estatais (Cf. ESTEVA *apud* BARONNET, MORA, STAHLER-SHOLK, 2011). Nesse diapasão, veremos como a criação de coletivos escolares e a disseminação dos espaços de tomada de decisões é o princípio estruturador do PTEO³⁰, formulado pela Seção XXII de Oaxaca. Espaços que se apresentam como participativos, horizontais e criativos, dentro e fora da comunidade escolar.

Tais práticas são características intrínsecas ao “*mandar obedeciendo*” zapatista, entendido como uma “*serie de prácticas culturales que distribuye la capacidad de toma de decisiones a lo largo del cuerpo social, creando una nueva relación entre las autoridades y los que representan*” (MORA, 2011, p. 93). O “*mandar obedeciendo*” é uma referência teórica para esta dissertação e atravessa toda a argumentação da presente pesquisa, concordando com Mora sobre o aporte que as populações índias trazem às teorias da democracia; oferecendo alternativas aos limites da democracia representativa eleitoral e se apresentando como uma prática cultural que reverte certos mecanismos de disciplina social regidas pelo neoliberalismo. Geram, assim, diversos sentidos para a palavra democracia (Cf. MORA, 2011).

A construção do “*mandar obedeciendo*” responde pela criação de novos sujeitos políticos (Cf. BARONNET, MORA, STAHLER-SHOLK, 2011) por meio de dois

³⁰ PTEO: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca. Documento redigido pelos professores da Seção XXII e entregue ao Governo do Estado de Oaxaca ao final de 2013. Trata-se de uma proposta de organização radical da rede de ensino nesta unidade federativa. Este documento será referência de análise na presente dissertação.

processos: i) inversão do vínculo entre autoridade e base, transformação das relações de poder e difusão do exercício da tomada de decisão entre a população, ao invés de concentrá-la na liderança; e ii) o exercício do poder é criação de conhecimento, o que significa que este processo leva a debates que geram novas idéias sobre a própria luta por autonomia. Assim, o ato de **construir a luta é entendido como uma atividade educativa; pertence à Educação**. E isso sugere uma idéia muito cara para nosso estudo: atividades educativas, no próprio momento que estão sendo realizadas, são criadoras de sujeitos políticos, uma vez que não estão disassociadas das práticas de luta e resistência cultural.

Cabe ainda destacar que todas essas movimentações estão se dando **em um contexto de guerra no México** (Cf. BARONNET, MORA, STAHLER-SHOLK, 2011). Um contexto que reúne uma bateria de ofensivas em diversas frentes; em que a escola, como bem definiu o também oaxaquenho Benjamín Maldonado, se mantém como um dos vetores da política etnocida do governo mexicano, atuando como um exército de ocupação inserido no processo eterno de colonização dos territórios índios (Cf. MALDONADO, 2000). O Terrorismo de Estado no México consegue mostrar suas múltiplas faces, desde o exercício de uma política de Estado que promove a agressão física sistemática e o assassinato às populações indígenas e movimentos sociais, ações decorrentes do rígido processo de militarização e paramilitarização em que o país enveredou para instalar sua estratégia de contra-insurgência; até os processos de profundas reformas que acirraram ainda mais o Estado Mexicano. Dentre elas, uma política neoindigenista, destinada a cooptar e integrar ainda mais as populações autóctones ao sistema capitalista; e a Reforma Educacional dos últimos anos, tanto a *Alianza por la Calidad Educativa* (ACE, sexênio 2006-2012) como a atual Reforma implementada em 2013, que imprimiram um rígido controle laboral do professor, a política de avaliação externa como a régua de medição de qualidade educativa e a introdução de programas padronizados dentro do currículo da educação. A Reforma Educacional atinge em cheio os professores reunidos na Seção XXII do SNTE, que sofrem constante ameaça por sua rotina de mobilizações. A chegada do PTEO será trabalhada também nesse contexto, em que nasceu em oposição à ACE e se converteu num instrumento de luta do movimento sindical docente mexicano (Cf. NAVARRO, 2013) e da Educação Popular contra o modelo de Reforma Educativa imposta pela presidência de Enrique Peña Nieto (PRI).

Para o sociólogo Pablo Gonzáles Casanova, na etapa atual do capitalismo “as lógicas de militarização do terreno social figuram nos mecanismos estatais de governabilidade neoliberal” (CASANOVA *apud* BARONNET, MORA, STAHLER-SHOLK, 2011, p.525). E também é marcante nesta etapa uma nova “onda de colonização”, por meio do saque dos conhecimentos dos *pueblos originários* – entregando esta patente a grupos particulares. Frente a todo esse contexto de hostilidades, Baronnet, Mora e Stahler-Sholk entendem que as práticas pedagógicas comunitárias (zapatistas, no caso analisado pelos autores) podem assumir uma posição de enfrentamento à avalanche capitalista; a flexibilidade de modelos pedagógicos, de práticas e de geração de novos conhecimentos dentro de processos coletivos são enclaves dentro da luta por autonomia e contra-hegemonia.

Assim, o desafio ao poder, como enunciamos no início desse texto, reside também na tarefa de recuperar a **função educativa** (Cf. MALDONADO, 2000), o que significa questionar as próprias instituições escolares. Educadores voltam para a sua comunidade “*con las armas dadas por la escuela pero apuntándolas hacia la institución y sus efectos y no hacia la cultura materna*”(MALDONADO, 2000, p. 98). Ao analisar os documentos redigidos em coletivo pelos professores da Seção XXII, veremos como paulatinamente suas aspirações se combinam com a questão discutida pelo antropólogo oaxaqueño Benjamín Maldonado ao referir-se ao seu Estado natal, ou seja, de como o movimento docente poderia contribuir para a reprodução das culturas índias de Oaxaca (Cf. MALDONADO, 2000).

Envolvidos no processo de criação da autonomia comunitária e educativa, os professores de Oaxaca entendem ser necessário fazer da atividade pedagógica um modo de vida. O que Baronnet, em Chiapas, chama de uma “certa forma de entrega de si mesmo”, evidenciada pela militância ativa de promotores de educação no território zapatista. Nesse quadro, o exercício do poder educativo é retirado das instituições burocráticas centrais (Secretarias de Estado, dirigência sindical) e do próprio professor atomizado na sala de aula; e é repassado às instâncias de decisão coletiva, em que todos os envolvidos (professores, pais, alunos) participam deste processo. Função educativa e militância ativa se confundem, a ponto de fazer da luta um espaço de aprendizagem. A educação, por fim, se encaixa num esforço organizativo para que esses processos educativos saiam “*de otra manera*” (Cf. BARONNET, 2011), e cuja proposta se volte

para um ensino que transpire rebeldia, questione a injustiça e transpareça a “verdade de como são as coisas:

“A nuestro promotor lo estamos orientando para que saque adelante a la educación. Sin el pueblo que oriente, no hay educación; le estamos diciendo por donde hay que caminar, por ejemplo, le decimos que luchar para mejorar el aula, que hay que enseñar la verdad de cómo son las cosas, de cómo es nuestros costumbres, nuestros derechos, de cómo es la lucha de la organización y de las otras organizaciones que como aquí luchan por la tierra...”
(entrevista de um jovem pai de aluno a Bruno Baronnet na Ranchería Zapata, Zona Selva Tseltal em Chiapas. Novembro de 2007. In: BARONNET, 2011, p. 225).

A presente dissertação está dividida em 4 capítulos: **Capítulo I**, A Comuna de Oaxaca, em que após um brevíssimo contexto histórico, narraremos alguns acontecimentos marcantes do levante de 2006. O objetivo deste primeiro capítulo é relatar a História e lançar alguns elementos que nos permitam compreender como um momento de radicalidade política pode ter influenciado e compartilhado experiências pedagógicas junto ao movimento docente oaxaquenho; **Capítulo II**, Terror de Estado, uma narrativa das operações militares e paramilitares planejadas pelo Governo Federal Mexicano após o levante zapatista de 1994. O aparato repressor que aterrorizou a Comuna é, portanto, resultado de um longo processo de conformação da *expertise* governamental, e com isso queremos demonstrar, a partir da estratégia de contra-insurgência estabelecida em Chiapas, como esse aparato se mantém e se radicalizou nos últimos 20 anos, operando sob a lógica da Guerra Integral de Desgaste; **Capítulo III**, Poder Político, uma pausa momentânea na forte História de Oaxaca, para utilizarmos alguns elementos teóricos que nos ajudem a entender como o exercício do poder político pode ser pensado em outras linhas e, por fim, como pode influir na *outra* educação; **Capítulo IV**, Educação Alternativa, onde trataremos das andanças dos professores da Seção XXII de Oaxaca e a formulação coletiva de suas propostas pedagógicas até a consolidação do PTEO, em 2013; e as **Considerações Finais**, que procura apresentar algumas reflexões, mas se afastando de uma conclusão definitiva.

Oaxaca: aproximando o autor do tema da pesquisa.

*“Eu chamo de derrota o sufocamento
das liberdades individuais pelo
individualismo liberal, pela mentira do
nacionalismo identitário, pela impostura
do dito comunismo, pelo socialismo e
democracia corrompidos, pela ditadura
das liberdades econômicas.*

*Vocês não vêem que aquilo que foi
tentado em favor da vida e que
aparentemente as armas da morte
tinham vencido, renasce sem cessar?”*

Raoul Vaneigem, em *La Comune de Oaxaca*

A melhor barricada está dentro de nosso coração.
David Venegas

Um ingrediente pessoal, que trafega entre a memória afetiva e o “conhecimento” de um “acompanhante da luta”, contribui para que este trabalho procure se mostrar mais espírituoso. Estive três meses no México entre 2005 e o início de 2006, motivado pela curiosidade de conhecer um país tão diverso e tão cruel - no que se refere à marginalização de boa parte da população - como o Brasil; retornei poucos meses antes da eclosão da Comuna de Oaxaca, mas esta vivência prévia no México me fez entender bem – e principalmente me encantar, não existe palavra melhor para definir o sentimento – as motivações políticas e culturais que levaram a massa excluída do Estado de Oaxaca a tomar de assalto a capital do Estado.

Para um estudante de Antropologia que sempre teve predileção em enxergar comunidades e sociedades a partir de uma perspectiva de enfrentamento político e cultural ao *status quo* - o que significa entender a história como um enredo de embates, rebeldia, conquistas, dominação e revoltas - o México é um país que marca à flor da pele: o passado indígena e o massacre promovido pelos colonizadores; as guerras pela Independência, os cenários das batalhas da Revolução Mexicana; a força militar da Divisão do Norte comandada por Pancho Villa; as histórias do banditismo social no norte do país; a militância e os escritos dos irmãos Flores Magón; o coração revolucionário, a luta por Terra e Liberdade e o desejo de autonomia explícito nos olhos

de Emiliano Zapata; o massacre dos estudantes em Tlatelolco; a rebelião maia em Chiapas. Não obstante, eu tinha especial curiosidade pelos relatos de que no Estado mais diverso do México, o Estado de Oaxaca, algumas comunidades indígenas haviam se organizado em torno de uma plataforma magonista, o que me parecia muito instigante. Os irmãos Flores Magón, grandes militantes anarquistas durante a Revolução Mexicana, de fato exerceram reconhecida influência em movimentos autônomos na América Latina e que persiste mesmo após seu fuzilamento nos Estados Unidos. Como é de conhecimento geral, as ideias magonistas em torno da autonomia, da organização baseada na horizontalidade e na autogestão, a luta pelo direito à terra, estão intimamente ligadas às questões indígenas atuais.

Não levei muito tempo, desde que desembarquei na Cidade do México, para visitar o Cama (Colectivo Autônomo Magonista), tomar conhecimento da AMZ (Alianza Magonista Zapatista) e de ter referências sobre os movimentos indígenas do Sul do México, a se destacar no Estado de Oaxaca. Foi assim que conheci a OIDHO (*Organizaciones Índias por Derechos Humanos en Oaxaca*), e foi lá que me alojei por quase 1 mês no final de 2005. Se primeiramente devo reconhecer que o mito de que eram “índios magonistas” foi estilhaçado – na verdade eram indígenas militantes que tinham relação com coletivos magonistas de diversos pontos de México, não sem ter, é claro, em Ricardo Flores Magón uma de suas leituras principais –, a verdade é que isso pouco importa. A OIDHO é uma reunião de diversas etnias de Oaxaca, justamente o Estado com a maior diversidade étnica do México. Apesar de todas as dificuldades que isso impõe, afinal são comunidades com poucos recursos e dispersas no vasto território oaxaqueño, além das línguas e tradições bem variadas entre si, a Organização consegue manter sua atuação baseada no princípio da autonomia das diversas comunidades, da organização autogestionária e da ausência de interesses político-partidários em sua militância. Ali, defender a autodeterminação das comunidades indígenas em suas terras é o cerne da batalha frente a um governo cada vez mais hostil à esse direito.

O surgimento da OIDHO se dá justamente nesse contexto, em que reformas constitucionais da década de 90 fizeram das terras antes comunitárias agora propriedades negociáveis e mercadorias, ou seja, que podem ser vendidas³¹; para que

³¹ A mudança do artigo 27 Constitucional durante o governo de Carlos Salinas (89-95) transforma a natureza da terra comunal; até então, não era permitido vender a posse da terra, ou seja, esta não era uma

isso ocorra vem o lado mais cruel da história, pois coube ao governo estadual promover as hostilidades e agressões às comunidades indígenas, por meio da ação de paramilitares, grandes empresas e especuladores, forçando as populações índias a abandonarem seus antigos lares. Em 2005, o quadro era desesperador: imperava no governo do Estado a figura sinistra de Ulisses Ruiz Ortiz (PRI), um político ligado a grandes latifundiários e empresários do Sul do país, que não poupou sangue para trabalhar pelos interesses de seus aliados. Assassinatos, seqüestros, prisões e cooptações eram – e são – procedimentos cada vez mais comuns em Oaxaca, mas foi no meio dessa história horrorosa que pude ver a força dos laços de solidariedade tecidos dentro da OIDHO, nas viagens a algumas comunidades que pude fazer com membros da organização. Outro ponto a se destacar é a natureza e o ritmo do trabalho que eles desenvolvem, muito mais contínuo, duradouro, calmo e participativo, como se a idéia do tempo fosse outra. De fato, é sim uma outra concepção de tempo, algo que nós do “mundo ocidental, brancos e urbanos”, pouco poderemos dar conta de entender. Destaco também a importância dada à atuação das mulheres, especialmente as mães, o que é incrível dentro de uma sociedade reconhecidamente machista, como é a sociedade mexicana.

Por fim, não é à toa que faço essa enorme digressão: tenho a forte suspeita de que essa forma de se organizar, essa autonomia e liberdade que todos das comunidades têm para participar e se posicionar dentro do movimento, aliada a um outro tempo para travar as batalhas, ou seja, um tempo que respeita os próprios militantes, é ponto chave para entender porque a Comuna de Oaxaca conseguiu atingir tamanho grau de organização sem existir nenhuma liderança encabeçando o movimento, para além do grau de radicalismo político e de representatividade que a revolta teve dentro da população. Sem dúvida alguma, eles sabiam o que estavam fazendo.

Foi assim, dentro dessa questão da representatividade e da capilaridade dos movimentos sociais de Oaxaca, que eu tomei conhecimento também da atuação da Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Educação do México, e foi sua relação com as comunidades índias de Oaxaca e sua longa história de lutas por desburocratização e democratização da sociedade mexicana que me despertou o

mercadoria; a introdução desse dispositivo tornou vulneráveis os *ejidos* comunitários e boa parte da literatura acredita que esse foi o motivo principal para a antecipação do levante zapatista em janeiro de 1994.

interesse por estudar com mais profundidade a organização dos professores no Estado de Oaxaca.

Movimento Docente e Insurreição Popular em Oaxaca

Estamos no ano de 2006. Oaxaca assiste a uma série de mobilizações populares que culminaram na tomada da capital do Estado - o município de Oaxaca – quando, entre os meses de julho e novembro de 2006, os manifestantes assumiram o controle administrativo da capital. Esta verdadeira dissolução da esfera política no Estado ficou conhecida como a Comuna de Oaxaca, posto que a revolta popular derreteu as estruturas político-administrativas do Governo e se organizou em torno de um poder paralelo independente e de constituição política autônoma. Em novembro de 2006 a Comuna de Oaxaca foi dissolvida mediante violenta ação policial, com o envio, pelo Governo Federal Mexicano, da Polícia Federal Preventiva (PFP) – o que transformou as ruas de Oaxaca num verdadeiro campo de batalha.

É de conhecimento geral que os protestos de 2006 multiplicaram-se após a repressão do Governo do Estado à mobilização dos professores da rede pública por aumento salarial, que ocorre tradicionalmente no dia 15 maio. Os eventos que se sobrepuseram desde então indicam que a conduta política dos professores organizados na Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do México (SNTE), foi determinante para se chegar ao ponto de ebulição que teve como resultado a tomada e o controle político-administrativo do município de Oaxaca pelo levante popular.

Um dos propósitos desse estudo será a tentativa de compreender como a Seção XXII do SNTE teve uma participação importante para estruturar a revolta popular em Oaxaca, como assinala Navarro (2006). Como veremos adiante, as implicações dessa proposta levam a pelo menos dois grandes desdobramentos que serão trabalhados ao longo deste estudo: a longa trajetória de luta por democratização sindical no âmbito magisterial do México e as criações pedagógicas decorrentes da resignificação do trabalho docente por parte dos professores da rede pública de Oaxaca.

Por último, a jornada dos *maestros democráticos* rumo à criação de modelos alternativos para a educação pública se alinha a outros movimentos sociais que notaram

não só o avanço das políticas neoliberais, mas principalmente as estratégias hegemônicas de incorporação de experiências comunitárias como práticas internas ao sistema de dominação. Assim, a crítica e a tentativa de transformação das relações sociais passa a ocorrer em movimentos sociais que travam a luta sem tomar o poder de Estado e que, portanto, mantêm sua experiência educativa sob seu controle. “Na experiência zapatista”, por exemplo, cuja expressão mundial ganha peso no final dos anos noventa, “se torna fundamental a modificação da histórica relação educador-educando” que “se integra tanto a lições nascidas da práxis revolucionária do último século, como os novos paradigmas em debate nas ciências sociais” (KOROL, 2006, p. 31). Neste movimento, a

dimensão pedagógica tem sido uma ferramenta de resistência cultural, tanto para o reconhecimento desses povos em sua identidade, em sua memória, como para elaborar um projeto capaz de convocar não somente o grupo original, senão a um conjunto de forças agredidas pelo poder (KOROL, 2006, p. 31)

A análise de uma prática como essa permitiria a apreensão de uma maneira de enfrentar a luta contra a dominação do capital fora do Estado, uma resistência que não trata de um processo de transição para o socialismo pela tomada do poder político, mas por uma construção do que consideram o poder popular³².

É por este caráter construtivo ao qual se juntam as concepções dos *maestros democráticos* que podemos entender os embates pela democratização do sindicato e pela ressignificação do trabalho docente para além de um duplo rompimento: este passa a ser visto como um processo de criação popular. No levante de 2006 em Oaxaca, esse processo culminou na formação das barricadas e na fundação da APPO (Assembleia Popular dos Povos de Oaxaca), que pode ser entendida como a síntese de muitas organizações e movimentos (Cf. GOGOL, 2006). Ou como bem definiu Oliveira (2011):

a fundação deste ‘movimento de movimentos’ contou com a participação de aproximadamente 365 entidades sociais, oriundas dos mais variados campos de atuação: sindical, estudantil, indígena, ambiental, de direitos humanos, ONGs, associações de moradores, coletivos feministas, e outros...(OLIVEIRA, 2011, p. 87).

³² Numa entrevista, um militante do movimento zapatista diz à Claudia Korol: “Nós não queremos seguir o caminho da educação oficial, porque em vez de ser lugar de transmissão de conhecimento, se converte em lugar para esquecer nosso conhecimento...O promotor de educação deve apoiar o intercâmbio de suas idéias de uns a outros, e não queremos que seja o que sabe tudo e tem a verdade” (KOROL, 2006, p. 91).

Durante os seis meses de revolta aguda, a insurreição em Oaxaca conseguiu colocar em prática uma experiência associativa fundamentada na horizontalidade, na democracia direta e na condução autogestionária das ações políticas e cotidianas: “Um aspecto que deve ser ressaltado foi a horizontalidade do movimento, cuja organização recuperou os métodos ‘assembleístas’ das comunidades indígenas...a APPO nunca foi uma organização, foi a rede de coordenação dos rebeldes”³³. Por fim, dentro de nosso estudo sobre as práticas que levaram à ressignificação do trabalho docente pelos *maestros democráticos*, a Comuna de Oaxaca merece especial atenção: trata-se, de acordo com Oliveira (2011, p. 83), de

um movimento propositivo que foi capaz de sintetizar na formação da Assembleia Popular dos Povos de Oaxaca as diferentes tradições de luta e resistências locais, através da prática militante cotidiana dos professores ao exercitarem a auto-organização social a partir dos problemas concretos da população.

A Comuna de Oaxaca de 2006, e a literatura em torno dos acontecimentos, evidenciam a atuação política da Seção XXII no que se refere ao radicalismo de suas proposições políticas e às relações construídas com comunidades indígenas e camponesas dentro do Estado. Entretanto, ainda assim coloca-se uma pergunta fundamental: no que compete ao debate em torno da ressignificação do trabalho docente, os *maestros democráticos* conseguiram transportar sua luta por democracia para o campo da Pedagogia? Quais foram, e quais são, as experiências e proposições pedagógicas criadas pelos professores de Oaxaca?

Como vimos com Navarro (2006), a Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do México ajudou a estruturar a revolta popular em Oaxaca. Ainda segundo Navarro (2006), os *maestros democráticos* de Oaxaca “são intelectuais orgânicos da comunidade camponesa”, e por vezes essa relação é profunda a ponto de os professores assumirem verdadeira identificação com os povoados; lutam dentro do sindicato e em alguns casos se tornaram porta-vozes das demandas comunitárias (Cf. NAVARRO, 2006). Também nos auxilia a localizar os *maestros* dentro da ebulição política e social de Oaxaca o grau de capilaridade que a Seção XXII atingiu dentro do território estadual, primeiro porque os professores ajudaram a organizar alguns movimentos indígenas e camponeses do Estado, e segundo porque

³³ Desinformemonos: “*El largo verano de la revuelta oaxaqueña*”, 01/06/2011

o grêmio magisterial é a única força social democrática com presença em todo território. É a única organização capaz de fazer sentir de maneira coordenada e simultânea seu peso político em todos os municípios da entidade (NAVARRO, 2006, p. 72, tradução nossa).

A presente dissertação vai procurar seguir os itinerários desses professores rumo a um projeto de Educação Alternativa no Estado de Oaxaca, descrevendo os eventos da Comuna de Oaxaca, sua violenta dissolução, as Reformas Educativas e, por fim, trataremos de detalhar quais discussões, os dilemas e as perspectivas que resultaram na formação de uma cultura política docente que permitiu a entrega de um Plano de Educação Alternativa, pela via da transformação da educação no Estado de Oaxaca.

Por fim, a curiosidade sobre o tempo e o espaço como elementos importantes para o reordenamento da cultura escolar encerra esse longo trajeto percorrido para chegarmos nas últimas indagações dessa pesquisa: se entendemos que a educação é parte constitutiva de algo maior, ou seja: se compreendemos a educação autônoma voltada para a transformação como mais um elemento de uma cultura política de cunho democrático radical, onde podemos localizar essas práticas que denotam tal cultura política? Quais implicações a cultura política autônoma e baseada na democracia direta traz para a escola? Como se manifesta o exercício do poder político? Quais suas expressões, significados e conceitos (autogestão, democracia direta, participação da comunidade no cotidiano escolar)? Como reverbera uma cultura política de resistência étnica contra o Estado nas decisões sobre o currículo? Por fim: qual aluno se forma (aqui estamos pressupondo um ser ativo) nessa *outra* escola? Qual foi o caminho trilhado por comunidades índias e *maestros* democráticos até articular culturas políticas particulares (democratização do sindicato, desburocratização, fim do caciquismo, assembleias comunitárias) com um levante educativo capaz de detonar uma rebelião educativa (Cf. BARONNET, 2009)?

Acreditamos ainda que reunir tamanho mosaico de experiências políticas podem constituir algumas referências que delas podemos obter aqui no Brasil, ou seja, de práticas de Educação Alternativa regidas sob o prisma da autogestão, da democracia direta e de seu caráter contra-hegemônico, transformador e oposto ao exercício de políticas educacionais muito similares às que sofremos aqui. Acreditamos que isso já vale o relato, e que emana também do fato de serem rigorosamente atuais: estão se desenrolando nesse exato momento, ou seja, justamente depois do malfadado “fim da História”. Enfim, acreditamos que no fundo o importante aqui é coletar inspirações,

essas inspirações que nascem de cada narrativa da “*otra política*” e de cada batalha pela Educação Autônoma. Comunidades índias de Chiapas e Oaxaca, por exemplo, simplesmente pulverizaram a concepção unânime de que as políticas educativas, públicas ou privadas, devem ser geridas sob a normatividade do Estado. E os *maestros democráticos* da Seção XXII de Oaxaca nos brindam com profundas reflexões sobre o trabalho docente, sobre como olhar para a sala de aula, o cotidiano na escola e as relações de poder no mundo da Educação. Não obstante, seus princípios políticos de horizontalidade e democracia coletiva evidenciam como são lamentáveis as tristes e ainda corriqueiras práticas de partidarização, verticalização e burocratização de uma miríade de sindicatos docentes, muitas vezes agravadas pelo grau de personificação de seus dirigentes.

Em suma: porque aqui nos interessa entender como a escola se tornou um campo de batalha contra o Estado no sul e sudeste mexicano.

APRESENTANDO OAXACA: MAPAS E DIVERSIDADE ÉTNICA

Figura 1: MÉXICO: MAPA POLÍTICO.

Fonte: <http://mx.reyqui.com/2012/10/mapa-politico-de-mexico.html>

OAXACA

É o Estado com a maior diversidade étnica e linguística do México. São 18 grupos étnicos, dos 65 que existem neste país: mixtecos, zapotecos, triquis, mixes, chatinos, chinantecos, huaves, mazatecos, chocholtecos, tacuates, amuzgos, nahuas, zoques, chontales de Oaxaca, afro mestiços da costa e poucos tzotziles. Superam, em conjunto, 1 milhão de habitantes (34% do total), distribuídos em 2.563 localidades.

Fonte: <http://www.oaxaca.gob.mx/>

Segundo Maldonado (2000, p. 38):

Aún considerando únicamente los registros censales, podemos observar que Oaxaca es un estado indígena: en 560 municipios se registro población hablante de lengua indígena en 1990. Esto indica, aún siendo precarias las cifras, que prácticamente la totalidad de los municipios oaxaqueños son pluriétnicos, dado que son pocos los municipios en que solo se registran hablantes de una lengua indígena. Llama la atención observar que los 10 municipios en los que no se registro ningún hablante de lenguas indígenas no son los más grandes, industriales, turísticos y amestizados, sino pequeños municipios rurales y marginados (9 en la mixteca y uno en la Sierra sur).

De acuerdo con la Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos (CCIODH), no “Informe sobre la situación de los derechos humanos en Chiapas, Oaxaca y Atenco - VI Visita- 2008”³⁴,

A casi dos años del estallido del conflicto magisterial, la situación de los derechos humanos en Oaxaca permanece en un estado sumamente crítico. Esto se debe a las dinámicas de larga duración y a circunstancias coyunturales.

Entre las primeras, destaca la marginación económica, social y política de las comunidades rurales y de buena parte de la población urbana. La entidad ocupa los últimos lugares de la República en la mayoría de los indicadores de marginación, como falta de luz, drenaje, agua potable, pisos y paredes dignas, entre otros. Aproximadamente el 67% de su población vive en la pobreza, siendo especialmente bajos los niveles de escolaridad y salud.

Esta situación se agudiza en las comunidades rurales, donde se concentra la mitad de la población. De los 570 municipios, 463 viven con un nivel de marginalidad clasificado como alto o muy alto (Índices de marginación 2005, Consejo Nacional de Población).

Crisol de culturas indígenas y mestizas, la capital del Estado ofrece un inmenso aparador para turistas, atrayendo gran cantidad de dinero a inversionistas locales, nacionales y extranjeros, pero del cual queda prácticamente excluida la mayoría de sus habitantes. El notable incremento del narcotráfico en los últimos años es otro de los factores que afectan significativamente al bienestar de la población oaxaqueña.

³⁴ Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos, “Informe sobre la situación de los derechos humanos en Chiapas, Oaxaca y Atenco - VI Visita- 2008”. Barcelona, 2008, p. 189.

Figura 2: REGIÕES DE OAXACA

Fonte: oaxacanuestro.com

Figura 3: ETNIAS DE OAXACA

ETNIAS DE OAXACA.

Fonte: arqproyeckarina.blogspot.com

CAPÍTULO I – A COMUNA DE OAXACA

“Caminamos lentos porque queremos llegar muy lejos”

(Antropólogo mixe Floriberto Díaz)

Condensar a História Mexicana em páginas resumidas é tarefa tão equivocada que não nos atreveremos a realizá-la. Dito isso, estamos de acordo com a articulação teórica proposta por Andreo (2013): que a História do México no século XX deve ser pensada “à sombra da Revolução Mexicana de 1910”. O conflito armado do início do século passado foi resultado do esgotamento absoluto do *porfiriato*, o longo regime do Presidente Porfirio Díaz (1876-1911). Caracterizado pelo centralismo político, a modernização capitalista conservadora e a expropriação dos camponeses das suas terras, o *porfiriato* conseguiu aglutinar uma oposição ferrenha em todos os espectros políticos, da esquerda à direita. O período armado da Revolução é o esplendor da luta armada radical de Emiliano Zapata e Pancho Villa, e aqui concordamos que os dois generais dos Exércitos Populares pouco tinham em comum, a não ser travar uma guerra desprovida de ideologias abstratas: buscavam melhorar suas condições de vida sem abandonar a perspectiva regional, o que significa que “as massas lutaram por suas condições concretas de vida, sua preocupação principal era a terra e seus interesses estavam ligados a contextos locais” (Villoro *apud* ANDREO, 2013, p. 56). Esse período agudo da Revolução foi marcado pela expropriação dos latifundiários e a partilha da terra entre os camponeses e índios, como orientava o célebre lema “Terra e Liberdade”. A derrota de Villa e o assassinato de Zapata são os símbolos da vitória conservadora ao cabo da Revolução Mexicana. Com Venustiano Carranza, Álvaro Obregón e Plutarco Elias Calles, o processo de reforma agrária revolucionário foi abortado, a maior parte das terras devolvidas aos proprietários, índios e camponeses desarmados. A vitória foi da Revolução Institucionalizada (Cf. ANDREO, 2013), que “pacificou” o país.

Por fim, o pós-Revolução é marcado por dois movimentos político-institucionais muito importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa: i) a partir da presidência de Plutarco Elias Calles, o Partido da Revolução se consolidou e impregnou-se ao Estado até confundirem-se entre si: nascia o PRI, o Partido da Revolução Institucional, que presidiu o país por 71 anos ininterruptos. Assim, escrever sobre o México do Século XX é escrever sobre o regime *priista*, fruto do entrelaçamento PRI-Governo; e ii) o projeto

de nação Mexicana que emerge da Revolução, consolidado durante a presidência de Lázaro Cárdenas, é o projeto de uma nação mestiça, modernizada, à qual o índio deveria ser absorvido por meio de uma política de Estado de cunho *indigenista*. Ou seja, de acordo com Navarrete (2004) e Andreo (2013), o regime pós-Revolução garante e reforça a ideologia da mestiçagem, por meio de uma política liberal nacionalista. A cultura ocidental, moderna e mestiça, foi valorizada, e o efeito disso foi o assédio incansável rumo ao extermínio das culturas tradicionais índias. Retomaremos ao final do Capítulo II essa perspectiva, que o antropólogo Benjamin Maldonado (2000) classificou como o “etnocídio humanista”: a política de Estado que absorve a figura do índio a partir do esvaziamento da sua cultura.

As estruturas apodrecidas do Estado, carcomido por um partido entregue à corrupção e à influência do capital transnacional. O massacre de Tlatelolco em 1968. A guerra suja contra a guerrilha de Lúcio Cabañas na década de 1970. A fraude que conduziu Carlos Salinas de Gortari à presidência no final dos 80. A ofensiva neoliberal imposta pelas reformas salinistas. O México entregue ao Nafta³⁵. O massacre de Acteal em 1997³⁶. Atenco, 2006³⁷. Oaxaca, 2006. As infundáveis agressões às comunidades

³⁵ Tratado de livre-comércio assinado entre os países da América do Norte: México, EUA e Canadá.

³⁶ Em dezembro de 1997, ocorreu a trágica matança de Acteal: 45 mortos, incluindo mulheres grávidas e crianças assassinadas dentro de uma igreja vizinha à uma comunidade base de apoio zapatista. Evidentemente tratava-se de uma execução paramilitar cumprindo ordens federais, com o objetivo de provocar o EZLN - trataremos da conformação do aparelho paramilitar no segundo capítulo.

³⁷ Os crimes de Atenco são uma fratura exposta na vida dos povos mexicanos, dado a gravidade dos atos de violência policial praticados contra as comunidades que viviam em San Salvador Atenco em 2006; quase a totalidade das mulheres sofreram abusos ou violação sexual, por parte dos policiais. As investigações do Estado foram conduzidas no sentido de obscurecer ainda mais esses fatos, conforme depoimento colhido pela *Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos* (CCIODH), sediada em Barcelona, no “Informe sobre los hechos de Chiapas, Oaxaca y Atenco” (2008, p. 401): “La demanda por violación está completamente paralizada. Siempre han seguido un juego a Elena Pérez Duarte, la anterior fiscal especial. Llegaba y se ponía a llorar con nosotras diciendo que haría todo lo posible. Una vez, llegó con una médico forense cuando nosotras le pedimos un ginecológico para que nos revisaran por las agresiones sexuales que sufrimos. La médico forense llegó y nos sometió un cotonete y al día siguiente se publicó que nos autoagredimos. Después de que pasara mucho tiempo, nos enterramos que habían amparado a los policías, incluso absolvieron a 16 que sólo estaban siendo juzgados por actos libidinosos y abuso de autoridad, cuando fue tortura y violación. Por parte de la CNH sí hubo una atención ginecológica y se nos proporcionaron ayuda psicológica. Las mujeres que fueron violadas, el Estado mañosamente nunca permitió que fueran revisadas porque en esos momentos había huellas, habían signos de lesión el tiempo en que ya no se sabe si han sido violadas según signos. Negaron a ayuda y es allí cuando la CNDH colaboró, cuando ya no era posible demostrar clinicamente si habían sido violadas, eso es una perversión, un acto mezquino por parte de las autoridades. En la actualidad ninguna autoridad ha pisado una cárcel por torturar, por violar, por todo el proceso nefasto en el que hemos estado por un año y ocho meses sometidas.”

bases de apoyo zapatistas. Ayotzinapa³⁸, acontecendo. A persistência é requisito indispensável na vida do mexicano frente à sobreposição de barbáries. Uma a uma, o mexicano convive com o horror e o Terror de Estado de forma cotidiana, como um acompanhante indesejado que teima em não desgarrar da sua vida.

Mas atrelar a história mexicana exclusivamente ao cenário do horror seria uma perspectiva muito reducionista. A presente dissertação dará preferência a contar alguns eventos que se caracterizam, dentro da História, pelo protagonismo popular impulsionado pela rebeldia. Afastaremos, assim, a noção de “coitadismo” que poderia partir daqueles que observam os massacres dos quais as populações índias, camponesas e pobres do México sofreram o flagelo. Pelo contrário. Trataremos esses povos como os sujeitos dessa História e donos do seu destino. Sujeitos que alumiam suas próprias vidas e se organizam de acordo com seus próprios costumes e tradições – e que por isso mesmo se chocaram e enfrentam com dignidade e raiva o avanço capitalista transnacional.

O levante maia em Chiapas é a face mais evidente dessa luta: podemos enxergar na proposição zapatista as linhas e os desenhos bem evidentes do que seria uma redefinição da atividade política. Assim, concordamos novamente com Andreo (2013): ao contrário de muitos especialistas que dedicam um peso excessivo às células de

Os casos de tortura não são um fato acabado. Aqueles que sofreram os atos de covardia lidam com as sequelas pro resto de suas vidas: “*Y hay una parte muy importante que hemos comentado entre compañeras, compañeros, y que no hemos podido hacer nuestra vida como antes de la represión (...) nos ha costado mucho acudir a ciertas fiestas sociales con nuestros familiares de vecinos que de pronto invitan, nos ha costado integrarnos a esa parte. Una vez me preguntaron en alguna entrevista: - ¿Qué parte de tu vida no has recuperado? Creo que es esta la parte social*”(CCIODH, “Informe sobre los hechos de Chiapas, Oaxaca y Atenco”, Barcelona, 2008, p. 400)

Atenco também será lida como uma provocação do governo à *Otra Campaña* zapatista de 2006, quando o Subcomandante Marcos, representando o EZLN percorreu todo o México visitando entidades e movimentos sociais que aderiram à VI Declaração da Selva Lacandona. A violência em Atenco foi o desvio encontrado pelo Governo Federal para obrigar a *Otra Campaña* a lidar com uma situação de absoluto terror, e não mais celebrar a união dos povos mexicanos em resistência. Importante lembrar que o município de Atenco fica no Estado de México, então governado pelo atual presidente do país, Enrique Peña Nieto.

³⁸ A barbárie em Ayotzinapa colocou o mexicano frente a frente com o apodrecimento total do Estado e da classe política no país. Em setembro de 2014, 6 estudantes foram assassinados e 43 alunos da Normal Rural de Ayotzinapa seguem desaparecidos. O governo, passados mais de seis meses da tragédia, ainda não conseguiu esclarecer o que ocorreu naquela triste noite em Iguala. A população mexicana segue indignada aguardando uma resposta convincente enquanto exige o retorno dos 43 estudantes, “*porque vivos se los llevaron, vivos los queremos*”. Enquanto a tragédia segue atormentando a vida dos mexicanos, a população, em seguidos protestos por todo o país, demonstra não ter dúvidas de quem causou tamanha tristeza: “*Fué el Estado*”.

guerrilha urbana que se instalaram em Chiapas e teriam liderado as comunidades indígenas rumo à conformação do Exército Zapatista, entendemos que ocorreu o fenômeno reverso: o movimento indígena se organizou a partir de seus antigos princípios comunitários, e as demandas do zapatismo seguem à risca essa realidade rural, à qual a fração urbana teve que se adequar para completar uma equação que se mostrou tão inspiradora.

Voltamos assim à reforma do artigo 27 como momento fundamental da história recente. Expressão concreta da territorialização das hostilidades capitalistas no apagar das luzes do século XX, é o cavalo de Tróia lançado pela lógica organizativa do capital transnacional, que articula Estado e políticas nacionais de acordo com seus interesses. A resposta indígena que, como dissemos, é evidente em Chiapas, se deu através da diversificação das lutas em uma mão, e na outra, pela autodeterminação de seus territórios e costumes. Frente ao bloco Estado-Corporações Transnacionais, essa é a estratégia etnopolítica de resistência e criação de modelos sociais de convívio em seus territórios. E que tem se revelado mais forte do que os grandes capitalistas poderiam imaginar.

Na segunda década do século XXI, o capital atingiu um momento agudo de militarização das políticas no México, ao mesmo tempo que o Estado corroeu-se de tal forma que não é possível mais crer em seu paradigma de organização da sociedade. Ao mesmo tempo que a classe política, em toda sua restrita fauna, não sustenta a representação com delegação de poder, a violência com que o Exército e as polícias sacodem os povos originários atingiram níveis de barbárie que custam a ser acreditados. A resposta popular e indignada ao massacre de Ayotzinapa foi um momento de estafa generalizado, mas a verdade é que o horror de Estado foi naturalizado de tal forma que já não surpreende a velocidade com que são sobrepostas as agressões, crimes e transgressões provocados pela classe política mexicana em conjunto. O levante de Oaxaca em 2006 foi um desses momentos agudos, em que o desafio ao poder e a resposta covarde de uma classe política acuada condensaram séculos de História no território indígena mexicano.

Fogo, pedras, ondas sonoras e barricadas num movimento de movimentos: A Comuna de Oaxaca

“Por que esse acontecimento me tocou? Por que tocou aquele que informa e aquele que procura informação? Por que nos tocou? Por que a Comuna de Oaxaca nos diz respeito?”

Eu vi na Comuna um desafio ao poder. Essa rejeição ao poder não estava limitada a Ulises Ruiz Ortiz, o governador de Oaxaca, nem mesmo ao ex-partido único do Estado, que o apoiava contra ventos e marés, ou o Partido Revolucionário Institucional, com suas metástases em toda região. Essa rejeição tocava todo um mundo, era um desafio ao Império. Uma grande parte da população indígena e mestiça endireitou-se e ergueu a cabeça para desafiar mais uma vez o Império mercadológico, como tinha feito alguns anos antes a população indígena de Chiapas - a rebelião é endêmica de Michoacán a Chiapas e toca todo o sudeste do México.

Um tão vasto desafio elevam questões estratégicas que são ao mesmo tempo teóricas e práticas. Não se trata tanto de saber como o movimento zapatista e o movimento insurrecional de Oaxaca vão sobreviver à repressão que eles desencadearam, mas também como superar o desafio, como construir uma nova sociedade. O movimento zapatista e a Comuna de Oaxaca colocam, através dos fatos, a questão social em toda sua amplitude, no sentido de que colocam em causa o avanço destruidor do Império...

Essas questões permanecem para mim sem respostas e enquanto elas fazem surgir o outro termo da equação, o sistema capitalista, colocando em dúvida sua potência infinita, elas atualizam uma confrontação, elas abrem uma brecha: a rebelião indígena de Chiapas, a insurreição da população de Oaxaca não representa apenas o começo heróico de uma dignidade social naufragando e condenada fatalmente a desaparecer, elas são um começo, que não prevê o futuro.

Essas lutas não são apenas reações epidérmicas do corpo social à brutalidade capitalista, elas tem raízes na duração, elas não obedecem à urgência do momento mas à paciência daquilo que se constrói, à obstinação da idéia, à teimosia de um projeto que tende à realização.”
(Georges Lapierre, La Comune de Oaxaca)³⁹

³⁹Lapierre, Georges, *La Comune de Oaxaca*. Paris: Rue des Cascades, 2008, p. 19. Tradução nossa.

De acordo com o pensador mexicano Gustavo Esteva (*apud* SANCHEZ, 2009), a Comuna de Oaxaca, verdadeiro vulcão que fez terra arrasada das estruturas de poder institucionalizadas, eclodiu e foi silenciada envolta em um mistério. A pergunta se refere ao seu estatuto: revolta popular, ou rebelião profunda, ou movimento de movimentos, ou revolução? E, por fim, completada quase uma década do pico da revolta, quais são as atividades desse vulcão – posto que não se calou? Tão eloquente quanto a força desse levante popular, foi sua dissolução: um circo dos horrores promovido pelo governo federal mexicano em associação com as estruturas de poder local em Oaxaca.

Para Esteva, estamos falando em acentuar os rasgos da Comuna de 2006; o que marcou e o que ainda marca, quase dez anos depois. A primeira imagem significativa da rebelião de 2006 é a própria feição de quem fez a luta. Oaxaca foi subvertida por pessoas livres que estavam condenadas ao posto de sub-indivíduos na sociedade moderna. Homens e mulheres que sofreram por séculos todas as maldades dessa era abominável conhecida como hegemonia capitalista, experimentando a exclusão, a miséria, o flagelo e a violência como linguagem preferencial do conglomerado Estado-Capital. Nasceu das hostilidades cotidianas o sentimento de revolta que pôde criar o que mais tarde seria um “movimento de movimentos” que assolou as estruturas de poder estatais.

Esteva chama a atenção para o momento histórico que envolveu a Comuna de Oaxaca: esta ocorreu alguns meses antes, podemos dizer assim, do colapso econômico que atingiu as grandes potências em 2008. Como se as comunidades e os trabalhadores oaxaquenhos conjugassem a percepção de que um mundo estava a ruir, entre o caos do cassino financeiro global e as carcomidas e putrefatas estruturas de organização do poder político - aliadas ao esgotamento que as populações exploradas sentiam frente a esse modelo. Como se os oaxaquenhos tivessem funcionado numa **antena** para o que estava acontecendo no mundo (Cf. ESTEVA *apud* SANCHEZ, 2008). Dentro de um contexto de falência do modelo político-capitalista de organizar o mundo, a rebeldia de Oaxaca sofreu toda a carga de violência e repressão por parte daqueles que parecem soltar seus últimos suspiros no topo de cima da pirâmide.

Frente a um modelo tão cristalizado em nosso jeito de viver e organizar a política, que determina que homens e mulheres não podem governar a si mesmos, em

Oaxaca a negação desse sofisma irrompeu como uma lâmina empunhada *desde abajo* contra os que vivem na parte de cima: o povo pode governar a si mesmo, como aliás já o faz não só nos rincões de Oaxaca como em diversas outras partes do globo. Atuam de acordo com essas convicções. O levante de 2006, desse ponto de vista, foi uma extensão dessa forma de governar a si mesmo de acordo com procedimentos políticos próprios. A tomada de Oaxaca e a formação da APPO, portanto, representou a associação de diversas formas de autogoverno dentro de um processo de luta anti-sistêmica; por isso, e como veremos adiante, esmiuçaremos porque estamos de acordo com as interpretações orientadas para ver em Oaxaca uma revolta radical e ultra-diversa, constituída na forma de um “movimento de movimentos”. E qual seria o propulsor dessa organização revolucionária? O próprio modo de vida dos rebeldes; foi esse viver “ingovernável” que permitiu ao povo levar à frente a luta contra a tirania.

Seriam reflexos de uma **outra** política, exatamente aquela afirmada pelos zapatistas e como escreveu Esteva:

Si la gente tiene los cuerpos políticos adecuados puede gobernarse a si misma. No necesita dar el “poder” a una persona o una elite, para que gobierne a todos. Las relaciones sociales se construyen de outro modo. El “poder” no es relación de dominación sino expresión de solidaridad y comunalidad. Es la relación que se concierta entre hombres y mujeres dignos al buscar el bien común – que eso, no la búsqueda del “poder” allá arriba, es lo que define su actividad política (ESTEVA apud SANCHEZ 2009, p. 14).

Muitos rasgos da política *muy otra*⁴⁰ são vistos em Oaxaca, segundo Esteva. O primeiro, a combinação *sui generis* entre um forte traço de localismo e apego aos *usos y costumbres* particulares de determinada cultura com a formação de uma ampla **coalizão de descontentes**,

...que se ofrecen mutua solidaridad y apoyo, se articulan paulatinamente en sueños más amplios y empiezan a constituir, así sea con mucha lentitud, la masa crítica capaz de impedir la distopia que se prepara y empezar la era en que sueñan. (ESTEVA apud SANCHEZ 2009, p. 15).

⁴⁰ A exemplo do termo “*desde abajo*”, a expressão “*muy otra*” também carrega uma forte orientação política para militantes e intelectuais mexicanos. Corresponde à **outra** forma de fazer política, aquela voltada para a Autonomia. O termo ficou consagrado após a VI Declaração da Selva Lacandona, em 2006. Assim, muitos antropólogos utilizam a expressão “*muy otra*” quando querem se referir às práticas sociais autônomas e aos processos políticos que delas emanam.

Em seguida, esses laços comunitários anunciam um horizonte para além dos limites do Estado-Nação: uma articulação horizontal de poderes não separados das comunidades, que em muito se diferem – são *muy otras*, portanto – do paradigma de poder estatal. No mesmo compasso das Juntas de Buen Gobierno zapatistas, conclui Esteva, a Comuna de Oaxaca – em seu formato espontâneo, nas ruas, longe da coordenação centralizada – constituiu um experimento semelhante⁴¹.

Isso só torna ainda mais interessante a atuação dos professores de Oaxaca dentro da insurreição: i) por se tratar de um movimento sindical, a princípio descolado da vida em comunidades, é mais difícil imaginar que o sindicalismo docente seja um “modo de vida”; ii) então como foi possível que o movimento docente tenha funcionado como a força catalisadora para essa antena construída em Oaxaca? Acreditamos que foi justamente por conjugar a gramática do autogoverno, de se aproximar organicamente da vida comunitária em diversas partes do Estado de Oaxaca e por se propor a trabalhar dessa forma junto com pais e alunos das comunidades oaxaquenhas, é que as jornadas de lutas do movimento docente em maio de 2006 logo foram agigantadas pela população do Estado e assumiram a forma de Comuna de Oaxaca.

Fim de maio de 2006. O Zócalo (praça principal) da cidade de Oaxaca estava tomado pela Seção XXII do *Sindicato Nacional de Trabajadores de La Educación* (SNTE). O movimento docente montou um acampamento na praça principal, como forma de fazer um plantão para suas demandas que em muito ultrapassaram a questão do reajuste salarial: exigiam mais concursos, livros e desjejum para os alunos. Estas eram petições que estavam na mesa do governador Ulisses Ruiz Ortiz (PRI) já há seis meses. Segundo o relato muito vivo e honesto de Sergio de Castro Sanchez⁴², Ulisses Ruiz era um governador duplamente odiado pela população pobre e indígena de Oaxaca: ganhou a eleição por meio de uma fraude e seu governo era uma zona movediça que não passava de uma máquina de corrupção combinada com um aparato repressivo ainda mais terrível que o de seu antecessor na cadeira de governador, José Murat⁴³. De modo que não poderia acontecer de outra maneira: o governo do Estado

⁴¹ “*Por razones históricas y circunstanciales, Oaxaca se convirtió en un laboratorio significativo para concebir y experimentar las novedades de una nueva era. Está pagando los precios de sus audacias, entregada fieramente a la sorpresa de su restablecida dignidad.*” (ESTEVA apud SANCHEZ 2009, p. 20)

⁴² SANCHEZ, Sergio de Castro. *Oaxaca: más allá de la Insurrección. Crónica de un movimiento de movimientos (2006-2007)*. Ediciones Basta!. Oaxaca, 2009.

⁴³ “*Durante los seis primeros meses de su mandato, Ulisses Ruiz encarceló a 120 personas por motivos políticos, así que lo que se venía encima no era sino una vuelta de tuerca más a la política repressora*

ignorou de forma cínica a luta do movimento docente, procurando isolá-los frente à sociedade. A resposta veio um tom acima do próprio plantão no Zócalo. Os *maestros* convocaram uma greve por tempo indefinido que deixaria sem aulas a 1.300.000 estudantes. Impressiona, antes de tudo, o poder de capilaridade e a consequente mobilização lograda pela Seção XXII, posto que a paralisação de fato ocorreu por tempo indefinido. Mas junho chegou, e o impasse estabelecido se transformou em conflito. Na madrugada do dia 14, com o plantão repleto de crianças e idosos, 3.000 homens da Polícia Estatal invadiram o acampamento para desocupar a praça. E tomou lugar uma batalha que foi vencida pela população da Cidade de Oaxaca. Atendendo ao chamado da *Radio Plantón*, emissora oficial do magistério, as pessoas saíram às ruas para defender os professores da violência policial. O relato de Sanchez vale mais do que tentarmos explicar em “fonte secundária” o que ele viu:

Por primera vez, oaxaqueños y oaxaqueñas de las más diversas condiciones se unieron sin la necesidad de ningún líder en contra de Ulisses Ruíz y su gobierno. Mientras se lanzaban gases lacrimógenos directamente contra la población desde un helicóptero alquilado para la ocasión, y la policía hacía ostentación de sus armas de alto calibre, las piedras y las barricadas hacían su primer acto de presencia en Oaxaca como forma de defensa ante el ataque indiscriminado de las fuerzas repressoras. “El pueblo organizado”, tal y como se repetiría tantas veces durante las marchas que se sucederían en los meses siguientes, repelió la agresión y la policía tuvo que desistir en su intento de desalojar a los maestros del Zócalo oaxaqueño. Se habló de muertes que no se confirmaron, pero las detenciones y los heridos fueron numerosos (SANCHEZ 2009; p. 55).

A população da cidade, em defesa de seus professores, conseguiu repelir a ação policial: o Zócalo era totalmente do povo de Oaxaca, em que pese a invasão da *Rádio Plantón*, o roubo dos equipamentos e a detenção de seus trabalhadores. Oaxaca estava em conflito aberto, mas como fez questão de frisar Sanchez, o povo se unia sem a necessidade de um líder vociferando o que tinham de fazer.

E eles sabiam o que tinham de fazer. Uma das primeiras providências foi tomada no mesmo dia, pelos estudantes, na *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)*: ao terem conhecimento da destruição da *Rádio Plantón*, partiram para tomar a *Radio Universidad*⁴⁴, cujas transmissões seriam um braço popular significativo na sequência da luta em Oaxaca. Em seguida, a outra providência foi

que el Gobernador había convertido en habitual respuesta ante las demandas sociales...” (SANCHEZ, 2009, p. 55)

⁴⁴A batalha da comunicação será discutida em breve.

simplesmente virar o mundo de cabeça para baixo em Oaxaca, de acordo com Sanchez. Assim, a mobilização popular engrossou, diversificou e se radicalizou logo nos dias posteriores ao ataque policial. Algumas marchas chegaram a reunir 800.000 pessoas, numa cidade com cerca de 300 mil habitantes – sendo que o Estado tem três milhões e meio. Paralisações coletivas, fechamento de rodovias e a tomada de edifícios governamentais como a Câmara dos Deputados, a Casa de Governo, a Procuradoria Geral da República, até que as esferas administrativas do Estado foram dissolvidas na capital, os burocratas afastados, a classe política despejada e a gestão da cidade passou às mãos do povo organizado: era uma vez a Comuna de Oaxaca.

Nasce, junto com a Comuna, uma organização que chamou a atenção de militantes, ativistas, demais envolvidos com movimentos e lutas sociais e, claro, dos “gestores” das políticas públicas e de segurança. A APPO – *Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca*. Verdadeira associação de movimentos, fundada em junho de 2006 e conformada por mais de 300 coletivos de todos os tipos e ideologias de esquerda, a APPO foi uma das expressões emblemáticas do movimento insurrecto em Oaxaca. Em que pese empreendermos uma descrição de toda a luta em Oaxaca de forma breve, vamos atentar rapidamente para o que significa a presença de uma associação desse tipo. Do ponto de vista do que podemos chamar de macro-política, a APPO representou um momento de convalescência total do sistema político como vemos. O fato de que tantas organizações populares tenham aderido à criação de uma estrutura tão heterogênea é significativo: a população de Oaxaca, ainda que extra-oficialmente, tinha derrubado a classe de gestores e levado de forma avassaladora todos os edifícios administrativos. Era momento de assumir o controle político da cidade, e nesse vácuo de poder as diversas agremiações de esquerda aceitaram se unir dentro de uma organização para então disputar internamente como conduzir a luta política na Oaxaca liberada pelo povo.

Mas e o povo? Do ponto de vista da atuação política do povo nas ruas, o protagonismo da APPO não se faz tão evidente quanto tentaram fazer crer suas lideranças e muitos observadores. Para Sanchez, isso é bem claro: o que precisa ser compreendido é se a APPO era o povo ou a sua dirigência, porque são coisas distintas e conflitivas. E se a APPO era sua dirigência, como muitos de seus membros tentaram impor durante toda a Comuna e mesmo após sua total dissolução, como recusar o protagonismo ao povo de Oaxaca, se desde as primeiras ações de fechamento de

rodovias, paralisações e tomadas de prédios públicos, até o desenrolar do movimento, como a formação das barricadas e ocupação de TVs e Rádios, todas essas foram iniciativas diretamente populares e decididas à margem das lideranças?

...a ella (APPO) nos redujimos todos aquellos que escribimos sobre Oaxaca sin dedicar el tempo necessário a conocer a essas otras gentes que, lejos de las estructuras organizativas de la APPO, se jugaron la vida en las calles un dia tras otro. La insurrección en Oaxaca estuvo protagonizada por el pueblo, pero yo tardaria mucho tiempo en darme cuenta de que las categorías que se suelen usar para explicar este tipo de fenómenos no eran acordes con lo que estaba sucediendo. (SANCHEZ 2009, p. 57)⁴⁵.

As organizações *barricaderas*, por exemplo, ilustram perfeitamente o que Sanchez quer passar. Com a contra-insurgência organizada por Ulisses Ruiz, os insurrectos de Oaxaca passaram a conviver com a ameaça constante de paramilitares, jagunços e caravanas da morte feitas por policiais do Estado. O perigo era constante: muitos casos de abuso, assassinatos e violência foram relatados em meio a esses momentos de puro terror. Como forma de proteção e resistência a essa ação covarde, diversos setores populares passaram a se organizar em enormes barricadas erguidas nas ruas de Oaxaca. Era uma forma de se aglomerar, não se deixar surpreender e evitar que as caravanas da morte circulassem com facilidade. Também cada barricada se comunicava com a outra para informar a situação, e foi nesse cotidiano que os *barricaderos* associaram-se da forma mais horizontal possível e constituíram o setor mais radical da Comuna. Dali surgiram figuras públicas aglutinadoras e foram elaboradas ações mais contundentes contra as articulações de Ulisses Ruiz, fruto de um processo autogestionário e horizontal de tomada de decisões dentro das barricadas (Cf. SANCHEZ, 2009).

Categorias de análise mais afinadas com as estruturas verticais, próprias de uma organização marxista, jamais poderiam dar conta de interpretar o que acontecia em Oaxaca, levante cuja base ideológica era a organização *desde abajo* combinada com o asembleísmo característico dos *pueblos originários* (Cf. SANCHEZ, 2009). Muitos teóricos, jornalistas e dirigentes da APPO tentaram, ainda assim, aplicar esses conceitos a todo custo: no que se refere às barricadas, essas categorias de análise se revelaram um

⁴⁵As visões em torno das atitudes durante os meses de levante são variadas e opostas. Infelizmente, por exigirem um esforço quase que integral para esmiuçar todos os eventos, nos obrigaria a fazer enorme digressão e correr o risco de se distanciar em demasia dos outros focos da pesquisa. Mas esse trabalho será feito em próxima oportunidade, quando discutiremos em profundidade a questão das organizações políticas em Oaxaca.

grande equívoco. De acordo com Sanchez, as barricadas irromperam no imaginário coletivo, ao lado das grandes marchas. Primeiramente um mecanismo de defesa contra as caravanas da morte, logo assumiram o caráter de espaço organizativo, “*en que se puso en práctica todo aquello por lo que se estaba luchando*” (SANCHEZ, 2009, p. 89). Rasgos de liderança passaram longe das barricadas de Oaxaca; estas, por meio das tomadas de decisões coletivas em seu cotidiano e da solidariedade entre os militantes que a compunham, fizeram com que o próprio processo de formação das barricadas se configurasse na construção de uma alternativa política e de um modo de vida comunitário muito próximo ao mundo que se queria construir através da luta (Cf. SANCHEZ, 2009)⁴⁶. Interessante notar, portanto, que compartilhar da vida em comum dentro das barricadas de Oaxaca era vivenciar um **espaço educativo** no seu sentido mais autêntico. Aprender coletivamente a organizar um espaço comum permitiu aos *barricaderos* criarem um conhecimento comunitário que partia da própria rebelião: estimulado pela diversidade de gente e de situações que por ali passaram e com sentido

⁴⁶ Depoimento de Drak, da juventude *barricadera*, colhido por Sánchez:

‘Las barricadas supusieron para nosotros el acercamiento a la gente ya que en estos seis meses fuimos muchas veces invitados a formar parte de sus barricadas. La relación entre la APPO y las barricadas fue de alguna manera dejada y aislada ya que por parte de la APPO no hubo una dedicación. Sin embargo, ellos han reconocido el valor que tienen en la resistencia. Los maestros eran la fuerza, pero quienes protegían a los maestros eran las barricadas. Fue así como se pararon a los escuadrones de la muerte y se evitaron muchas tragedias a pesar de que aún así tenemos como 25 muertos confirmados. Era la manera en que el pueblo podía participar del movimiento. Por la mañana el obrero tenía que ir a trabajar y ellos, al igual que las mujeres, después de sus quehaceres diarios, se pasaban noches enteras en vela resguardando una barricada, para volver a su trabajo diario a la mañana siguiente. Ellos no podían estar en un plantón o en marcha tras marcha, pero su participación era a través de su presencia en las barricadas. Así fue como el pueblo mantuvo el movimiento, y no tanto las organizaciones’. Drak era de los que había visto en la creación del Consejo Estatal una forma de democratización de la APPO frente al verticalismo de la Dirección Provisional:

—Cuando todos formábamos parte directa o indirectamente de la APPO, sentíamos que faltaba algo: una integración por parte de todos y que no fueran las decisiones tomadas por una cúpula de dirigentes que hacían y decidían en nombre del pueblo. Así, comienza a haber un enojo por parte de las barricadas cuando ellos tratan de tomar unas decisiones que no les correspondían. Nosotros siempre acudimos a las convocatorias de la APPO, pero muchas veces en las reuniones que se convocaban en las colonias, la APPO los dejaba plantados. La gente les decía que cómo se atrevían a tomar decisiones en nombre de ellos cuando ni siquiera acudían a las reuniones a las que les convocaban. Pero esto lleva a que en la Asamblea Constituyente se vean reflejadas todas las voces. Importante es una colonia, una barricada, un sindicato, pero el peso del pueblo es mucho mayor. A partir de ese momento la balanza se pone a nivel y aquellos que antes no nos sentíamos reflejados a pesar de hacer todo el trabajo, tomamos más importancia”. (SANCHEZ, 2009, p. 117)

diretamente orientado pela luta, para a luta e para a construção de um outro modo de vida. Como bem descreveu Abrahan Nahón:

La diversidad también se manifestó en las barricadas, que conformadas de toda clase de elementos y artefactos (piedras, troncos, láminas, muebles viejos, ramas, ladrillos, alambres con clavos, esqueletos de autos, camiones confiscados, llantas incendiándose...), se multiplicaban al caer la noche y se enclavaban en las arterias principales de la ciudad, en el centro histórico y en las colonias populares donde pudiera cancelarse el paso de automóviles y transeuntes, declarando la ciudad en estado de sitio, inmóvil, acorralada. Estos bastiones de resistencia, que afectaran durante meses el libre tránsito por la ciudad, no solo evidenciaron el amplio descontento de diversos sectores, sino que representaron una táctica de lucha para detener e impedir en los más agudos momentos del conflicto, el paso de las llamadas “caravanas de la muerte”, conformadas por una hilera de vehículos y motocicletas que transportaba policías, sicarios y grupos paramilitares protegidos con chalecos antibalas, fuertemente armados con pistolas así como Rifles R-15, quienes disparaban a la población, tratando de aterrorizar y reventar la revuelta popular. Las imágenes son contundentes, registrando también barricadas como lugar de encuentro, como espacio para olvidar las diferencias sociales tan remarcadas en la vida cotidiana; para que los vigías, el calor de las llamas, conversaran y entablaran relaciones afectivas, recibiendo la atención de señoras, ancianos o ciudadanos que les convidaban café, atole y alimentos, solidarios en la angustia y la desolación, durante frías y extenuantes madrugadas...(NAHON, 2008, p. 22)

Em termos estratégicos, algumas barricadas, como a *Brenamiel* e *Siete Cruces*, alcançaram uma resistência mais cerrada contra a invasão da PFP em novembro de 2006. Porém, e como era de se esperar, em breve essa forma de organização política bateria de frente com as dirigências da APPO, que temiam perder o controle do protagonismo da Comuna e, principalmente, da prerrogativa de negociar com os representantes do governo, nesse jogo de adulações que fazem com que até os mais bem-intencionados, se é que existem, se percam nos corredores do poder. Muitas cabeças da APPO se atiraram com afinco em direção à essa vala, e a divergência aberta entre *barricaderos* e dirigentes contribuiu para o enfraquecimento da Comuna.

Outro foco importante de atuação da insurreição de Oaxaca foi a batalha pela comunicação, ou como melhor define Sanchez, “*la batalla entre quienes luchaban por su derecho a contar lo que estaba sucediendo y aquellos que trataban de impedirlo a través de la violencia*”(SANCHEZ, 2009, p. 56). Assim foi desde o começo da luta: a *Radio Plantón* teve desempenho fundamental para informar a população sobre as jornadas do movimento docente em maio e junho de 2006, com boletins frequentes,

opiniões independentes e muita participação popular por meio do contato telefônico com a rádio. Após sua destruição pela polícia, a imediata ocupação da *Rádío Universidad* pelos estudantes da UABJO permitiu que o movimento seguisse dinâmico e fizesse contraponto às calúnias e omissão que as grandes empresas de comunicação dedicaram ao levante popular. Porque *Rádío Universidad* desempenhava um triplo papel: propagar informação independente, organizar o movimento por meio da comunicação em massa entre diversos setores populares e neutralizar a contra-informação dos oligopólios midiáticos⁴⁷. Assim, igualmente importante foi a tomada do *Canal 9*, rede de televisão e rádio do Governo do Estado. Em 1º de agosto de 2006, um grupo de mulheres convocou uma *cacerolada* no Zócalo e dali seguiu para as portas do conglomerado televisivo estatal, pedindo um espaço na programação para contar o que de fato estava acontecendo em Oaxaca. Frente à negativa da diretora do *Canal 9*, o grupo de mulheres tomou pacificamente as instalações e converteu um “*medio que supuestamente era del pueblo en medio realmente del pueblo*” (SANCHEZ, 2009, p. 61). Ao serem informados do ocorrido, dezenas de pessoas se dirigiram ao *Canal 9* e formaram uma barricada em frente ao prédio, para impedir a retomada da programação pelo governo. Segundo Sanchez, a organização da televisão ocupada reproduziu as naturezas assembleárias do movimento oaxaquenho, e por isso sua estrutura foi horizontalizada e divididas em comissões onde qualquer um poderia participar.

De toda essa natureza política que devolve o poder nas mãos do povo, o resultado foi uma tremenda inversão da audiência: muitos e muitas deixaram de assistir novelas, programas de auditório e filmes acéfalos de Hollywood para sintonizarem em documentários e debates políticos produzidos pelos insurgentes. Por fim, sobre a batalha da comunicação deixamos as palavras muito bem colocadas de Sanchez:

...lo que había que preguntarse es si lo excepcional es una revuelta popular que lucha contra la alienación como forma de control o un orden de cosas ‘normal’ que lleva a ella. Quizá, un orden social justo con unos médios de comunicación que no estuvieran dominados por los intereses de las grandes corporaciones, llevaría consigo una conciencia y unos gustos alejados de la basura televisiva a la que nos tienen acostumbrados. Pero el papel de los médios no era meramente el de transmitir una información tradicionalmente al alcance de la gente. Su papel, como lo fue el de Radio Plantón y lo

⁴⁷Para saber mais sobre a importância dos meios de comunicação alternativos para a luta em Oaxaca, recomendamos o documentário “*Un poquito de tanta verdad*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ezAl5AjWtE>. Acessado em 02/06/2015.

sería el de Radio Universidad, era el de llevar a cabo labores operativas en el seno del movimiento.” (SANCHEZ, 2009, p. 64).

Mas onde se localiza a Seção XXII no vulcão de Oaxaca? Importante antes de tudo afirmar que precisamos tomar todo cuidado com o tempo histórico da construção da luta popular, seus processos internos de formação política e democracia direta e as datas que pretensamente determinam quando começa e quando acaba uma insurreição como a Comuna de Oaxaca. Pois claramente não teve início com o acampamento docente de maio de 2006, tampouco acabou com a ação criminosa da Polícia Federal Preventiva no final do mesmo ano, nem com a fratura da APPO em diversas correntes. Essa batalha foi e ainda é um processo histórico, dentro do espectro da construção da luta autônoma levada a cabo por comunidades e coletivos políticos. Igualmente, vale destacar que o movimento docente é parte orgânica desse movimento de movimentos, e que antes, durante e depois se alinha com a perspectiva da democracia direta construída *desde abajo* – o que significa que o movimento docente absorveu cada vez mais dentro de suas atividades pedagógicas esse modo *muy otro* que podemos entender desse exercício da política.

Também por estar tão intimamente conectada com os rumos da luta popular em Oaxaca, a Seção XXII do SNTE espelhou as contradições e os enfrentamentos dirigência-base que sacudiram a APPO em sua breve existência. No desenrolar das ações dentro do período de tomada da capital, houve momentos de muita tensão dentro das alas docentes, cujo pico foi a decisão tomada pelo presidente da Seção XXII, Enrique Rueda Pacheco, de que os professores cessariam sua paralisação e retornariam às aulas em outubro. Esse foi um golpe duro para a insurreição em Oaxaca, que de uma hora para outra viu uma de suas principais fileiras dividirem o movimento⁴⁸. Os professores da base sindical, sob o risco de perderem suas remunerações e até o emprego, se viram obrigados a acatar a decisão, mas mesmo assim descobriram alternativas para prosseguir a luta dentro das salas de aula: utilizaram esse espaço, em

⁴⁸ Segundo Sanchez, a dirigência da Seção XXII recebeu compensações por tomar essa decisão às costas da assembleia magisterial: “...debilitando al movimiento de cara a lo que se venía encima. En los momentos de mayor represión, se retiraría la orden de aprehensión contra él (Enrique Rueda Pacheco) y, al parecer, se trasladó a vivir en Canadá. El poder sabía que lo prioritario era romper la unidad del magisterio y la APPO ya que sin aquél, ésta se convertía en blanco más fácil para Ulisses Ruiz. Ahora el magisterio era, en palabras suyas, un sector dialogante y abierto a la negociación; la APPO, un grupo de radicales y vándalos que sólo quería acabar con la paz y el bienestar de los oaxaqueños. Sin embargo, muchos maestros de base seguirían en la lucha y “desconocerían” a sus dirigentes”.(SANCHEZ, 2009, p. 77)

conjunto com os alunos para relatar e debater as experiências da Comuna dentro de um processo pedagógico; em algumas classes, os professores trabalharam a alfabetização inclusive utilizando os nomes dos presos políticos e assassinados pela repressão do governo de Ulisses Ruiz⁴⁹.

Por fim, entre as contradições e o radicalismo das batalhas encampadas pelo movimento oaxaquenho, ficou evidente a proximidade estabelecida entre o magistério e as comunidades índias do Estado de Oaxaca. Do ponto de vista da continuidade desta dissertação, esse aspecto é o que mais salta aos olhos e que será melhor trabalhado nos capítulos seguintes – a partir da análise de documentos produzidos pela Seção XXII, Oficinas de Educação Alternativa e o Plano para a Transformação da Educação em Oaxaca, que estabelecem gradativamente um diálogo estreito com as concepções políticas indígenas. Porque, entre tantas narrativas que podemos extrair dos acontecimentos de 2006, e mesmo entre todos os conflitos internos, não se pode negar de forma alguma a influência que o exercício do político de acordo com as concepções índias de Oaxaca efetuou tanto nas entranhas da APPO quanto na vida nas barricadas da capital. Esse exercício político, enfim, que reivindica a democracia direta como forma de vida nas comunidades indígenas e na Comuna. Postura que, de acordo com Sanchez, não se modifica conforme a conjuntura política, justamente por ser uma prática de vida. E que enxergava na APPO um *“movimiento cuya propuesta miraba mucho más allá de la salida de Ulisses Ruiz”*, conforme deixa claro este longo depoimento colhido por Sanchez, que reproduziremos integralmente por ser a forma mais honesta de apresentar suas convicções:

- *Queremos demostrar que frente al sistema neoliberal, en nuestros pueblos sí existe realmente la democracia. Nosotros no elegimos nuestros presidentes municipales a través de los partidos y las campañas electorales, sino que el pueblo decide quién será su representante con la calidad moral y que haya dado los servicios necesarios para representar al pueblo. Pero ese cabildo no tiene la facultad de decidir, sino que solamente acuerdan propuestas que deben ser aprobadas por la asamblea comunitaria. El Estado debe tener en cuenta estas formas de gobiernos populares. Y por eso, el pueblo indígena juega un papel muy importante al mostrar que no es necesario que unos cuantos tomen las decisiones sino que deben ser los pueblos (los que los hagan).*

Su propuesta, por tanto – analiza Sanchez -, buscaba un cambio sócio-político profundo, reflejo de las formas tradicionales de organización propias de los pueblos originarios:

⁴⁹ Essas experiências estão documentadas no filme *“Un poquito de tanta verdad”*.

- *Los indígenas jugamos un papel muy importante en estos momentos, porque nuestras reivindicaciones como pueblos indígenas son un ejemplo a nivel nacional. Pensamos en lo que se busca es que no haya poder. Somos los pueblos de base, los dueños de esta tierra y debemos decidir nosotros cual es el rumbo que debe seguir Oaxaca y sus políticas económicas, culturales, etc. Dentro de la APPO hemos discutido mucho el que no se permita que la APPO sea dirigida por partidos políticos. No lo vamos a permitir. Somos nosotros, el pueblo, quien debe trazar el programa político discutiendo el rumbo que debe llevar una mejor política para el Estado de Oaxaca. Ellos ya tuvieron su oportunidad y no la supieron aprovechar.*⁵⁰

Ao final, o próprio depoente, César Luis Díaz, discorre sobre o terrível prognóstico para essas demandas, exatamente o que seria sofrido pela Comuna de Oaxaca:

“Las consecuencias son el encarcelamiento, la persecución y el asesinato. El gobierno ha comenzado una guerra sucia, pero para nosotros vale la pena morir luchando y no lentamente, porque a nosotros cada día el sistema nos va matando poco a poco.”
(SANCHEZ, 2009, p. 76).

Essa mesma linha do horror também foi cruzada por muitos maestros nesses tempos duros que estamos vivendo: golpeados, assassinados, encarcerados, violados, torturados. O terror psicológico afetou muitos, traumatizados pela repressão selvagem que sofreram, impedidos de retornarem ao trabalho pela perseguição que poderiam sofrer a qualquer instante. Este será o último ponto que iremos destacar sobre a história do movimento docente de Oaxaca e que será tratado alguns tópicos adiante, no decorrer do próximo capítulo.

O que pensar da Comuna de Oaxaca? Fato histórico datado, movimento de movimentos, longo processo de construção da vida comunitária que tem em suas mãos um exercício *otro* da política e da democracia? Pendemos decididamente para a segunda e, principalmente a terceira opção. A Comuna refletiu e projetou para o futuro a rebeldia como forma de vida, e essa forma de vida como um processo natural que simplesmente passa à margem dos costumes ocidentais. Ou seja, um processo natural cuja tomada de decisões cabe aos povos e não à dirigência. Em Oaxaca, foi a palavra do povo que abalou todo o circuito integrado pelo Estado, partidos políticos e as grandes empresas. Emparedou as dirigências sindicais e de outras organizações que tentaram, em vão, liderar a APPO, enquanto assistiram passivas à insurreição que emanava das ruas.

⁵⁰SANCHEZ, 2009, p. 76. Depoimento de César Luis Díaz, militante índio de Oaxaca.

“La mayoría de los y las que participaron en la insurrección nunca se integraron en ninguna estructura organizativa al uso. Su organización fue a través de colônias, barricadas o colectivos poco cercanos a la ortodoxia organizativa de otros espacios. De igual modo, al margen de las marchas, la casi totalidad de las acciones que emprendió el movimiento no surgieron de decisiones tomadas por la dirigencia.”(SANCHEZ, 2009, p. 88)

Assim, logo atrás da violência descomunal executada contra a totalidade dos povos oaxaquenhos, o segundo grande erro que envolve a Comuna foram as narrativas e interpretações quase uníssonas de jornalistas e intelectuais, comprometidamente engajados em descrever a Comuna a partir das estruturas verticais típicas das filiações marxistas, dando voz às suas auto-declaradas lideranças, quando na verdade a base ideológica do levante era a organização desde a base e o assembleísmo próprio dos *pueblos originários* (Cf. SANCHEZ, 2009). O que ocorreu, portanto, é que esses “agentes” (jornalistas e intelectuais) dedicaram um tom oficial – sem querermos dizer que isso foi intencional – às declarações de determinados personagens que serviram muito mais a um instrumento do Estado como voz ativa do movimento popular. A postura nas negociações foi um desses momentos; os pedidos para o desmonte das barricadas em momentos agudos do levante foi outro. Intencional ou não, foi irresponsabilidade, omissão e covardia desses setores.

Para Sanchez, trata-se de um reducionismo que emerge com certa frequência em grandes levantes sociais. No caso, classificar a APPO como um conglomerado de organizações torna mais fácil o trabalho de relatá-la ou emular uma compreensão – a despeito de se descolar totalmente dos próprios fatos. Esse é o milagre da democracia representativa, tão em voga dentro dos nossos costumes ocidentais. Assim oficializa-se um discurso para determinada luta, privilegiando sempre o topo da estrutura organizativa. Às bases cabe apenas o papel “político” de eleger seus delegados, o que, no caso de Oaxaca, bate de frente com o próprio discurso de que a APPO era todos os seus membros. Mas isso é pouco: o fato é que a maioria das ações e deliberações, frutos do assembleísmo que caracterizou a Comuna de Oaxaca, foi protagonizada por grupos e indivíduos que estavam à margem de qualquer organização (SANCHEZ, 2009, p. 164).

O que significa que a Comuna de Oaxaca estava não só além da simples perspectiva de expulsar do poder a triste figura de Ulisses Ruiz; estava além da própria racionalidade ocidental que define o que é e como deve se organizar um movimento social – ou seja, a partir de uma estrutura organizativa e baseada na representação e

delegação de poder. Ora, a essência da Comuna solapou essas concepções: do contrário não haveria o assembleísmo como principal processo de tomada de decisões, a auto-organização nas ruas e barricadas e a tomada dos edifícios públicos-administrativos, bem como o espraio da comunicação horizontal por meio da ocupação da *Radio Universidad* e do *Canal 9*. Mas isso é muito mais complexo, e descomplexificar um movimento social é tática imprescindível dentro da estratégia de desqualificar e reduzir um momento de insurreição popular radical.

Por isso, estamos de acordo com Sanchez quando ele repassa a tese defendida por muitos ativistas que vêem a APPO e o levante em Oaxaca como um **movimento de movimientos**, onde *“las estructuras organizativas o directivas no representan para esta concepción más que un intento de dar una forma concreta a aquello cuya esencia es en realidad múltipla y compleja”* (SANCHEZ, 2009, p. 164). Por esta perspectiva, podemos ver a batalha em Oaxaca a partir das iniciativas tomadas nas ruas da capital, e não nos escritórios e salas de reuniões de burocratas pretensamente de esquerda. É uma concepção, portanto, que prefere ver a profundidade radicalizada do movimento, privilegiando o seu caráter plural e horizontal; o que significa, em outras palavras, dar mais importância à luta do povo e não àqueles que pretendiam representá-lo (Cf. SANCHEZ, 2009). Por fim, esse ângulo também não reduz a luta em Oaxaca ao ano de 2006, mas sim enxergando um longo fio condutor que vem de muito antes, a partir da vida comunitária dos *pueblos originários* e segue até os dias de hoje. As diversas tentativas de reorganizar a luta a partir de um caráter horizontal é um exemplo; a militância do movimento docente de base é outro. Porque, como afirma Sanchez, a realidade não é unívoca, e assim podemos aceitar com mais facilidade que a luta social é incontável, externa às decisões de uma elite – partidos políticos e entidades sindicais à frente – que dizem nos representar (Cf. SANCHEZ, 2009).

Por fim, os abalos provocados pela Comuna de Oaxaca atingiram o processo eleitoral da forma como este procura se apresentar: como a única alternativa possível para o povo conquistar a transformação social. As eleições ocorridas em 2007, imediatamente após a “normalização” do cenário em Oaxaca, foram marcadas por profundas divergências entre os coletivos que compunham a APPO. Diversas correntes partidárias defendiam a participação da Assembleia Popular nos sufrágios, mas acabaram sendo rechaçadas pela maioria. Ainda assim, foi aprovado a recomendado um voto de protesto contra os aliados de Ulisses Ruiz, em que pese nunca ter ficado claro se

este voto de castigo se dirigia apenas ao PAN e o PRI, ou se também deveria alvejar o PRD, que ainda se colocava como centro-esquerda e cujo alguns correligionários se instalaram estrategicamente dentro da APPO. Da altíssima abstenção no dia da eleição – e a conseqüente vitória de Ulisses Ruiz -, podemos concluir que o povo de Oaxaca claramente rejeitava a eleição de representantes como um sistema capaz de transformar as instituições sociais – esta sim, sua verdadeira demanda. Mesmo com grupos trabalhando “por dentro” do movimento para perpetuar o sistema eleitoral como a única alternativa possível. Novamente recorremos a Sanchez para obter um retrato fiel daquele momento em Oaxaca:

Pero precisamente la insurrección de 2006 lo que produjo fue una serie de iniciativas de lucha que, desde lo local, desde lo horizontal, desde el contexto particular de cada quien y con los tiempos adecuados, si es posible que las cosas cambien. El error, producto del adoctrinamiento ideológico al que somos sometidos, quizá sea el creer que los cambios se deben dar de un día para otro; que si nos es así, la lucha está destinada al fracaso. Si caemos en la cosmovisión de la modernidad neoliberal, de la cual forma parte una concepción del tiempo precipitada y “cortoplacista”, no solo veremos la gente incapaz de dirigir sus propios pasos sin alguien que les guíe, sino que también mediremos el éxito de la lucha en los tiempos y las categorías de aquello contra lo que se lucha. ‘Caminamos lentos porque queremos llegar muy lejos’, acostumbraba a decir el antropólogo mixe Floriberto Díaz. Quizá ése sea el esquema interpretativo desde el cual analizar si es posible la lucha al margen de los tiempos electorales y las reformas oscuras y precipitadas que tratan de imponer a la conciencia política del pueblo una forma de verdad social.

*La recuperación de este espíritu de lucha, amplificado y extendido a través de los meses de insurrección popular, era reclamado por un escrito de VOCAL (coletivo formado por militantes, logo após a Comuna) en el que bajo el título **“Sacar al gobierno de nuestras vidas. No esperaremos otros 500 años para conseguir nuestra liberación”**, VOCAL hacía pública su posición ante los comícios que se avecinaban. (SANCHEZ, 2009, p. 201, grifos meus)*

Ao levar à frente uma luta medida por suas referências próprias de tempo e de concepções políticas, a população de Oaxaca avisou que não se encaixaria nas “categorias daqueles contra quem se está lutando”. O que significa que a Comuna não foi pautada por análises de conjuntura, por estratégias de negociação, e tampouco se moveu por meio de objetivos táticos de conveniência imediata. Não havia esse tipo de objetivo: o horizonte do povo oaxaquenho em rebeldia era criar outra ordem política na cidade, nada mais. “*Así pues, no es la APPO, sino Oaxaca*” (OLIVARES, 2008, p.15)

CAPÍTULO II - TERROR DE ESTADO

*“El emperador quiere huir de sus crímenes
Pero la sangre no lo deja solo
Pesam los muertos en el aire muerto
Y él trata (siempre en vano) de ahuyentarlos”*

José Emílio Pacheco, extraído de Abraham Nahón em *“La escritura del desastre (en Oaxaca)”*

Esse capítulo discorre sobre o conjunto de ações violentas com as quais o Governo Mexicano, em caráter de verdadeira endemia, subjuga as organizações populares e as políticas sociais nessas últimas décadas. Este capítulo é fundamental porque, em primeiro lugar, localiza o Terrorismo de Estado não apenas no que se refere à violência física, prisões, torturas, assassinatos, repressão e violações – isso sem negar toda a *expertise* dos governos mexicanos nessa matéria. Essa chaga é muito forte e muito viva, e evidentemente vamos dedicar muita atenção às estratégias sempre renovadas da violência estatal. Isso posto, tentaremos discutir também como o Terror de Estado extrapola o limite da agressão física e penetra silenciosamente no cotidiano, com políticas públicas e discursos que vão minando o caráter popular de diversas áreas (Educação, Moradia, etc.).

Nesse sentido, as políticas educativas são terreno fértil para a ação devastadora do Estado, uma vez que o controle da Educação deixou alunos e trabalhadores da educação em muitas dificuldades, além de contribuir decisivamente para a tentativa de eliminação dos povos indígenas e de toda sua diversidade cultural.

Por fim, esse capítulo é fundamental porque do nosso ponto de vista é impossível descolar a construção da Autonomia Política magisterial e indígena do cenário de guerra integral de desgaste, com a qual o Estado tenta subjugá-la. De acordo com Baronnet, Mora e Stahler-Sholk (2011), o marco estratégico da contra-insurgência está baseado na *guerra de baixa intensidade*, que preferimos, junto com os autores, denominar **guerra integral de desgaste**:

“Es una estrategia que busca socavar desde adentro los movimientos antisistémicos. En la nueva fase de la contrainsurgencia que se perfilaba en 2009-2010, el énfasis aparentemente giró en torno al fomento de conflictos en donde se incentivaba a grupos de campesinos y indígenas a invadir tierras ocupadas por zapatistas y a enfrentarse con bases de apoyo...el efecto era de desorientar a los

colectivos solidarios al presentarse los conflictos como intracomunitarios.” (BARONNET, MORA e STAHLER-SHOLK, 2011, p. 522).

O que significa, sugerem os autores, que o aparelho estatal da guerra de desgaste, para além das táticas e estratégias elaboradas pelas instituições, deve ser entendido também a partir dos efeitos (traumáticos, físicos, psíquicos) sobre os sujeitos que sofrem essas agressões.

Por fim, apesar da perspectiva dessa tese ser a luta popular em Oaxaca, é fundamental que a análise leve em consideração fundamentalmente o que planeja o Estado contra as estratégias de resistência étnica⁵¹.

Introduzindo o terror: A guerra de desgaste em Chiapas.

“Compañeras y compañeros:

Los malos gobiernos no nos respetan como indígenas que somos, nos ven como perros y piensan que somos perros, porque los perros se muerden entre ellos y se matan entre ellos, según quien gane.

Nosotros decimos claro que No somos perros.

Somos una organización, que luchamos por la Liberación Nacional, anticapitalistas. Luchamos por la Libertad, Justicia y Democracia. Luchamos por un mundo mejor, un mundo donde quepan todos los mundos”.

(Palavra da Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional, na voz do SubComandante Insurgente Moisés, maio de 2014)

“Si me piden que resuma nuestro trabajoso andar en pocas palabras serían: nuestros esfuerzos son por la paz, los esfuerzos de ellos son por la guerra”.

(Subcomandante Insurgente Marcos, *El Dolor y la Rabia*, maio de 2014)

A insurreição zapatista de 1º de janeiro de 1994 alvejou o Governo Federal Mexicano de surpresa, ainda entusiasmado com a entrada em vigor do Nafta na mesma

⁵¹ “A la par se están cerrando espacios por medio de la criminalización de la protesta social, estrategia que se evidencia por ejemplo con la caravana de apoyo a los indígenas triquis de San Juan Copala, Oaxaca, que se habrían declarados autónomos desde 2007. Frente al intento zapatista de construcción de redes de resistencia planteada por La Otra Campaña, que había comenzado a cambiar la agenda y el discurso político nacional durante el año electoral 2006, el gobierno buscó descarrilar la iniciativa al golpear a los grupos que adherían a La Otra.” (BARONNET, MORA e STAHLER-SHOLK, 2011, p. 522)

data. Se nos primeiros dias a reação do Exército Federal foi furiosa, gerando um conflito nos contornos de uma guerra clássica que provavelmente dizimaria as etnias de ascendência maia de Chiapas, o Estado se viu obrigado a recuar também graças à pressão popular dentro do México e em escala internacional, que abraçaram o levante zapatista. Contudo, passada a perplexidade de ter que lidar com índios armados e principalmente muita organização e disposição ao combate, o Governo mexicano viu o conflito como uma janela de oportunidade para estruturar a guerra também de acordo com seus interesses e dos parceiros estado-unidenses, ou seja, fazendo do Estado de Chiapas um laboratório para aplicar uma política de guerra prolongada, silenciosa e de desgaste das populações índias do Sul e do Sudeste mexicano, acreditando que um pacote de medidas que dosava violência física com políticas sociais de caráter reacionário fosse o suficiente para minar a resistência maia contra o etnocídio.

Portanto, a Guerra contra os zapatistas é muito mais do que a evidência da presença militar e paramilitar em Chiapas e se abre também a outras práticas: programas públicos contrainsurgentes disfarçados de clientelismo; assistencialismo institucional; campanhas de despejo disfarçados de proteção ecológica; guerra bacteriológica; promoção de incêndios nas regiões de reserva para acusar os zapatistas de práticas antiambientalistas; divisão das comunidades índias por meio do assédio do Governo. Essas e outras práticas foram muito bem descritas por Javier Elorriaga em “*El tablero de la guerra en Chiapas*”(2001).⁵²

⁵² ELORRIAGA, Javier. “El tablero de la guerra en Chiapas”. *apud* FZLN, Frente Zapatista de Libertación Nacional. “*No traigo cash*”: México visto por abajo. Cidade do México. Ediciones del FZLN, 2001.

Javier Elorriaga, ativista mexicano preso no levante zapatista, baseou seu texto no *Plan de Campaña Chiapas 94*, elaborado pela Secretaria Nacional de Defesa para ser aplicado pela Sétima Região Militar com sede na capital de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. Esse manual foi divulgado pela Revista Proceso (num. 1105, janeiro de 1998) e evidencia a linha do governo mexicano frente à aparição do EZLN. São esses os objetivos principais da estratégia federal (ELORRIAGA, 2001, p. 28):

- “b. El objetivo estratégico-operacional es: destruir la voluntad de combatir del EZLN, aislándola de la población civil y lograr el apoyo de ésta, en beneficio de las operaciones;
- c. el objetivo táctico de las operaciones es: destruir y/o desorganizar la estructura política-militar del EZLN;
- e. Deberá manejar con tacto y en beneficio de las Fuerzas Armadas mexicanas a los medios de comunicación;
- f. limitará los efectos negativos que estuvieran en capacidad de desarrollar las organizaciones de derechos humanos y los organismos no gubernamentales, nacionales e internacionales;
- g. Deberá ejecutar en forma coordinada, entre otras, las siguientes operaciones: tácticas; de inteligencia; psicológicas; asuntos civiles (incluye el plan de auxilio a la población y sus recursos; de asesoramiento (organización de las fuerzas de autodefensas);

Assim, o governo cometia a partir de 1994 um ato de chantagem contra as diversas etnias do Estado de Chiapas: as comunidades que aderissem ao governo ganhavam como prêmio o acesso a serviços como energia elétrica, água, saneamento básico e aporte de recursos para os equipamentos educativos. Já as comunidades que formam as bases de apoio do Exército Zapatista tiveram negado qualquer tipo de melhoria, como se o recado claro do governo federal fosse que “a culpa por sua situação de miséria é por estar apoiando um grupo criminoso e terrorista. Se aderirem à “democracia” vocês terão acesso à melhorias em sua comunidade”. Tão violento quanto os rasantes dos helicópteros do exército, a presença militar com a construção de quartéis e as balas de fuzil, é que o efeito dessa política chantagista criou divisões entre comunidades de um mesmo *pueblo*, fraturou etnias, separou para sempre familiares e vizinhos. É necessário lembrar que a aparição pública do EZLN data de 20 anos, o que significa que tais comunidades e povoados têm uma história de vida anterior à guerra atual. Ou seja: o governo tratou de cindir famílias e vizinhos que tinham uma relação de décadas, por conta da oferta de infra-estrutura condicionada à adesão *priista*.

Os relatos de quem foi a Chiapas revelam o absurdo: são famílias que às vezes dividem o mesmo lote, mas uma têm acesso à escola e possui energia elétrica porque apoia o PRI, e a outra não desfruta desses serviços porque é zapatista. No fundo, desfrutar ou não tem pouca relevância, porque os zapatistas preferem que o Estado não penetre em suas casas independentemente da natureza da proposta. O problema é a cisão dramática criada. Pessoas que antes se falavam, e agora se ignoram morando lado a lado. Frise-se o grau de profundidade dessa questão: ser zapatista implica adotar uma resistência que vai além da esfera política - é uma resistência cotidiana, contra hostilidades rotineiras, impregnadas em cada opção de vida, em cada necessidade e em cada atitude. Ser zapatista é um modo de vida.

-
- i. En la zona de expansión, su principal tarea es la destrucción o neutralización de las guerrillas locales, milicianos y comandos y la seguridad y defensa de las instituciones vitales. En esa misma zona, ejercerá dirección, coordinación y control sobre las fuerzas de seguridad pública, haciéndolas responsables de la eliminación de los comandos urbanos y la desintegración o control de las organizaciones de masas;*
- r. Organizar secretamente a ciertos sectores de la población civil, entre otros, a ganaderos pequeños propietarios e individuos caracterizados con un alto sentido patriótico, quienes serían empleados a órdenes en apoyo de nuestras operaciones;*
- t. En coordinación con el gobierno del estado y otras autoridades, deberá aplicar la censura a los diferentes medios de información;*
- u. Elaborar un plan de desarrollo que será sometido a consideración del C. Presidente de la República.”*

Segundo Elorriaga, o governo foi gradualmente estruturando o plano de articulação da guerra a partir do Plano Chiapas 94⁵³. A consolidação da guerra, portanto foi um avanço progressivo que assumiu um longo período, e daí o entendimento de que trata-se de uma **guerra de baixa intensidade** ou **guerra integral de desgaste**, por conta de suas características cotidianas, rotineiras e dissimuladamente silenciosas. O termo “baixa intensidade” se justifica dessa maneira, ou seja, operações de guerra que não chamam a atenção porque não são protagonizadas apenas pelo aparato bélico do Estado, mas sim por paramilitares, pelas Secretarias de Governo, ações dos governos estaduais, iniciativa privada, mas sempre com o objetivo de provocar uma agressão. O outro termo, “guerra integral de desgaste”, é autoexplicativo no que se refere à seu objetivo. De acordo com Elorriaga, são estes os passos da guerra:

- A primeira Etapa: cerco imediato do Exército Federal imediatamente após o levantamento armado. O cessar-fogo ocorreu em 12 de janeiro de 1994, em parte graças ao apoio popular à insurreição, mas principalmente porque as forças oficiais reconheceram sua debilidade para combater no meio da Selva Lacandona. O exército se dedica então, nessa primeira etapa, a criar a infra-estrutura para a guerra, abrindo estradas, treinando unidades de elite, instalando quartéis militares e reconhecendo o

⁵³“Según la cifra oficial, son 30 mil los elementos del Ejército Mexicano destacamentados en Chiapas. Cálculos no oficiales aseguran que son cerca de 70 mil. Por la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el primero de enero de 1994, el gobierno federal envió, en la primera semana de enero de 1994, a la zona de conflicto a cerca de diez mil soldados del Ejército Mexicano; 200 vehículos (jeeps artillados y tanquetas, entre otros) y 40 helicópteros. Pero en diez días de conflicto el número de efectivos se incremento a 17 mil. En esse mismo año, el gobierno federal restringió el conflicto armado a cuatro municipios: San Cristóbal de las Casas, las Margaritas, Ocosingo y Altamirano. Y luego se extendió, en 1999 el Ejército Mexicano amplió su raio de acción a 66 de los 111 municipios de Chiapas. Sí, más de la mitad de los municipios chiapanecos viven en situación de guerra. En ellos la autoridad máxima es la castrense.

Según organizaciones indígenas y sociales de Chiapas (distintas y distantes al EZLN), el Ejército Mexicano tiene actualmente en Chiapas 266 posiciones militares, lo que significa un considerable incremento respecto a los 76 puestos que tenía en 1995. En una carta dirigida a Ernesto Zedillo y al Secretario de la Defensa Nacional, Enrique Cervantes Aguirre, las agrupaciones con presencia en las cañadas de la selva de Chiapas, manifestaron que tan sólo en los municipios de Ocosingo, Altamirano, Las Margaritas, la Independencia y la Trinitaria se encuentran destacamentados 37 mil soldados. En esos cinco municipios, agregan, la población no llega a los 300 mil, lo que significa que hay un soldado por cada nueve habitantes. Por eso, señalan en el documento, ‘el retiro del Ejército Mexicano de nuestras comunidades constituye la principal demanda de los pueblos indígenas de Chiapas; y no responde a intereses de unos cuantos’.

Además de las fuerzas “regulares” encuadradas en las zonas militares del Ejército y Fuerza Aérea en Chiapas, el gobierno cuenta con 51 Grupos Aeromóviles de Fuerzas Especiales (GAFES), de los cuales cuando menos cinco están en Chiapas: uno en El Sabino, outro en Copalar, otros en Terán, Tapachula, y Toniná; Para entrenamiento de estos GAFES Estados Unidos destino 28 millones de dólares en 1997 y 20 millones en 1998. En 97-98 unos 2 mil 500 militares se entrenaron en Fort Bragg, North Carolina, y Fort Benning, Georgia, Estados Unidos.” (SCI Marcos, Chiapas: la guerra II. La máquina del etnocidio (carta 5.2), novembro de 1999).

terrotório chiapaneco. Enquanto isso, o serviço de inteligência se desdobra para entender o que é o EZLN e suas táticas militares. O Governo Federal também estrutura golpes contra entidades que declararam apoio aos zapatistas, ao mesmo tempo que discursa em público reafirmando seu compromisso com o diálogo;

- A segunda Etapa: o cerco militar chega às comunidades e o presidente Ernesto Zedillo ordena ataques e a caçada implacável ao Subcomandante Marcos. Outra parte da ofensiva consiste em despejar comunidades indígenas zapatistas e deixá-las sem moradia, ao passo que o governo revende essas terras para o faminto setor privado. Entra também em marcha a criação e utilização dos paramilitares, “*una de las acciones más criminales del gobierno zedillista*” (ELORRIAGA, 2001, p. 32).

A formação de unidades paramilitares no México é notoriamente reconhecida como uma Política de Estado, preparada com planejamento estratégico e cooperação fundamental do governo dos EUA (Cf. ELORRIAGA, 2001). O Governo Federal articulou diversas Secretarias, o Exército e o governo de Chiapas, também nas mãos do PRI, para implementar essa aparato criminoso contra as comunidades de ascendência maia chiapanecas. O incentivo para que índios, fazendeiros, trabalhadores rurais e seguranças dos latifundiários organizem grupos armados e dispostos a agredir povoados indígenas que apoiam os zapatistas têm a colaboração direta de pessoas ligadas ao governo estadual ou abrigadas em organizações da sociedade civil que guardam evidente conexão com os interesses de Estado. O histórico de agressões às comunidades indígenas pelos fazendeiros ultrapassa a insurgência zapatista, mas é fato que depois de 1994 a organização desses grupos se sofisticou mais, posto que contou com o apoio de inteligência do Governo Federal e do serviço internacional dos EUA. Não obstante, há uma diferença fundamental: esses grupos paramilitares trabalham para o governo federal e são treinados para isso, tanto pelo Exército quanto por forças especiais de contra-insurgência dos EUA. De acordo com Arturo Lomelí e Dolores Camacho Velázquez (*La guerra de Chiapas. Grupos Armados y paramilitares. Apud* ELORRIAGA, 2001, p. 38), esses novos grupos paramilitares são classificados assim:

Grupos surgidos después del levantamiento zapatista, armados y tolerados por el gobierno estatal y federal, apoyados por “proyectos productivos”. Estos grupos tienen como “enemigo natural” las bases de apoyo y simpatizantes zapatistas. Mantienen bajo control extensas áreas y comunidades de las cañadas de Las Margaritas, Altamirano y Ocosingo; en la Lacandona; en los Altos de Chiapas; (en los municipios de Chenalhó, San Andrés Larraínzar y en

El Bosque), y en la región sexta norte donde la presencia militar es asfixiante al grado de mantener un soldado por cada diez habitantes. Estimamos que hay varias decenas de estos grupos distribuidos en los lugares y municipios mencionados. Estos grupos tienen distinto grado de organización, todos de filiación priísta, pero sólo dos o três alcanzan el nivel de Desarrollo, Paz y Justicia (grupo paramilitar). (Arturo Lomelí e Dolores Camacho Velázquez, La guerra de Chiapas. Grupos Armados y paramilitares. In: ELORRIAGA, 2001, p. 38)

A região norte de Chiapas foi o laboratório da estratégia do governo de Zedillo, com a aparição do primeiro grupo paramilitar: os *Chinchulines*. Com sua triste existência, o resultado imediato foi o crescimento do número de emboscadas e assassinatos, além de muitas famílias terem sido despejadas ou mesmo migrado de localização por causa das incessantes atividades paramilitares. Lideranças indígenas foram presas, emboscadas ou ameaçadas, graças ao apoio garantido pelo Sistema de Justiça e das polícias de Chiapas aos grupos armados. O êxodo indígena assume contornos dramáticos. Surge então outro grupo paramilitar ainda mais violento e por isso ainda mais famoso que os *Chinchulines*: o *Desarrollo, Paz y Justicia*, comandando por deputados priistas e acobertado pelo Exército Federal.

Enquanto isso, prossegue Elorriaga, o Exército seguiu ocupando a zona autônoma zapatista, com o aumento das tropas, o envio de equipamentos e a construção de quartéis e estradas. Seguiram preparando a infra-estrutura da guerra na parte externa da Selva Lacandona, enquanto internamente seu posto avançado, ou seja, os grupos paramilitares, davam combate de forma covarde e criminoso.

- A Terceira Etapa: aumento da patrulha dos federais e expansão dos grupos militares em todo o Estado. Nesse período ocorre a trágica matança de Acteal: foram 45 mortos, incluindo mulheres grávidas e crianças assassinadas dentro de uma igreja vizinha à uma comunidade base de apoio zapatista. Evidentemente tratava-se de uma ação paramilitar de execução, cumprindo ordens federais com o objetivo de provocar o EZLN. Ao mesmo tempo, a infantaria e destacamentos especiais da Polícia Militar começaram a assediar as bases civis desarmadas do território zapatista. As agressões foram constantes e assim se formou uma nova unidade: a PFP (*Polícia Federal Preventiva*), tristemente famosa, nas palavras de Elorriaga. Ganharia notoriedade na Greve da UNAM, quando foi implacável contra os estudantes e, posteriormente, na dissolução violenta da Comuna de Oaxaca. Mas seu treinamento e batismo foram contra os civis zapatistas.

- A Quarta Etapa: A derrota do PRI nas eleições presidenciais de 2000 acelerou o processo de consolidação do Exército no território autônomo zapatista. Quartéis, estradas, postos avançados, maquinaria e um grande contingente militar. O cenário em Chiapas é gritante: para cada município autônomo que alguém queira se deslocar, haverá uma base do Exército Federal no caminho. Por fim, as células paramilitares foram disseminadas, e o último ato de guerra da cúpula do governo *priista* antes de deixar o Palácio Nacional rumo aos EUA foi acentuar a campanha política para tratar de legalizar os grupos paramilitares como “grupos de civis armados” (Cf. ELORRIAGA, 2001).

Para Elorriaga, os grupos paramilitares são o **trabalho sujo do governo**. Está se referindo à prática de “*entrenar personal especializado en esparcir rumores, dividir y desorganizar comunidades para reducir a los simpatizantes del enemigo, causar confusión con fuerte impacto psicológico y todas las barbaridades de la guerra sucia*.” (ELORRIAGA, 2001, p. 36)⁵⁴. Elorriaga demonstra que a política de Estado voltada para a formação dos grupos paramilitares no Sudeste mexicano se baseou em manuais de contra-insurgência *ex-Top Secrets*, elaborados em castelhano pela *US Army School of the Americas* e *Army Intelligence School* para educar militares latino-americanos⁵⁵. Esses documentos permitiram à Secretaria da Defesa Nacional do México (Sedena) a redigir seus próprios manuais, como o *Manual de la Guerra Irregular* (Sedena, janeiro de 1995), uma tradução quase integral do *Field Manual Psychological Operations*, do exército ianque (Cf. ELORRIAGA, 2001). O *Manual de la Guerra Irregular* fala em

distribuir armas à população civil, introduzir na água da sociedade civil peixes mais bravos que o peixe guerrilheiro para atacá-lo, com unidades de pessoal civil ou militarizado em terreno próprio, dirigido, assessorado e coordenado pelo comandante militar da área (ELORRIAGA, 2001, p. 36. Tradução nossa).

Como dissemos anteriormente, o levante zapatista foi o marco para a entrada de uma política estatal voltada para converter a chamada “guarda branca” (grupos armados a serviço de latifundiários, cacique e políticos locais) em células paramilitares treinadas, dirigidas e obedientes à autoridade federal, peça-chave no tabuleiro da guerra contra-

⁵⁴ Elorriaga chama atenção para o texto de Andrés Aubry e Angélica Inda: “*No hay paramilitares en Chiapas*”. Em: *La Jornada*, 30 de julho de 1998.

⁵⁵ Esses manuais de contra-insurgência estão no Arquivo de Segurança Nacional da Biblioteca Gelman da Universidade George Washington, na capital estado-unidense. (Cf. ELORRIAGA, 2001)

insurgente. Operam baixo supervisão direta do Exército Federal conforme extraído do Plano de Campanha Chiapas 94, como fica claro em seu inciso **h**:

“Plan de asesoramiento: este anexo describe actividades del Ejército en el adiestramiento y apoyo de las fuerzas de autodefensa u otras organizaciones paramilitares, lo cual puede ser el principio fundamental de la movilización para las operaciones militares y de desarrollo. Incluye además el asesoramiento y ayuda que se presta a otras dependências del gobierno y a funcionarios gubernamentales locales, municipales, estatales y federales. En caso de no existir fuerzas de autodefensa, es necesario crearlas...Las operaciones militares incluyen el adiestramiento de fuerzas locales de autodefensa, para que participen en los programas de seguridad y desarrollo. (ELORRIAGA, 2001, p. 37).

Em suma, Elorriaga enumera os objetivos políticos dos grupos paramilitares em sua missão de semear o terror:

- 1- Tentar romper os laços comunitários que existem entre as bases de apoio zapatistas e entre essas e as demais populações dessa região;
- 2- Dividir as comunidades internamente e entre si;
- 3- Despejar as comunidades bases de apoio zapatistas para impedir que sirvam de refúgio e de apoio às tropas zapatistas (o Plano de Campanha Chiapas 94 estabelece: “A concentração dessas bases de apoio em outras áreas deixariam os zapatistas sem esses elementos essenciais e baixaria a moral dos subversivos ao afastá-los de suas famílias”);
- 4- Ajudar as forças repressivas do governo a controlar a população civil, com a instalação de barreiras, patrulhas, espiões, delatores e infiltrados no interior e entre as comunidades;
- 5- Limpar o Exército Federal e as forças de segurança pública das ações de guerra suja que levam adiante, como os assassinatos de indígenas e dirigentes sociais.⁵⁶

Conclui Elorriaga que a articulação dos grupos paramilitares é uma invenção do Estado para gerar uma confusão local, que seria refletido na formação da opinião pública nacional sobre o conflito em Chiapas. O Estado tenta fazer com que esses grupos paramilitares se apresentem como grupos de civis armados, em quase sua

⁵⁶ ELORRIAGA, 2001, p. 39. Tradução livre nossa.

totalidade indígenas, que se prepararam para se “defender” após o surgimento de um tal Exército Zapatista. Note-se que não se trata apenas do governo federal se livrar da responsabilidade pela guerra suja. Ele constrói um discurso de que ainda por cima terá que lidar com um conflito interétnico em território chiapaneco, o qual ele pouco terá como administrar porque respeita a Autonomia Indígena...ou seja, uma guerra entre comunidades: o máximo que o governo pode fazer é manter o exército no local, alegando que procura dessa forma evitar que o conflito respingue na sociedade civil escandalizada com tanta barbárie. Aguarda pacientemente um pedido de basta da opinião pública mexicana, principalmente das classes altas, ou uma escalada do “conflito étnico” em Chiapas; esse conflito provavelmente “surgiria” se as bases de apoio zapatistas responderem à alguma das muitas provocações e agressões covardes que sofreram. Ocorrendo uma dessas situações, o Governo então executaria uma ação de intervenção militar em território autônomo zapatista. Por ora, esse momento não chegou. Na Comuna de Oaxaca, entretanto, veremos como o “conflito comunitário” foi um dos motivos alegados pelo Governador Ulisses Ruiz para pedir intervenção federal – pedido aceito pelo Presidente Vicente Fox, com o pronto envio da Polícia Federal Preventiva (PFP) à capital.

Em suma, é alarmante o fôlego que essa opção do Estado Mexicano pela guerra suja parece ter. Após 12 anos de governo panista (PAN) e com o retorno do PRI ao governo federal, as atividades paramilitares contam com mais apoio estatal do que nunca, o que ficou evidente com o assassinato do professor zapatista José Solís, o *maestro* Galeano, no caracol zapatista de La Realidad, em maio de 2014. As consequências políticas desse crime todavia não podem ser medidas; contudo, para as bases de apoio zapatistas e para a Comandância do EZLN ficou claro que é uma estratégia do governo de Enrique Peña Nieto, como trataram de deixar claro ao mundo em cerimônia para homenagear o companheiro covardemente assassinado:

“Con toda la rabia nos venimos a acompañar las y los compañeros, a estar con ellos, para investigar este cobarde asesinato, porque esas gentes contras, paramilitares antizapatistas tienen lo que tienen pero es por nosotros, y se están pasando como si fueran zapatistas y así sacan sus proyectos diciendo que son representantes zapatistas...la rabia que tenemos es contra el capitalismo. Porque lo que hicieron al compañero Galeano es mano del capitalismo y a cualquiera le hubieran hecho y asesinado a otros compañeros de este pueblo y así las tiene planeada los malos gobiernos en contra nuestra, como organización EZLN. Cuando vemos al compañero Galeano, vemos los asesinos, y también vemos quién está detrás de esos asesinos. Es

Velasco (gobernador de Chiapas), y quien está detrás de ese Velasco es el Peña Nieto, y quien está detrás del vende patria de Peña Nieto es el gran capital, el verdadero criminal inhumano del capitalismo neoliberal. Se están lavando las manos. O van a lavar sus manos, es disfraz ese que detuvieron ya a tal y tal...Están obedeciendo la orden del supremo paramilitar, que es Peña Nieto y Velasco, que persigue al pueblo, mujeres y hombres que luchan...los malos gobiernos piensan y quieren, que nos matemos entre indígenas. Quieren que perdamos nuestras cabezas, quieren que seamos más locos que ellos, quieren que seamos más asesinos como ellos, para decir en los medios vendidos, que los tiene comprado, que es un problema intracomunitario. Los malos gobiernos, piensan y quieren y los organizan a la gente y les dicen, mátenlo a los zapatistas, por cualquier pretexto y así se desvían en su lucha de liberación nacional, su plan de esos es asesinarlos, enterrarlos, matándonos a nosotros...” (Palavra da Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional, na voz do SubComandante Insurgente Moisés, maio de 2014)

Esta análise de conjuntura feita pelo Exército Zapatista impressiona pela precisão. Caberá saber o quão decidido e convicto estará o governo de Peña Nieto para acentuar essa ofensiva. A conclusão só pode ser uma: a preocupação do governo federal, e da classe política tradicional é com os sopros de um outro sistema de governo que emanam de Chiapas. Um modo de vida anticapitalista. Os momentos são de extrema tensão, porque pesa o instinto de sobrevivência de uma aristocracia política que se vê profundamente questionada. Por isso, desfortunadamente poderemos esperar novos atos de covardia e violência, patrocinados por governantes temerosos com o curso da História.

A dissolução da Comuna de Oaxaca.

“Cuando el poder tiene de antemano decidido que la solución a los conflictos sociales pasa únicamente por el uso de la violencia, las alternativas son pocas”

(Sergio de Castro Sanchez, Oaxaca: Mas Allá de La Insurrección)

Intencionalmente, preferimos relatar a violenta desocupação de Oaxaca em um momento separado. Nossa opção foi primeiramente elevar os acontecimentos marcantes da Comuna, que não devem ser turvados por uma ação covarde e criminosa praticada durante e após o levante. Pois assim os poderosos gostariam de cravar na Memória a História da Comuna de Oaxaca: uma cidade que cheiraria a pólvora, gás, sangue, trauma

e ressentimento. Condenada ao esquecimento político. E, apenas para mostrar nosso desacordo, concentramos todo o esforço em primeiro cuidar da História Viva de Oaxaca. No que se refere à História de Morte, nossa opção foi por não escrever, desde São Paulo, os acontecimentos em Oaxaca – o que só serviria para esvaziar as narrativas de quem viveu momentos tão angustiantes. Após uma breve introdução, dispostemos alguns relatos do horror cometido nas ruas e nos campos de Oaxaca, escritos por quem viveu, à flor da pele, aqueles dias.

O ano de 2006 escreveu uma página tenebrosa na História Mexicana. Um ano intenso. Marcado com o início da Outra Campanha zapatista, o ataque violento à população de Atenco, em maio de 2006, foi o primeiro abalo: uma série de abusos e violações de mulheres pela Polícia do Estado do México. Atenco é um crime de Estado ainda à espera de justiça. As eleições presidenciais tiveram um resultado absolutamente questionável, em que se colocaram dúvidas sobre a vitória do candidato do PAN, Felipe Calderón. Os protestos acusando fraude na eleição foram intensos, mas não suficientes para reverter o resultado “oficial”.

Em meio a isso, irrompe a Comuna de Oaxaca, que expulsou da capital o governador Ulisses Ruiz, filiado ao PRI. Os observadores e comentaristas convergem ao analisar que, fragilizado pelos questionamentos de fraude na eleição, o governo “eleito” do PAN, encabeçado por Felipe Calderón, tinha consciência da necessidade de agregar apoio político para um início de mandato que prometia ser muito turbulento. E costurou nos bastidores um acordo com o PRI, prometendo solucionar o “problema Oaxaca” e reconduzir Ulisses Ruiz ao comando do governo. Em troca, o PRI sustentaria o apoio à Calderón desde a posse do novo presidente.

Antes mesmo de selado o acordo PRI-PAN, as estratégias de contra-insurgência orquestradas por Ulisses Ruiz se encarregavam de levar a cabo a guerra suja. À articulação entre caravanas da morte, paramilitares e assassinos que estavam a serviço do governador, se associavam as difamações propagadas pela *Radio Ciudadana*, emissora criada pelo governo e que acusava a APPO de atrocidades desumanas, além de outras mentiras como divulgar que os professores da Seção XXII tinham AIDS e estavam nas ruas estuprando mulheres para espalhar o vírus (Cf. SANCHEZ 2009). Esse foi o nível atingido pela estratégia de contra-insurgência e que, claro, provocou efeitos nocivos dentro da população, com especial atenção aos professores – por terem

articulado a eclosão dos protestos, no mês de maio. Some-se à isso a derrubada do sinal da *Radio Universidad* e o tiroteio que atingiu as antenas do *Canal 9*, cortando as artérias de comunicação dos insurgentes e fazendo com que o governo tivesse larga vantagem na batalha da “informação”:

En primero lugar, inutilizaron la señal de Radio Universidad y salió a las ondas Radio Ciudadana, de una naturaleza bien distinta. Sus locutores daban datos concretos acerca de los integrantes del movimiento y animaban a la gente a que ejerciera actos de violencia contra ellos, facilitando incluso las direcciones de sus domicilios. Una violencia basada en una propaganda que, en ocasiones, llegaba a ser tan pueril como miserable. Llamaban a poblacion a estar alerta, a tener cuidado con los maestros porque, según decían, muchos de ellos tenían sida (AIDS) e iban violando mujeres en las noches con sola intención de transmitirles la enfermedad. No era la primera vez que el gobierno actuaba de esa manera.

Em agosto, la pagina web de un grupo autodenominado “Oaxaca en Paz” publicaba una lista de supuestos líderes del movimiento en la que aparecían en sus credenciales de elector, por lo que la APPO denunció la complicidad del Instituto Federal Electoral (IFE) en la elaboración de esa página web. La batalla por controlar las emisiones radiofónicas mostraba de nuevo que los medios eran una parte esencial de la lucha que se estaba dando en Oaxaca.

Por un lado, la propoaganda gubernamental había encontrado su espacio para ir incluso más allá de lo que la prensa oficialista podia decir. Por otro, el ataque a Radio Universidad dejaba al movimiento sin el instrumento que les permitia organizarse ante las agresiones policiales, que se recrudecerían en los dias siguientes. Perfecto si se queria dar el golpe de gracia a la insurrección. No habría que esperar demasiado para saber cuáles eran sus intenciones. (SANCHEZ, 2009, p. 79)

Dezembro se aproximava, e com ele a troca no Poder Executivo. Os extertores da presidência de Vicente Fox ficam na História como a vergonha e a covardia de um governante, cujo último ato significativo foi, no final de outubro de 2006, ordenar o envio da Polícia Federal Preventiva (PFP) para a cidade de Oaxaca, tendo a missão de solucionar o “impasse”:

ante la falta de legitimidad que tenía en el país Felipe Calderón debido a las acusaciones de fraude en las elecciones presidenciales, el PAN necesitaba del apoyo del PRI[...]ante la opinión pública, debía ser el Gobierno Federal el que acabara con el movimiento, como una forma de mostrar que, mas allá de los intereses del PRI, la insurrección era una cuestión de orden ante los actos vandálicos de un grupo de radicáles (SANCHEZ, 2009, p.78).

Por fim, era necessário também “poupar” Calderón de um primeiro desgaste logo no início de seu governo. Caberia, portanto, ao presidente em saída ordenar a repressão violenta, antes de sair para gozar de sua aposentadoria fora do país...

Depois de alguns dias de movimentos táticos da PFP e de cerco à capital, no dia 27 de outubro a primeira ação de desocupação foi executada: em conjunto, a polícia e grupos paramilitares mataram cinco pessoas: um deles foi assassinado pelas costas, Emilio Alonso Fabián, quando tentava fugir; outro era um militante do Indymedia estadunidense, Brad Will, que filmou sua morte e seus assassinos – a Justiça no entanto, os liberou por falta de provas (Cf. SANCHEZ, 2009).

Em Santa María Coyotepec, os paramilitares se camuflavam no meio do pasto, caçando pessoas identificadas com o levante. Assim caíram Esteban Zurita e Eudocia Oliveira, seus corpos deixados na rua enquanto o governo alegava que as barricadas impediam a circulação de ambulâncias. Reproduzimos a seguir alguns testemunhos colhidos pelo *“Informe sobre los hechos de Oaxaca”* (2007), preparado pela *Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos* e também compilados no relato de Sérgio Sanchez:

Después de las 21:00 horas se informó que en Santa María Coyotepec fueron detenidos 20 profesores, de los cuales 13 estaban heridos de bala y fueron hacinados en la cárcel municipal [...] Esta noche, además, la policía finalmente rompió el plantón permanente en la casa de gobierno y oficinas de la policía estatal, en Santa María Coyotepec, donde después de desalojar a los profesores y simpatizantes de la APPO incendiaron vehículos y persiguieron a los plantonistas en el monte [...] Nos quisimos replegar en orden hacia los lados y hacia nuestro campamento, pero en ese momento oímos un cohete y la balancera se generalizó. Disparaban de todas las direcciones. En ese momento supimos que había caído un poblador, el señor Esteban Zurita. Corrieron el rumor que nosotros lo habíamos matado y el pueblo se enardeció. Se fueron contra nosotros con armas largas, machetes. Ya no fue posible el repliegue ordenado, huíamos en debandada por la carretera [...]

Me percaté de que los tiros no salían solamente del pueblo, sino de los cerros. Había francoatiradores por todos lados. En esa carretera a 500 metros de plantón, cayó Emilio Alonso Fabián, jefe de educación indígena de la zona 22 con sede en Pochutla [...] El párroco de San Bartolo, quién varias veces intentó entrar en Santa María, considera que en ese pueblo “tuvo éxito la estrategia del gobierno de voltear la voluntad de la población contra los maestros”. Por eso, la noche del viernes los maestros intentaron huir por el monte y los pobladores se lanzaban en plan de cacería tras ellos. También se supo que varios heridos no fueron presentados a la Cruz Roja, sino sacados por atrás de la comisaría y subidos en un camión

de volteo. En horas de la madrugada se vio una caravana de vehículos sin luces salir del pueblo. Llevaban 17 detenidos que fueron ingresados en la cárcel de Miahuatlán, a dos horas de distancia.

Muchos maestros se refugiaron en casa de vecinos de Santa María, pero luego los entregaron a la policía. Se cree que algunos todavía están allí, secuestrados. Un habitante fue detenido y acusado de homicidio por insistir en proteger a los maestros. Hoy en la madrugada el presidente municipal ordenó quemar las pertenencias de los maestros, incluso varios modestos coches. (SANCHEZ, 2009, p.80)

Este testemunho fala sobre a atuação dos policiais e das autoridades municipais:

“Empezamos a escuchar música fuerte dentro de un restaurante y de allí salieron 5 gentes de sombrero muy agresivo, nos fuimos a otro lado, por radio nos informaron que esta gente empezó a agredir y que se estaban reuniendo muchos más que salían de este restaurante grande y se estaban reuniendo más o menos 30 personas. Las agresiones eran en contra de la asamblea popular y de los maestros y lanzaban vivas a Ulises y al PRI sobre todo. Cuando nos avisaron les sugerimos a nuestros compañeros que no respondieran a la agresión, pero que no les permitieran el paso para que no hubiera violencia, ni enfrentamiento físico, pero que si estaba muy fuerte la agresión verbal, lo que tenían que hacer es lanzar un cohete al aire y de esta manera salieran los pobladores que nos apoyaban y recibíamos cierta protección, porque al ver los priístas que venía gente de las comunidades se replegaban. Esta estrategia es la que utilizamos. Cuando lanzaron el cohete nos informaron que esta gente estaba agrediendo con armas y tiraban a matar, sabíamos que los compas sólo tenían garrotes y piedras, váyanse a los campamentos, como estrategia era que si había una agresión muy fuerte teníamos que ir al monte. En la radio ya no escuchamos que sucedió, en ese momento ellos mismos disparaban de un lado hacia otro las mismas gentes y tumbaron a uno de ellos, Óscar Zurita. En el momento que lo tiran se oye un aparato de sonido informando que la comunidad saliera porque los maestros habían matado a uno de los pobladores y tenían que defender a su pueblo. Sobre las 4.30 gente asustada y engañada y gente del PRI tocando las puertas y sacando a la gente de sus casas, la gente iba al plantón con más violencia. Eran como 150 gentes, que iban hacia dentro del plantón, tirando por todos lados. Eran tres al frente, ahorita no tengo los nombres pero eran gente del Cabildo dirigidos por el presidente municipal, su hermana sacaba a mujeres a la fuerza y con amenazas, decía que si no iban a atacar a los maestros, iban a quemar sus casas. Los compañeros se replegaron y fueron hacia los campos. Alguna gente del PRI les engañaron, les metieron en sus casas y les apalearon, torturaron, les entregaban a los (policías) ministeriales, otros se escondieron, los que estaban dentro del plantón fueron agredidos con pistolas, machetes... [...] Allí cayó herido el compañero Pablo, le dieron un machetazo en la cabeza y se lo llevaron arrastrando a la cárcel. A unos 16 se los llevaron heridos, lo que sucedió es que cuando nos replegamos empezaron a surgir de la casa del gobierno y en el cuartel de policías ministeriales gentes en los techos a tirar. Salieron cholos que traían mucha fuerza, estamos seguros que estaban drogados, empezaron a machetear a los

compañeros. La gente de los extremos fueron detenidos otros corrieron donde estábamos nosotros, algunos corrieron hacia la ciudad durante un km fuimos tiroteados. De la casa del gobierno había una formación de francotiradores. A [persona A] le tocaron 5 balas en el costado, a mí en la cadera me rozó una bala. Los tiros se lanzaban con ráfagas. Como seis francotiradores que corrían donde nosotros. [Persona B] iba detrás de mí buscando a su esposa. Esta gente iba camuflada como el pasto, parecíamos conejos que nos cazaban. A un kilómetro ya no podía caminar mucho, llegaron dos camionetas de pobladores a ayudarnos.

Nos tiraron y Emilio cayó contra mí, le mataron de un balazo en el corazón. En el plantón seguían tirando desde lejos. Tenían música muy fuerte para que no se oyeran los disparos. Seguían cazándolos. Fueron heridos unos 300 éramos 600 o 700. Había un motel, no sabíamos que era del Cabildo, se metieron 40 compañeros. Llegó el síndico con su gente priísta y los sacaron y apalearon. Treinta mujeres lograron refugio en un taller mecánico, el dueño se llamaba [persona C], le piden que entregue a los compañeros, el señor se niega y le golpean, le machetean las manos y se lo llevaron a la cárcel. Había policías, paramilitares, sicarios de Ulises y priístas. También policías uniformados en camioneta veinticinco más o menos, disparando, eran policías ministeriales y municipales. La esposa del señor del taller sigue protegiendo a la gente de dentro y logran salirse uno por uno. Estuvieron toda la noche. A las doce de la noche empiezan a incendiar autos a las cuatro de la mañana llegaron grúas y limpiaron todo. La carretera estuvo un día bloqueada. Les revisaban las mochilas y si llevaban credencial de maestro les apalean delante de todo el mundo y se los llevan presos” (SANCHEZ, 2009, p.81)

A violência brutal tem também como objetivo impor o medo e, com isso, impedir que a maioria das pessoas denuncie o que verdadeiramente ocorreu; nunca saberemos quantos caíram nesse triste e inesquecível dia de ataque sangüinário. Como se isso não bastasse, Ulisses Ruiz lançou mão do uso de forças paramilitares e assassinas para justificar seu pedido de intervenção federal para “restabelecer a ordem e a paz em Oaxaca” (Cf. SANCHEZ, 2009). A velha tática de disseminar “conflitos comunitários locais” para então empregar a força policial como “recurso de apaziguamento social” era novamente posta em cena. Por “coincidência”, um grande efetivo da Polícia Federal Preventiva já estava alojado nos arredores do aeroporto de Oaxaca, esperando a resposta positiva de Vicente Fox ao pedido de Ulisses Ruiz: no dia 29 de outubro, 4.500 elementos da PFP marcharam rumo ao Zócalo da capital. Assim,

Todo había sido perfectamente calculado. Primero eliminaban el más importante medio de comunicación del movimiento para sustituirlo por una radio ilegal que criminalizaba al movimiento a través de burdas mentiras y que llamaba a ejercer la violencia contra él. Después le atacaban salvajamente a través de

grupos armados cercanos al PRI y utilizaban la violencia provocada por ellos mismos como excusa para ejercer una mayor represión y acabar con la insurrección cuando, en realidad, la agresión ya estaba de antemano.”(SANCHEZ, 2009, p. 83)

Gás lacrimogêneo, armas, tanques equipados com canhões de água e tinta para marcar quem resistia à repressão e três mortos: Jorge Alberto López Bernal, Fidel Sanchez García e Roberto Hernández López. Com detenções e desaparecimentos em larga escala, o Zócalo de Oaxaca era tomado definitivamente pela PFP.

Esta ação de desocupação não significou o fim da insurreição popular em Oaxaca. O povo se mudou para a Cidade Universitária e também se instalou na Praça de Santo Domingo, a quatro quadras do Zócalo da cidade. E então o objetivo da repressão passou a ser a Cidade Universitária e principalmente desalojar a *Radio Universidad* e as barricadas que a protegiam. No dia 2 de novembro, a PFP lançou um ataque surpresa, contando com helicópteros e efetivo terrestre para invadir a UABJO (violando a sua autonomia) e destruir a *Radio Universidad*, que prontamente enviou um chamado à resistência contra o ataque do aparato policial. Milhares acudiram: por mais de 7 horas, a população de Oaxaca travou aquela que ficou conhecida como a “Batalha de Todos os Santos”; no final, com pedras, carrinhos de supermercados, garrafas de vidro, organização e muita disposição para defender a *Radio Universidad*, homens, mulheres e crianças conseguiram vencer a batalha e expulsar as forças da PFP. Sanchez chama a atenção para a postura novamente dúbia da dirigência da APPO, que não se prontificou a defender a Cidade Universitária e, posteriormente, tentou colher os louros da vitória. A “Batalha de Todos os Santos”, para além de seu caráter épico, é a própria expressão do que foi a Comuna de Oaxaca em sua essência: o povo, à margem da dirigência, se organizou e atuou segundo seus próprios critérios, fazendo da luta popular sua opção de vida⁵⁷. Segundo Sanchez, a auto-organização e o espírito combativo que derrotou a PFP partiu novamente das barricadas – nessa batalha, principalmente as barricadas de

⁵⁷ “El movimiento va mucho más allá de la APPO. Ellos se han adjudicado todas las acciones que ellos no han hecho, sino el pueblo, y como es la única organización famosa en Oaxaca, pues ellos dicen “hemos sido nosotros”. Un ejemplo claro es la defensa de la Universidad cuando llega la PFP. Cuando nosotros estábamos en las barricadas, un delegado de la APPO [Flavio Sosa] llegó a decir que era necesario que la quitáramos. Pero la barricada de Soriana ya conoce a esa gente y no le hizo caso. Hicieron lo mismo en la barricada de Cinco Señores, donde incluso les ofrecieron dinero y espacios [donde irse a vivir] para que la quitaran. Ellos hacen esto y después ante la prensa dicen que la APPO defendió las barricadas y ganó. Y así sale en la prensa, cuando nadie de la APPO estuvo allí para defenderlas”. Depoimento de Diana, coletivo Tod@s Som@s Pres@s, colhido por Sergio Sanchez. In SANCHEZ, 2009, p. 87.

Soriana, Brenamiel e Cinco Señores (esta última, a mais próxima da Cidade Universitária e também conhecida como a “Barricada da Morte”, por cobrir cinco intersecções do tráfego mais pesado da cidade).

Em *Cinco Señores*, essas vias estavam fechadas por ônibus queimados, rodas, pedras, lâminas metálicas. Carrinhos de supermercado cheios de pedras e garrafas de vidro para fabricar coquetéis molotov eram as ferramentas disponíveis para enfrentar os ataques de grupos armados que constantemente agrediam as barricadas. Jovens, crianças, máscaras, *pasamontañas*: a face mais conhecida da população pobre de Oaxaca. Das barricadas emanava o processo mais radical de resistência e organização popular, e isso era justamente o que mais irritava a dirigência da APPO: eram ingovernáveis, impossíveis de controlar.

“Algo muy parecido había ocurrido el 29 de octubre cuando la PFP entró en el Zócalo. Pero dado que la dirigencia de la APPO supo de antemano lo que iba a ocurrir, pudo “controlar” la reacción de la gente. El día 2 de noviembre, como en tantas ocasiones, el ataque de la PFP llegó por sorpresa, y el pueblo tuvo que organizarse por sí mismo” (SANCHEZ, 2009, p. 88).

Agressões e denúncias de violações sexuais passaram a ser uma constante em novembro de 2006 (Cf. SANCHEZ, 2009). Nesse contexto foi celebrada a Assembléia Constituinte da APPO, nos dias 11 e 12 desse mês, que vieram a reforçar as influências da forma de organização comunal dos *pueblos originários*. A APPO, pelo menos em seus encontros e documentos oficiais, se aproximava cada vez mais de grupos libertários e indígenas, em que pese a contradição de muitas decisões fugirem dos consensos e reproduzirem as práticas do marxismo-leninismo e a verticalidade rígida dos grupos estalinistas (Cf. SANCHEZ 2009). Essas contradições, segundo Sanchez, nada mais eram do que o reflexo do próprio desgaste desses modelos verticais entre a população urbana: a dirigência da APPO, pelo menos no discurso, procurava exhibir-se em harmonia com uma população que, cansada das estruturas da democracia burguesa, se auto-organizou nos bairros e nas barricadas⁵⁸.

⁵⁸ *“Pero si las comunidades indígenas que no están integradas en organizaciones concretas y cuya vida está basada en la “comunalidad”, 16 hubieran tenido la posibilidad de estar más presentes en los órganos directivos de la APPO, la contradicción entre las diferentes formas de democracia defendidas por los diferentes sectores hubiera dejado a los que defendían la necesidad de hacer un uso “táctico” de las instituciones democráticas gubernamentales, como un grupo con una representación mucho menor de la que tenía ya de por sí en la APPO. La realidad de la sociedad oaxaqueña los hubiera situado como un*

Entre a violência constante e as intensas discussões internas, a insurreição de Oaxaca chegou ao trágico 25 de novembro, o dia da megamarcha convocada para cercar o Zócalo e a PFP por 48 horas. De acordo com Sanchez, eram dezenas de milhares que se somaram à marcha, envolvidos em um clima tenso que misturava o apoio e saudações nas ruas de Oaxaca, e as ameaças vindas de alguns carros e edifícios. A provocação era eminente, e próximo a Santo Domingo alguns jovens responderam a um apedrejamento vindo de algum edifício no centro da cidade. Estava armado o golpe de misericórdia para acabar de uma vez por todas com a insurreição. Chuvas de bombas, nuvens de gás, golpes, ambiente intoxicado e muitos feridos, assim começava a ser escrita mais uma página dolorosa na História Mexicana. A Polícia Federal avançou suas posições, bombas foram jogadas do alto de edifícios, a multidão dividida entre seguir o enfrentamento dentro da cortina de gás ou sair do centro o mais rápido possível. Na medida que a PFP assumia uma posição de encurralamento, todos sabiam que precisavam fugir. Era o começo de uma *caçada* que se prolongaria noite de terror adentro: os policias invadiam casas à procura de insurgentes, enquanto a *Radio Ciudadana* convocava as pessoas a divulgar publicamente os endereços dos domicílios de quem tinha se envolvido no levante para acabar com os “*appos*” (Cf. SANCHEZ, 2009). Em meio à caçada que policiais e membros do PRI faziam atrás de militantes, vários edifícios públicos ardiam em chamas, e nelas desapareciam para sempre documentações que poderiam levantar suspeitas sobre o governo de Ulisses Ruiz. Descreve Sanchez:

La noche se convirtió en una caza de brujas. A las detenciones arbitrarias y los cateos ilegales en las casas se sumaron balaceras y desapariciones. Cerca de la Facultad de Medicina, varios estudiantes fueron acribillados con armas largas mientras trataban de refugiarse en sus instalaciones huyendo de los grupos paramilitares que los perseguían. Los cuerpos serían recogidos por la policía y hechos desaparecer. El día en que en rueda de prensa se denunciaba todo lo ocurrido, se producía otra balacera y varios estudiantes eran de nuevo levantados por los agresores. La APPO hizo público que la noche del 25 tres personas habían fallecido y 20 habían resultado heridas por impacto de bala. (SANCHEZ, 2009, p 104)

As estimativas, de acordo com Sanchez, davam conta de 63 desaparecidos, 39 durante a noite. Ulisses Ruiz retornava à cidade de helicóptero prometendo capturar os “delinquentes que haviam causado os distúrbios da noite anterior” (SANCHEZ, 2009, p.

sector casi sin ningún poder en la APPO de haberla representado ésta realmente. Esto ellos lo sabían y de ahí que su discurso, a pesar de sus diferencias ideológicas, hiciera referencia constante a los pueblos originarios” (SANCHEZ, 2009, p. 95)

106). Desembarcava também em Oaxaca o *Grupo de Operativos Especiales de la PFP (Gopes)*, “con la intención de hacer efectivas tanto las ordenes de registro de inmuebles donde se sospechaba que había gente escondida, como las de aprehensión cursadas contra los integrantes del movimiento” (SANCHEZ, 2009, p. 106). Em 24 horas, mais 60 pessoas foram presas; os seqüestros promovidos por assassinos contratados seguiram em marcha.

A Secretaria de Governo, na Cidade do México, declarou que a “parte crítica do conflito estava solucionada”; enquanto isso, em Oaxaca, a polícia invadia as escolas públicas do Estado e levava a golpes os professores da Seção XXII, “ante el panico de sus alumnos” (SANCHEZ, 2009, p. 106). No dia 29 de novembro, *Radio Universidad* foi entregue à UABJO, a barricada de *Cinco Señores* havia sido desalojada, e a presença física do movimento nas ruas de Oaxaca já não mais existia. O movimento passava para uma nova etapa: abandonaria momentaneamente suas demandas para se concentrar na libertação dos presos políticos (Cf. SANCHEZ, 2009).

O magistério de Oaxaca informou que em 72 horas, a partir de 25 de novembro, 250 pessoas haviam sido presas. Todos estavam incomunicáveis, e somente no dia 29 de novembro a Comissão Nacional de Direitos Humanos conseguiu acessar 17 detentos. Estavam severamente machucados; relataram que dois tinham perfuração nos pulmões. 141 pessoas presas foram transferidas à penitenciária do Estado de Nayarit, a 1.100 km de Oaxaca, sem direito à visita familiar. A Secretaria de Segurança Pública Federal alegou “perfil de alta periculosidade” para justificar a transferência. No entanto, setores influentes do Estado de Nayarit demonstraram seu descontentamento: a presença dos oaxaqueños poderia gerar protestos sociais, e isso atrapalharia os investimentos no Estado, afirmava o presidente do Conselho Coordenador Empresarial (SANCHEZ, 2009, p. 108). Já o governador de Nayarit, Ney Gonzáles, foi um pouco mais direto no que diz respeito à sua política para resolução de conflitos sociais: “*cuando se combate un cáncer, hay que encapsularlo, no derramarlo por todo el país*”. (SANCHEZ, 2009, p. 108).

Vieram à público denúncias de agressões, abuso sexual, estupro, mutilação e tortura na ação policial. Ulisses Ruiz afirmava que 80% dos presos eram inocentes – o que significava, na verdade, afirmar que alguns presos políticos tinham culpa pela barbárie. Por fim, um alto cargo da PFP declarava que todos foram presos em flagrante

e que a Defesa e as Ongs deveriam provar sua inocência frente aos juízes (SANCHEZ 2009, p. 108). Até o fim de 2006, a maioria dos presos políticos foi posta em liberdade, mas antes foram obrigados a assinar uma confissão de culpa nos acontecimentos de 25 de novembro. Existiram casos, ainda mais estranhos, em que o próprio Governo de Oaxaca pagou a fiança dos presos. Os protestos e marchas em solidariedade seguiram. O ano de 2007 começaria com mais detenções, enquanto mais relatos pavorosos eram conhecidos:

Mi nombre es R. y me encuentro encerrado en una celda color azul donde hace mucho frío, con un baño que no tiene ni agua. Mi compañero está en una celda igual al lado, y otras 6 personas de sexo masculino abajo en la planta baja, pues nosotros estamos en la planta alta. Todo empezó cuando unos amigos y yo estábamos caminando por el Periférico. Entonces me apareció un sujeto con un arma grande y negra y me apuntó cuando yo por instinto corrí, pues él no se identificó ni enseñó una orden para privarme de mi libertad. Me alcanzaron otros 4 sujetos vestidos de civiles. Ya estando yo en el piso me golpearon peor que a un animal, ya que ningún animal se le debe golpear, me patearon mi cabeza, mi torso, en fin todo mi cuerpo. Me arrastraron a la camioneta era un mini-van, algo así. Era cerrada, blanca. Ya estaba mi compañero arriba y yo estaba sangrando mucho pues me abrieron a la altura de la ceja derecha, de la nariz y boca. Nos cubrieron la cabeza en medio de golpes y amenazas. Nos quitaron los tenis y nos levantaron la playera. Sentí las cadenas en mi espalda y con unas piedras nos golpeaban en los tendones de las manos, los dedos y la espalda. Nos pateaban la cabeza y nos pisaban los pies y los dedos y nos pegaban en los muslos. Por fin paró la camioneta y nos decían que nos iban a quemar, nos decían que iban a matar a todos, nos disparaban con unas armas que aventaban cosas que dolían mucho. Unos decían “déjame acabar mi carga”, y decían que “querían afinar puntería”. Nos ponían sus armas en la cabeza y se oía cómo cortaban y nos decían que “nos había cargado nuestra puta madre”.

Nos pusieron una canción de la huelga y nos hicieron que la cantáramos mientras nos pateaban. Nunca nos descubrieron la cara. Yo seguía sangrando mucho y les dije que me dolía la espalda y más me pegaban. Me decían “me vale madres si quedas inválido hijo de tu puta madre”. Nos seguían golpeando con cadenas y nos seguían disparando. Nos seguían diciendo que van a ir a nuestras casas por nuestras familias. Era ya noche y hacía frío, nos bajaron de la camioneta con las cabezas tapadas y nos llevaron a un médico que reconocí, fue en la Procuraduría. Nos bajaron y nos siguieron golpeando. Entonces ya empezamos a vomitar y arrancó la camioneta. Llegamos y nos dieron los nombres falsos que íbamos a dar, nos metieron al hospital de especialidades que ahora ya sé dónde estaba, y nos atendieron. Entonces a alguien le di mi nombre verdadero y le avisó a mis papás y ya me aparecieron. Me llevaron a la Procuraduría y lo demás lo saben mis padres. Estoy en una hora de visita aquí en el Reclusorio Femenil, sólo les pido que no me abandonen ni a mí ni a mi compañero. (SANCHEZ, 2009, p. 110)

Frente a tanto horror, segue a conclusão do “Informe sobre los hechos de Oaxaca – V VISITA – 2006/2007”, preparado pela Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos- CCIODH:

La comisión considera que los hechos ocurridos en Oaxaca son un eslabón de una estrategia jurídica, policiaca y militar, con componentes sicosociales y comunitarios, cuyo objetivo último es lograr el control de la población civil en zonas donde se desarrollan procesos de organización ciudadana o movimientos de carácter social no partidista (CCIODH apud LAPIERRE, 2008, p. 15)

Segundo o balanço documentado pela CCIODH no “Informe sobre la situación de los derechos humanos en Chiapas, Oaxaca y Atenco - VI Visita- 2008”⁵⁹, ocorreram 26 assassinatos durante o conflito magisterial e popular de 2006. Entretanto, após a dissolução da Comuna novas atividades repressivas foram executadas, resultando num total documentado de 62 mortes, entre junho de 2006 (estalido do levante) e abril de 2008 (em que a repressão ao movimento ainda operava em plena atividade). Afirma o relatório da CCIODH:

La brutalidad policial y las detenciones arbitrarias e irregulares han continuado, así como las denuncias por tortura, cuestionando profundamente el respeto a los derechos constitucionales referentes al debido proceso judicial y a la reparación del daño de aquellas personas detenidas que pudieron demostrar la ilegalidad de su detención. Este abanico de abusos a los derechos humanos, como ya anunciamos en las conclusiones provisionales en rueda de prensa en la Ciudad de Mexico, nos situa en un contexto no muy lejano al de la guerra sucia de los años 70. (CCIODH, 2008, p. 216).

Anos depois do levante popular de 2006 seguiram, portanto, novos casos, digamos que já sedimentados dentro da instalação de uma política de Terror de Estado: homicídios, desaparecimentos forçados, torturas, detenções arbitrárias e fabricação de delitos, prisões políticas, estupros, seqüestros, exílio forçado de Oaxaca, estratégias de intimidação familiar e de impacto psicossocial e negação de acesso ao Sistema Judiciário. Populações específicas, como indígenas, lutadores sociais, ativistas dos direitos humanos, jornalistas, mulheres e menores de idade também relataram à CCIODH abusos sofridos após a Comuna. Povos indígenas são alvo de dupla agressão física, i) sofrendo interferência em seus processos autônomos de organização do poder político e das autoridades eleitas nas comunidades e ii) perdendo recursos naturais,

⁵⁹ Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos, “ Informe sobre la situación de los derechos humanos en Chiapas, Oaxaca y Atenco - VI Visita- 2008”. Barcelona, 2008

como terra, água e plantações, saqueadas pelo Estado com a justificativa de implementação de megaprojetos de desenvolvimento econômico da região. Em suma, afirma o relatório da CCIODH, as agressões são consequência do enfrentamento do aparato estatal contra as práticas de autonomias regidas pelos *usos y costumbres* dos povos tradicionais, costumes estes reconhecidos constitucionalmente pelo Estado. No afã de “liberar” a área para a entrada de projetos transnacionais, a política de terror é aplicada por meio de:

- *“Ataques por elementos parapoliciales u otros grupos armados y violentos, que atacan y desaparecen con el fin de amedrontar a la población, siendo responsables de múltiples homicídios y lesiones;*
- *Militarización de las regiones indígenas y multiplicación de los grupos paramilitares y parapoliciales bajo los auspicios del Ejército, agravando la situación de violencia y tensión;*
- *Desapariciones forzadas y torturas;*
- *Fabricación de falsos delitos para justificar la frecuente detención y encarcelamiento de líderes u otros defensores de la autonomía indígena*

Hay un claro intento de minimizar esta situación y desligarla del conflicto social de 2006” (CCIODH, 2008, p. 264)

Um dos objetivos da repressão brutal é semear o trauma profundo entre quem milita e luta por justiça social. A dor causada pelo aparato repressor, as perdas, as torturas e as prisões invariavelmente causam um refluxo nos movimentos sociais, fragilizados pelas estratégias de contra-insurgência. No que se refere ao movimento docente de Oaxaca, após a dissolução violenta da Comuna houve uma estratégia articulada de desmobilização do movimento, por meio da perseguição, assédio, ameaças e prisões de professores envolvidos no levante popular, como consta no já mencionado “Informe sobre los hechos de Oaxaca – V VISITA – 2006/2007 – CCIODH”⁶⁰. Neste relatório estão alguns depoimentos que nos dão a dimensão da estratégia truculenta de desarticulação do movimento docente: o medo de represálias e o estrangulamento financeiro promoveram um verdadeiro terror psicológico em muitos professores da Seção XXII, como fica claro neste depoimento:

“Quiero decir también, que actualmente no estoy cobrando mis salarios, me han retenido mis salarios. El gobierno del Estado de Oaxaca dice que en tanto yo no me presente a trabajar ellos no

⁶⁰ Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos, “Informe sobre los hechos de Oaxaca”, Quinta Visita. Barcelona, 2007.

pueden pagarme. Yo les he dicho que me den garantías para presentarme. Ellos no han respondido absolutamente nada, acerca de las garantías, no? No estoy cobrando, estoy en la indefensión económica...Mi familia depende de mi salario. Durante el período de tiempo de permanencia en prisión y durante el tiempo necesario para recuperarse de las lesiones físicas y psíquicas muchos perdieron su trabajo y no percibieron el correspondiente salario...Siguen las amenazas: hoy mismo he recibido un mensaje de Oaxaca por parte de los compañeros que están allá, en el sentido de que me cuide porque corre el rumor muy fuerte de que mi persona esta siendo buscada, para no solamente detenerme, sino hacerme algo más.” (CCIODH, 2007, p.134).

Ameaças à população, instigando para que ninguém se alinhe aos professores, bem como agressões públicas dentro das escolas compuseram a estratégia de semear o medo, o terror e o silêncio:

“Pero en los días de mayor represión, en la comunidad [...]salía una camioneta roja, con 6 u 8 priistas armados (militantes dos PRI) que iban a ametrallar a la ciudad [...] Ellos eran de los que iban a disparar a las barricadas [...] El trabajo de intimidación contra la población también es muy fuerte, es muy fuerte. A través de las ayudas oficiales [...] a través de esos proyectos, reúnen a la gente y la amenazan, y la condicionan para que apoyen y estén en contra de los profesores. [...] En esas reuniones aprovechan para asustar a la gente y amenazarlas con que aparte de que les puedan agredir, les quitarán las becas y todo eso. [...] Siempre ha habido, junto con la organización, digamos pacífica del Partido Revolucionario (PRI), junto con eso hay como una estructura también de bandas armadas” (CCIODH, 2007, p. 126)

E nas escolas:

“Tengo unos niños, dicen, ‘yo ya no quiero ir a la escuela porque van a venir los policías y me van a echar gás, yo me voy a desmayar, me van a llevar...’ son niños de ocho, siete ocho años, o sea, que ya están llenos de terror, porque esos policías no conformes con ir a las colonias (bairros ou distritos) se van a meter a la escuela, sacar a los maestros, que de alguna manera participaron y ampliamente de la movilización.” (CCIODH, 2007, p. 126)

Assassinatos, torturas, violações e estupros também estão documentados no mesmo relatório, revelando a macabra realidade em que se transformou o procedimento padrão da Polícia Federal Preventiva:

“Pero en eso, taparon la calle y estaban con los rifles, pero veíamos cómo entraban, no? A sacar a las compañeras, que las agarraban de los cabellos, y las iban arrastando. Y ahí, ahí en la puerta de la escuela, frente a nosotros, les bajaron los pantalones a dos compañeras y ahí, pues las violaron a las compañeras y lo que nos gritaban los policías: “Órales perras, griten como gritan en las marchas...griten ahora. Y ustedes miren lo que pasa a sus viejas”. Sí,

o sea, fue algo salvaje, no? O sea esa no es la actitud de un policía, el policía debe estar para proteger la sociedad, no para hacer esas cosas. Entonces, este, de veras estamos muy enojados por todo lo que les pasó a nuestras compañeras, no sé, no conosco el nombre de las compañeras, no sé quienes son, pero estuvo muy mal eso. Así es.” (CCIODH, 2007, p. 122).

Embora leituras como essas sejam extremamente desagradáveis, há que se reconhecer a importância de amplificar e espalhar relatos como esses. Há que se reconhecer que essa é a política de educação de um país que se diz em pleno Estado de Direito e governado por um sistema democrático. Há que se lembrar sempre, que aconteceram e acontecem crimes de Estado como esses nos dias de hoje; como que se remando contra o Esquecimento, consigamos reunir um pouco mais de força para acabar com essas tristes e recorrentes operações de instalação da “paz e ordem” na América Latina do Século XXI⁶¹.

⁶¹ “Eu não sou da paz.

Não sou mesmo não. Não sou. Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não, senhor. Não solto pomba nenhuma, não, senhor. Não venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça. Uma desgraça.

Carregar essa rosa. Boba na mão. Nada a ver. Vou não. Não vou fazer essa cara. Chapada. Não vou rezar. Eu é que não vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz não resolve nada. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator?

Se quiser, vá você, diacho. Eu é que não vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou não.

Não vou.

A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo.

A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendo? Um bando de gente. Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue.

Já disse. Não quero. Não vou a nenhum passeio. A nenhuma passeata. Não saio. Não movo uma palha. Nem morta. Nem que a paz venha aqui bater na minha porta. Eu não abro. Eu não deixo entrar. A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida. Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é. Rezar nesse inferno eu já rezo. Amém. Eu é que não vou acompanhar andor de ninguém. Não vou. Não vou.

Sabe de uma coisa: eles que se lasquem. É. Eles que caminhem. A tarde inteira. Porque eu já cansei. Eu não tenho mais paciência. Não tenho. A paz parece que está rindo de mim. Reparou? Com todos os terços. Com todos os nervos. Dentes estridentes. Reparou? Vou fazer mais o quê, hein?

Hein?

Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia. Toda vez que vejo a foto do Joaquim, dá um nó. Uma saudade. Sabe? Uma dor na vista. Um cisco no peito. Sem fim. Ai que dor! Dor. Dor. Dor.

A minha vontade é sair gritando. Urrando. Soltando tiro. Juro. Meu Jesus! Matando todo mundo. É. Todo mundo. Eu matava, pode ter certeza. A paz é que é culpada. Sabe, não sabe?

A paz é que não deixa” (Marcelino Freire, “Da Paz”).

“Las cosas se destruyen, las cosas se sostienen”, escreveu Fernando Solana Olivares sobre os acontecimentos em Oaxaca. Seguramente está dando conta de um sentimento muito comum entre quem esteve no movimento naqueles dias. As coisas se sustentam na memória compartilhada por muitos, e assim está a salvo a História da Comuna de Oaxaca. Esta será sempre mais um capítulo da eterna vitória moral, *“que eso han sido siempre los levantamientos populares contra los tiranos”* (OLIVARES, 2008, p. 17)⁶².

Assim, encerramos com Michael Lowy:

“Gracias, indígenas, estudiantes, profesores, mujeres, jóvenes, sindicalistas, habitantes de barrios pobres, que dieron, al crear la APPO, esse cristal de roca dura y transparente, un magnífico ejemplo de “democracia desde abajo”, de organización autónoma de los oprimidos, sin jefes, sin dirigentes, sin caudillos.

Gracias, camaradas de la APPO que, durante varios meses en 2006, transformaron a Oaxaca en una comuna autogobernada, liberada de las policías y patrones, de los gobernadores y administradores.

Gracias, queridos insurgentes de Oaxaca que, mediante sus huelgas, luchas, barricadas, rompieron la pesada capa de plomo de la passividad, la resignación, de servidumbre voluntaria, que pesa sobre los oprimidos.

Gracias, queridos combatientes de Oaxaca, por haber tenido el valor, el descaro, la intrepidez, durante meses y meses, de enfrentar, con una estrella de amatista roja en la frente, no solamente al gobernador de Oaxaca, URO (Ulisses Ruiz Ortiz), esse Ubu tropical con sus policías y sus paramilitares, sino también al Presidente de México, con su Ejército brutal y corrupto, así como a su protector, el império del norte.

Gracias, finalmente, por persistir hasta ahora en luchar, protestar, manifestarse en las calles, exigir la liberación de los prisioneros y la dimisión de URO, aunque las barricadas hayan sido desmanteladas, la huelga rota, la universidad y los barrios populares ocupados; aunque muchos de los y las militantes hayan sido asesinados, golpeados, violados, torturados, encarcelados.

Todos aquellos en el mundo que luchan por otro mundo, liberado de la dictadura del capital y los hombres de Estado, les deben mucho. Ustedes resucitaron los espectros de ojos de coral que acechan el sueño de los poseedores, el espectro de la Comuna de

⁶² “Es reconfortante saber que la historia inmediata de tal modo se consigna, pues entonces, pase lo que pase, está salvada para la memoria común. Quién recordará en cambio al oscuro Ulises? (OLIVARES, 2008, p. 17)

París (1871) y el de la Comuna de Barcelona (1936-1937). Ustedes son la punta del diamante del sueño, la punta de obdisiana de la utopia, la punta de esmeralda de la revuelta.

Que la fuerza de Zapata y Villa este con ustedes!”

(Michael Lowy, “*A la comuna de Oaxaca*”. La Jornada, 22/07/2007)

Construindo os autômatos: O Terror de Estado na Educação Mexicana

Os parâmetros da violência de Estado vão além das estratégias sistemáticas de coerção física, guerra psicológica, detenções ilegais, formação de unidades paramilitares, tortura sexual e assassinatos que levam a assinatura do Estado. O debate em torno das ações de terror institucional precisa transcender os limites que incidem diretamente sobre a coerção física, ou seja, situados num suposto campo da “ilegalidade”, e trazer para seu escopo toda a gama de políticas “legais”, pertencentes ao conjunto do Estado de Direito, mas que são igualmente responsáveis pela violência silenciosa com a qual os governos, de mãos dadas com os interesses das grandes corporações capitalistas e dos países da Europa Ocidental e EUA, vão dizimando suas populações.

A Educação Pública talvez seja um dos exemplos mais acabados de como a sofisticação dessas políticas de extermínio se dão desde as altas esferas que reúnem a prerrogativa para o exercício do poder político e resultam no cenário de terra arrasada que é a escola nos dias de hoje. Como escrito nas primeiras páginas desse texto, entendemos que as políticas voltadas para a gestão da Educação Pública nos países da América Latina são a face camuflada de um crime contra essa e as gerações vindouras da população mais pobre, dado o estado de sucateamento e falta de perspectiva para um ensino verdadeiramente comprometido com a formação dos indivíduos. Não achamos que seja necessário descrever onde estão esses indicadores do fracasso escolar, a literatura sobre esse tema é vasta e diversifica os efeitos da política de abandono da escola: violência na sala de aula, alunos mal formados integralmente (sem aptidão para ler e escrever), professores deprimidos e mal remunerados, estruturas físicas de ensino precárias. Nosso interesse aqui é descrever como a tragédia na escola é resultado de uma *intencionalidade política*, um conjunto de Normas e Diretrizes voltadas para pulverizar a possibilidade de que populações tenham acesso à instrução que lhes

permitam superar o flagelo ao qual foram relegadas. Desta intenção política que, por meio da escolarização imposta verticalmente, visa dizimar a diversidade cultural e a base de sustentação comunitária dos povos originários. Das políticas que, sob a máscara da “qualidade” e da “eficiência”, impõem as técnicas de controle que apartam o professor do seu próprio trabalho – para em seguida responsabilizá-lo pela má educação do aluno. Em suma: o puro terror introduzido suavemente no cotidiano escolar.

Escola: aparelho de ocupação do Estado

A própria escolarização da sociedade é assunto delicado para muitos teóricos da educação, ativistas e organizações populares no México. Em Oaxaca, essa discussão ganha contornos dramáticos porque a instituição da escola em comunidades rurais do Estado é vista para muitos como um objetivo do projeto de conformação de uma identidade nacional que arrasaria a diversidade cultural própria dos povos indígenas; a escola é um ato de conquista do Estado-Nação. E aqui, é fundamental separar escolarização de escolaridade: não se trata de medir sabedorias, mas sim analisar um processo institucional. Trataremos a escolarização como

um processo de colonização do real e do imaginário através da imposição de uma instituição (Escola) – acompanhada de uma ideologia totalitária que negue sua coexistência com outras formas e espaços educativos possíveis (MALDONADO, 2000, p.5).

De acordo com o antropólogo zapoteco Jaime Martínez Luna, isso é fato antes de tudo porque a Escola é a expressão do divórcio estabelecido entre a educação e a comunidade⁶³, no sentido que em momento anterior à introdução da Escola, o processo educativo era tido como uma atribuição comunitária, dos pais e outros membros, diferentemente da estrutura apartada que consolidou-se como o espaço para ensinar. Para o antropólogo Benjamín Maldonado⁶⁴, a entrada da escola nesses territórios é o grande ato de penetração física do Estado nas comunidades e, por meio dessa infraestrutura de escolarização indígena, o projeto de conformação da identidade mexicana vai ganhado traços homogêneos mais definidos. Isso decorre primeiramente porque, graças ao grande aporte de recursos para a penetração física, o advento da Escola impõe conteúdos, métodos e políticas educativas de caráter **externo** às

⁶³ As impressões de Martínez Luna serão trabalhadas no capítulo IV desse texto.

⁶⁴ MALDONADO, Benjamín. “*Los indios en las Aulas*”, INAH OAXACA, 2000.

comunidades camponesas. Ou, dito de outra forma, a questão para Maldonado não se limita aos campos da pedagogia; o que se impõe é um problema etnopolítico, uma vez que, para além da introdução de conteúdos étnicos em matéria pedagógica, trata-se de orientar a própria função educativa do sistema de ensino dos *pueblos originários*. O que significa que essa função não está orientada para a reprodução das culturas índias, muito pelo contrário – algo que precisa ser recuperado imediatamente, segundo Maldonado.

E se não cumpre com a reprodução das culturas tradicionais, a escolarização indígena segue então o rito de eliminação do índio, como fica ilustrado num estudo comparativo entre jovens indígenas que frequentam a escola oficial e jovens que não a frequentam e permanecem em suas comunidades, relatado por Maldonado (2000). Nesse estudo, o antropólogo oaxaqueño trouxe evidências de que a Escola gera o desconhecimento da sabedoria tradicional. Os que não vão à escola permaneceram imersos em seu próprio ambiente cultural, assumindo conhecimentos como as práticas agrícolas, o calendário, a importância das festas como expressão do coletivo, os rituais religiosos e a medicina tradicional. Os que frequentam a escola rapidamente se afastam desse saber (principalmente o agrícola), sendo que muitas vezes repelem esses costumes. Ou seja: para Maldonado, a escola oficial indígena está gerando um tipo de ignorância, que é o desconhecimento da própria etnia (o desconhecimento de si mesmo) e da cultura materna (Cf. MALDONADO, 2000). Além disso, toca em outro ponto muito delicado, uma vez que funda a cisão entre letrados e iletrados dentro do povoado indígena, produzindo assim uma dupla ignorância.

O problema do analfabetismo é visto por Maldonado como uma questão exterior às culturas indígenas do México, posto que a oralidade é uma das características definidoras do que seria uma comunidade indígena no México: compartilhar uma História comum transmitida oralmente através das gerações (Carlsen *apud* ANDREO, 2013)⁶⁵. Para Maldonado, a alfabetização (sem cometer a leviandade de considerá-la descartável, dado que na atualidade os povos indígenas obrigatoriamente precisam cultivar uma relação formalizada com o Estado e isso exige o letramento) é um

⁶⁵ Para Laura Carlsen (*Autonomía Indígena y usos e costumbres: la innovación de la tradición*. In: *Revista Chiapas*. México: Era, nº7, p. 45-72, 1999, p. 45), essas seriam as características:

1- Espaço Territorial e demarcado pela Posse Coletiva;

2- História Comum transmitida oralmente através das gerações;

3- Idioma Autóctone;

4- Uma Organização Definidora do Político, Cultural, Social, Civil, Econômico e Religioso;

5- Sistema Comunitário de Administração da Justiça

elemento de diferenciação entre os membros de uma comunidade, e se posiciona exatamente na contra-mão das tradições horizontais que caracterizam os elementos da oralidade, sendo estes: o acesso igualitário aos bens culturais a ao controle coletivo dos processos de decisão (as assembleias e o consenso). Ou seja, um sentimento coletivista. Por fim, Maldonado enxerga a demanda por alfabetização como a incorporação de uma demanda não-índia: ser analfabeto é desconhecer a cultura mestiça, mas não influi significativamente nos costumes próprios, e é justamente isso que a oralidade reivindica⁶⁶.

Se as instituições são etnocidas e a escolarização é uma presença inevitável, as populações índias não conseguiram ainda se apropriar completamente da Escola como fizeram com a entrada do Município e da Igreja: pelo contrário, não anularam o efeito etnocida da primeira. O problema, para Maldonado, reside no fato de que a demanda por escolarização foi incorporada de fora para dentro pelas comunidades, numa inversão de lógica em que

*“los padres de familia consideran que lo valioso no lo enseña la familia sino que se aprende en la escuela, los pueblos indios no tienen un proyecto de educación, la figura del maestro es omnipresente y **la escuela es un espacio absoluto para la educación**. Factor de formación de comunidades.” (MALDONADO, 2000, p. 108, grifos meus).*

O que Maldonado está tentando propor é que os índios consigam encontrar uma forma de incorporar a escola à sua lógica própria⁶⁷, posto que ela penetrou e muitos entenderam que era uma necessidade e um direito conquistado. A escola transmite assim a mensagem de carência índia, de baixa auto-estima, e isso é difícil de superar: “(a escola) *al mismo tiempo se presenta como la vía de superación de esse estigma que contribuyó a fabricar e imponer*” (MALDONADO, 2000, p. 110). Sufocados nesse dilema, os pais se afastam da função de educar, que se tornou exclusiva do professor e da instituição. A Escola é o espaço absoluto da Educação. E, de acordo com Maldonado, a promotora mais constante e agressiva da devastação cultural.

⁶⁶ Não se trata de fazer uma crítica à alfabetização, muito menos questioná-la. A única intenção é expor a perspectiva de solapamento das tradições orais, mas sem classificar a alfabetização como o agente decisivo para isso.

⁶⁷ Lembrando que esse texto foi escrito em 2000, no início dos processos de autonomia zapatista e com as incipientes reflexões do magistério democrático de Oaxaca. Veremos que os documentos pela Seção XXII, principalmente no início da presente década, apontam para essa apropriação.

Para neutralizar esse “exército de ocupação”, Maldonado propõe um “cerco à escola”, a partir de iniciativas extra-curriculares que viabilizem a posterior apropriação desse enclave de poder Estatal. Veremos no capítulo IV como esses processos se tornaram ou podem se tornar viáveis no sul do México.

As batalhas sindicais e as ofensivas recentes do Estado

O México dos últimos 30 anos é terreno exemplar para tal discussão em todos esses termos: na medida em que as populações indígenas passaram a reivindicar para si o direito à autodeterminação e à educação comunitária⁶⁸, os governos mexicanos acirraram as Reformas Educativas voltadas para retirar qualquer respiro de autonomia dos professores e verticalizaram violentamente o controle administrativo nas mãos das Secretarias de Educação – entregando às escolas, em contrapartida, a prerrogativa de uma gestão descentralizada, porém desprovida de qualquer atribuição que não fosse a de gerir o trabalho docente. Para além das “medidas exemplares” adotadas nesse sentido, no México ainda somou-se uma particularidade que influenciou diretamente para o sucesso das medidas que racionalizaram a gestão escolar: a atuação *do Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE)*.

Por isso, se estamos aqui interessados em localizar e descrever as propostas de Educação Alternativa construídas pelo magistério mexicano, precisaremos antes retornar à década de 1940 e ao processo de formação e sedimentação do sindicalismo docente no México – justamente esse que os maestros dissidentes lutaram para romper. De acordo com Tiramonti (2001), em muitos países latino americanos os sindicatos foram os instrumentos e os protagonistas do processo de institucionalização de complexas políticas públicas – em função de uma relação muito próxima com o Estado –, dentre as quais o sistema educacional teve grande destaque. Ainda segundo a autora, é possível afirmar que os sindicatos foram agentes importantes na criação de uma “rede clientelista” dos partidos políticos, o que acabou por estabelecer uma “continuidade entre as direções dos partidos e dos sindicatos” (TIRAMONTI, 2001, p. 13).

⁶⁸ Estamos nos referindo aos *Acuerdos de San Andrés*. Neste município de Chiapas, em 1995, membros do governo federal sentaram-se à mesa com Comandantes Zapatistas para abrir negociações de paz. O resultado foi esse documento assinado em comum acordo, no qual o Governo reconhecia a autonomia indígena e os direitos das comunidades, dentre os quais a educação. O Governo Federal nunca cumpriu os *acuerdos*, mas esses ainda hoje são referência dos princípios de autonomia indígena.

No caso do México a relação se torna ainda mais umbilical, posto que a criação do SNTE recebeu todo o apoio do Estado, àquela altura já uma macro-estrutura que se confundia com o partido governante: o ainda PRM (Partido Revolucionário Mexicano), depois PRI (Partido Revolucionário Institucional), partido responsável por uma máquina político-eleitoral que o conduziu à presidência por 71 anos ininterruptos; por isso, alguns autores se referem a esta estrutura como o PRI-Governo (STREET, 2000). Assim, graças ao entroncamento Estado-Partido-Sindicato, o SNTE adquiriu, desde sua fundação em 1943, contornos extremamente burocráticos, além de uma poderosa estrutura corporativa intimamente ligada ao governo federal. Aurora Loyo (1979) elenca como funções essenciais do SNTE: facilitar as relações trabalhistas entre os professores e a Secretaria de Educação Pública, garantir a aceitação e a execução das mudanças introduzidas na educação e apoiar o regime constituído (que consistia na eleição permanente do PRI à presidência). Conclui, então, que desde sua criação o SNTE está apartado dos movimentos operários e rurais e “integrado, artificialmente, à burocracia” por determinação do Estado.

Etelvina Sandoval Flores (*Los Maestros y su Sindicato*, Dissertação de Mestrado, 1985) também analisa que, para selar sua consolidação, o Estado *priista* julgou ser imprescindível o controle da Educação Pública: para isso incentivou o *charrismo sindical*, prática política hoje tradicional entre a direção do SNTE e assim definido pela autora:

“acordos e negociações secretas com as autoridades governantes em lugar da gestão aberta das demandas do grêmio, uso da representação sindical como trampolim político, relação vertical entre dirigentes e dirigidos, anulação de qualquer tipo de dissidência por todos os meios, ideologização das práticas sindicais a partir de uma fraseologia nacionalista e centralização das decisões” (FLORES, 1985, p. 202, tradução nossa).

É por meio do *charrismo*, escreve Raymundo (2004), que o SNTE ainda procura se apresentar como o canal para o “diálogo e o acordo” com o Estado, descrevendo o sindicato como uma organização que “exerce um forte controle corporativo com mecanismos muito complexos e refinados” (RAYMUNDO 2004, p. 76). Por fim, e para além dessa institucionalização da mediação entre os trabalhadores da educação e o Estado, é possível classificar o SNTE como um *sindicato patronal* (TELLO 1997), uma vez que a militância dentro dos quadros do sindicato nada mais era que um duto para assumir grandes cargos dentro da Secretaria de Educação Pública. Ainda segundo Tello,

e aqui chegamos num ponto crucial, ao SNTE foi designada uma dupla função: a gestão da militância sindical e a gestão do trabalho docente dentro do sistema educacional.

Esta última função do SNTE é ponto chave para este estudo, uma vez que aí se encontram as raízes do rompimento de professores dissidentes com a cúpula do Sindicato Nacional e as particularidades da Seção XXII, no que se refere às propostas para uma Educação Alternativa. Tal capacidade de autonomia foi conquistada no final dos anos setenta, com o passo decisivo dado pelos *maestros democráticos* rumo ao rompimento total com o charrismo. Loyo (1979) e Flores (1985) já haviam demonstrado que em vários períodos do século passado brotaram movimentos de professores dispostos a combater o *charrismo sindical* e criar um mecanismo democrático para a atuação do sindicato. São correntes dissidentes que acabaram por formar associações docentes paralelas – como é o caso da *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)* – ou se instalaram definitivamente dentro do próprio SNTE, atuando como máquina de pressão opositora dentro da própria estrutura.

A CNTE nasce, segundo Navarro (2011)⁶⁹, da contradição existente entre o “aparato sindical esclerosado e vertical” (NAVARRO, 2011, p. 19) e uma base sindical politizada e que começava a agir nos anos setenta. Sua fundação data de dezembro de 1979 no Estado de Chiapas e foi resultado dessa pressão que rompeu o isolamento das lutas magisteriais locais – com destaque para os estados de Chiapas, Guerrero, Tabasco e Michoacán – e, como uma epidemia, emparedaram as tradicionais correntes sindicais que se digladiavam rotineiramente para assumir as cabeças do SNTE. Com isso, a luta dos maestros da base por democracia sindical e aumento da remuneração alcançou projeção nacional, sendo que o caráter mais “chocante” para as lideranças da época é que a força desse movimento magisterial brotava de iniciativas apartadas de partidos ou grupos políticos tradicionalmente já constituídos. Esse nascimento, de novo junto com Navarro (2011), mostrou uma transformação de consciência no magistério, uma vez que “*en la formación de la CNTE fueron muy ativos gran cantidad de maestros bilíngues, profesores de origen indígena. También los trabajadores de la educación que laboraban en zonas donde existen fuertes cacicazgos o luchas campesinas*” (NAVARRO, 2011, p. 20.). O coração da dissidência sindical estava na base da

⁶⁹ NAVARRO, Luis Hernández. *Cero en Conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México D. F.: Fundación Rosa Luxemburgo E Para Leer en Libertad A.C., 2011.

profissão docente e a construção de formas de organização distintas a dos sindicalistas tradicionais foi determinante para romper com a invisibilidade desses trabalhadores:

“No ha hecho depender su poder real de la legalidad estatutária, sino de su capacidad de movilizacion. Los comites de lucha, los consejos centrales, las comisiones coordinadoras, las brigadas fueron, desde su origen, organismos políticos-sindicales de representacion directa. La movilizacion y participacion de los maestros han sido posibles gracias a ellos. Ellos demuestran su voluntad de hacerse cargo de su propia lucha, sin intermediários y sin depositar el futuro del movimiento en ‘lucidas’ vanguardias”. (NAVARRO, 2011, p. 20, grifos meus).

A *Coordinadora Nacional* se definiu, assim, como uma integração de movimentos de professores de base que lutavam dentro do SNTE. Era uma força democrática e independente, o que significa que os movimentos que a compunham mantiveram sua autonomia tática a nível regional (Cf. NAVARRO, 2011). Os dirigentes se renovam regularmente e os que entregam os postos de representação sindical voltam a trabalhar nas salas de aula. Ou seja, voltam a chegar em casa com pó de giz no corpo; potencializam as lutas “*desde abajo*”. Essas lutas, para encerrarmos a descrição dos componentes que movem a CNTE, transcendem desde muito o combate ao *charrismo* do Sindicato Nacional. Os movimentos magisteriais que se reúnem na *Coordinadora* estão envolvidos até a medula nos itinerários da resistência social – o endereço no qual a Seção XXII de Oaxaca se instalou. Foi aí que sua militância se converteu em um dos eixos estruturadores do movimento popular, esse que está propondo agora uma reconfiguração do tecido social (Cf. NAVARRO, 2011)⁷⁰.

Mas consolidar o movimento magisterial autônomo baseado na democracia direta, como veremos adiante, não foi suficiente para conduzir a uma reconfiguração do trabalho docente, àquela altura já muito combalido. Pelo contrário, o curso da História é feito pelo embate entre forças políticas antagônicas e, de fato, a escalada da precarização do trabalho docente imprimiu velocidade exponencial nas décadas de 1980 e 1990, com a formatação de um “molde da reforma educativa” (Cf. TORRES, 2001) imposto pela agenda neoliberal na América Latina. Um pacote de gestão destinado a promover a racionalização do sistema educacional, dentro de um processo de mudança

⁷⁰ Claro que o rompimento com o sindicato nacional cobrou preço alto: 150 militantes da CNTE foram assassinados desde então, ou estão desaparecidos. Outros tantos foram presos, e muitos foram despedidos. (Cf. Navarro, 2011)

executado “de cima e por dentro” (Cf. TORRES, 2001); ou seja, pela alta burocracia estatal, sob a batuta empresarial-capitalista.

No que se refere especificamente ao México, a reestruturação do trabalho docente está no bagageiro da *Carrera Magisterial*, um conjunto de medidas implementadas pela Secretaria de Educação Pública na década de 1990 e que expressam o conjunto das reformas neoliberais. A tecnocracia desembarca na Educação Pública com grande poder de fogo: segundo a antropóloga Susan Street (1998, p. 11), “*Carrera Magisterial parece estar desestructurando y restructurando el trabajo docente de tal modo[...].que la escuela estaria dejando de constituirse por la colectividad*”. A principal incidência no pacote da *Carrera Magisterial* ataca diretamente a figura do professor, uma vez que pela via do discurso da eficácia e da qualidade do ensino, adota uma série de instrumentos destinados a atomizar uma profissão que outrora se caracterizava como coletiva. O *maestro* não é mais um fator de criação e reflexão no que se refere à prática do ensino, e sim apenas um componente numa engrenagem que tem como prioridade absoluta a comparação de resultados objetivamente verificáveis; é o advento das Avaliações Externas como o grande vetor de medição da qualidade do ensino. O *maestro*, frente a este quadro, se vê isolado na obrigação de cumprir tarefas determinadas pelas autoridades escolares (Cf. STREET, 1998); e, mais grave ainda, é obrigado a competir com seus companheiros de labor, uma vez que incrementos na sua remuneração estão totalmente vinculados ao desempenho dos alunos nas Avaliações Externas, por determinação da *Carrera Magisterial*.⁷¹ Ainda de acordo com Street (2000), o padrão normativo estabelecido na alta burocracia governamental ignora o contexto social e cultural no âmbito da docência. Ou, posto de outra forma: a racionalidade técnica imposta pela *Carrera Magisterial* posiciona o “fator docente” como mais um insumo entre outros necessários para a fabricação do produto concebido como o “rendimento do aluno”. Em suma, podemos concluir que, já dentro da realidade da proletarianização do professor, manifesta no México por uma gestão sindical de cunho patronal, assistimos na virada do século a um aprofundamento agudo dessa

⁷¹ “*Carrera Magisterial ha cortado las alas a los maestros que le entran. Perdieron la iniciativa de hacer cosas, dentro de la idea de no hablar, de no cuestionar o criticar al director, ya simplemente dejaron de hacer. Y es entonces la autoridad que actúa solo; aparece como el único actor en la escuela. Y las actividades se hacen para obtener buenos puntajes y aun cuando no están de acuerdo, de todos modos lo hacen porque creen que al no hacerlo, los corren del programa. Definitivamente, lo que pasa con Carrera es que ya los maestros dejan de buscar lo colectivo como un espacio para actuar, pues simplemente quedan bien ante la autoridad.*” (STREET, 1998, p. 11). Depoimento de uma professora do Distrito Federal.

problemática; culminando no distanciamento do professor da gestão de seu trabalho e seu tempo e colocando-a nas mãos de atores externos ao cotidiano escolar. Frente a essas novas condições de trabalho que os movimentos magisteriais democráticos precisarão construir uma proposta alternativa para a Educação, cujos detalhes trataremos de descrever no Capítulo IV.

Eis que assim chegamos ao final do século XX com o PRI, em esforço hercúleo posteriormente recompensado pelos representantes interessados na adoção das políticas neoliberais no México – tanto Salinas de Gortari quanto Ernesto Zedillo foram premiados com altos cargos executivos em corporações estado-unidenses –, cumprindo quase por completo seu papel de esterilizar o fogo revolucionário do início do século XX (como vimos no capítulo I, a história do México se deu à sombra da Revolução), frear o processo de revolução radical e conduzir a transição para o neoliberalismo nas duas últimas décadas. Em suma: de partido herdeiro das aspirações por *Tierra y Libertad* do povo mexicano à administração titereada pelas grandes corporações transnacionais. Não fosse o “detalhe” que chocou as elites mexicanas em 1º de janeiro de 1994, e efetivamente poderíamos dizer que o PRI executou – sem trocadilhos – com perfeição o que as grandes corporações econômicas e o governo dos EUA esperavam desse partido.

Não fossem aqueles “índios rebeldes” do Sudeste Mexicano e não haveria uma sensação inconfundível de mal-estar quando no final do ano 2000 o presidente Ernesto Zedillo passou a faixa para Vicente Fox, político do PAN que mais parecia ter chegado do Texas naqueles dias sem nunca ter pisado no México, ato que marcou a interrupção de 71 anos consecutivos do PRI na mais alta investidura nacional. Tal feito foi celebrado por analistas políticos no mundo inteiro como um sinal inequívoco da maturidade da democracia mexicana, que pelo voto conduziu outro partido que não o PRI à Presidência da República.

A nós, este breve histórico sobre a troca PRI-PAN é importante para afirmarmos o quão equivocados estavam certos doutores da ciência política global. Qualquer que seja a razão para advogar tal ponto de vista, o nosso está no diâmetro oposto: temos clareza de que a substituição do PRI pelo PAN se deu sob o signo da continuidade no que se refere às políticas sociais e econômicas aplicadas por ambas as filiações. Se outrora supostamente havia diferenças entre tais, a política tratou de pôr as

coisas no lugar e os declarou “amantes” para sempre⁷². Os movimentos populares tinham a exata compreensão do efeito meramente pirotécnico e o que verdadeiramente deveriam aguardar com a ascensão do PAN à Presidência da República: notas agudas de conservadorismo e políticas sociais igualmente obscuras, como se provou com o prolongamento das hostilidades do Exército contra as comunidades indígenas em todo o território mexicano.

Por fim, no campo da educação pública e popular, o cenário de devastação promovido por *Carrera Magisterial* não encontrou trégua, muito pelo contrário. Sob o pretexto da Modernização Educativa, os doze anos Panistas (Fox 2000-2006; Calderón 2006-2012) foram o desenho mais bem acabado da radicalização das políticas educacionais regidas nos derradeiros anos *priistas*. Políticas portadoras, dessa forma, de uma visão distanciada da educação popular, e que ignora por completo as demandas profissionais dos trabalhadores da educação.

Doravante, o insano início do século XXI testemunhou o primeiro ciclo das Reformas Educativas, cujo grande marco foi a instituição da *Alianza por la Calidad Educativa (ACE)*: o aparelho designado para gerir a Educação Pública através do acordo assinado pelo presidente Felipe Calderón e Elba Esther Gordillo, a até então interminável presidenta do SNTE, em 15 de maio de 2008⁷³. O efeito imediato do acordo são os contornos dramáticos desenhados para a Modernização Educativa, que culmina no conjunto de reformas aplicados pelo RIEB (Reforma Integral da Educação Básica, 2009).

A ACE foi o Cavalo de Tróia das Políticas Educacionais no México. Dotada de um discurso conectado com as demandas de participação de setores da sociedade civil por “mais educação” e apoiado na grife do setor empresarial que se auto-atribuiu uma “responsabilidade social”, o governo vendeu o produto “Revolução da Educação

⁷² “*Los partidos PRI y PAN eran distintos y coincidían, pero el neoliberalismo los hizo amantes*” (ECHEVERRÍA, 2011). Tirado do TEEA 2011-2012, CEDES 22, p. 19. TEEA é a sigla para *Taller Estatal de Educación Alternativa*. São oficinas de formação docente promovidas pela Seção XXII. CEDES 22 é o *Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22*. No Capítulo IV esses formatos serão detalhados.

⁷³ A líder máxima do SNTE, professora Elba Esther Gordillo, desempenhou papel decisivo nas eleições presidenciais de 2006. Filiada ao PRI, sabotou a candidatura do próprio partido por ser inimiga do candidato Roberto Madrazo. Com todo o peso e estrutura nacional do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, seu ato foi considerado uma traição ao PRI e fundamental para a vitória do candidato do PAN, Felipe Calderón. FECAL (assim foi abreviado o nome do novo presidente mexicano) retribuiu o apoio dando à dirigência nacional do SNTE poderes inéditos no que se refere às políticas de Educação.

Pública”; e este produto pôde ser abrilhantado graças à “participação democrática” decisiva do SNTE, justamente o mais definitivo exemplo de atuação pelega que a História mexicana pode nos oferecer. No dizeres de Echeverría (*Apud* TEEA CEDES 22, 2011, p. 12) a ACE propõe uma “formação integral dos alunos, capazes de desenvolver todo seu potencial para a vida e para o trabalho”. Sob o ponto de vista dos projetos pasteurizados entregues à Educação Pública, esse objetivo de formação não causa nenhum tom dissonante frente a tantos planejamentos educativos que vieram à luz nas últimas décadas. Por isso, é preciso levar em consideração o berço onde nasce esse objetivo, e assim uma anatomia da ACE evidencia todas as conexões estabelecidas com a ideologia da ética capitalista globalizada. O México, historicamente área de influência da Secretaria de Estado dos EUA, nunca deixou de ser governado em aliança com os organismos financeiros internacionais – BIRD E FMI – e seus presidentes, em escala acentuada a partir da década de 80, fizeram por onde se tornarem reconhecidos como representantes das grandes empresas transnacionais – e esses são os gestores responsáveis por aplicar as políticas educativas no país.

Dessa forma, “formação integral para desenvolver o potencial para a vida e trabalho”, cifrada ou não, guarda muitos sinônimos com os ideais de eficiência e competitividade próprios da lógica de competição intrínseca ao capitalismo e seu “livre mercado”. Vejamos como isso se aplica nas formulações educativas da ACE.

As Reformas na Lei Geral de Educação (LGE)

Em outubro de 2010, o Congresso Mexicano aprovou as reformas na Lei Geral de Educação e o primeiro efeito foi transferir à ACE a constituição de um Marco Legal para impor e aplicar as mudanças de acordo com suas afeições. Entre inúmeros pontos que geraram dificuldades para os trabalhadores da Educação, destacam-se alguns artigos modificados e a ameaça concreta de submeter os professores a processos de avaliação e certificação obrigatória; esses últimos solaparam a trajetória acadêmica e formativa dos docentes e insistem em ignorar os contextos onde os trabalhadores da educação desenvolvem seu trabalho. Na visão dos professores unidos na Seção XXII de Oaxaca, esse contexto não pode ser considerado mera retórica, uma vez que trabalham no Estado com a maior diversidade populacional de todo o país. O contexto é a ordem da realidade em cada escola: como se organizam as comunidades, as línguas, o envolvimento de

anciãos, o processo histórico da educação comunitária...em suma, os poderes superlativos da ACE, na visão da Seção XXII são o atestado de óbito da Educação Pública e das conquistas trabalhistas de seus professores⁷⁴; mas dessa vez à guisa de uma estratégia muito mais estruturada, uma vez que as reformas congressuais na Lei Geral permitiram à ACE vincular a educação básica aos mesmos paradigmas curriculares do setor empresarial da educação. Ou seja: a este novo “Modelo Educativo” foi aplicado o verniz do Estado de Direito.

No que se refere aos artigos reformados da Lei Geral de Educação, retiramos do documento produzido pela Seção XXII (TEEA, CEDES 22, 2011-2012) alguns comentários que nos dão a medida do drama que deriva de tais alterações:

- **Artigo 13: Determina que é competência exclusiva das autoridades educativas locais participar, junto à autoridade educativa federal, da operação de mecanismos de ingresso e promoção dos serviço docente e de administração escolar.** Para a Seção XXII, isso formaliza a aplicação de Exames como o único mecanismo para ingresso e promoção dos trabalhadores da Educação, ao contrário do que prevê o artigo 123 Constitucional⁷⁵, segundo os professores de Oaxaca;
- **Artigo 20: As autoridades educativas em seus respectivos âmbitos de competência constituirão o sistema nacional de formação, atualização e capacitação.** Corresponde ao segundo eixo da ACE, que determina a avaliação das competências dos alunos, mediante certificação e Exames padronizados⁷⁶; segundo a Seção XXII, tais exames aplicados aos estudantes têm atribuição para determinar se o professor pode ou não permanecer no sistema educativo nacional;
- **Artigo 21: O segundo parágrafo prevê estímulos ao trabalho docente com base na Avaliação Estudantil.** Os professores da Seção XXII estão certos de que com isso, tais estímulos estão condicionados a “bons resultados” nas provas padronizadas. E “*si los resultados son malos, también se estimula al trabajador con el despido*” (TEEA, CEDES 22, 2011-2012, p. 14). Não obstante, os estímulos

⁷⁴ “Actualmente en nuestro país, lo legal no significa beneficio para los trabajadores y la población. Lo legal es un acto político repressivo que implementa la clase en el poder para justificar e imponer todo tipo de políticas que le demande su proyecto de classe, por encima de la justicia que reclama la classe trabajadora y el pueblo” (TEEA 2011-2012, CEDES 22, p. 13).

⁷⁵ Artigo que dispõe sobre as condições de trabalho no México

⁷⁶ ENLACE: *Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares de Educación Básica*; EXCALE: *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, en el ámbito nacional*; PISA: *Programa para la Evaluación de Estudiantes, en el contexto internacional*.

previstos não são incorporados no salário-base, sendo providos a título de premiação;

- **Artigo 48: A Secretaria realizará revisões e avaliações sistemáticas contínuas dos planos e programas de estudo, e será ela quem os determina.** Aos trabalhadores da Educação, portanto, está negada qualquer possibilidade de envolvimento com os mecanismos de avaliação. O que se espera do professor é uma postura totalmente passiva, tendo ainda que receber a capacitação adequada para aplicar os métodos e conteúdos. Ou, nos dizeres do documento TEEA 2011-2012 (p. 14): *“se les convertirá en máquinas reproductoras y transmisoras de su nefasta ideología”*. Este é um ponto de reflexão muito importante: no Capítulo IV veremos como os *maestros* formularam propostas que se colocam em oposição à expectativas da ACE no que se refere à autonomia para gerir o seu próprio trabalho;
- **Artigo 72: A Secretaria promoverá o estabelecimento e funcionamento do Conselho Nacional de Participação Social na Educação, que tomará notas dos resultados das avaliações que realizam as autoridades educativas, conhecerá o desenvolvimento e evolução do Sistema Educativo Nacional, poderá opinar em assuntos pedagógicos, planos e programas de estudo e propondrá políticas para elevar a qualidade e a cobertura da educação.** E quem se declara contra a “participação democrática” na Educação e sua universalização? Aqui é preciso localizar o subtexto desse discurso-modelo para entender quais interesses estarão movendo o Conselho Nacional de Participação Social. Certamente, serão compostos por *experts* das Escolas Privadas, ONGs envolvidas com a Educação, intelectuais deslumbrados com as portas abertas pelo Governo Federal, e os professores representados pela executiva do SNTE. Quais diretrizes, metodologias, quais conteúdos irão compor os planos pedagógicos derivados desses conselhos convocados pela Secretaria de Educação Pública? Que modelo de profissional deriva dessas propostas? Também no Capítulo IV descreveremos como, por meio dos Coletivos Escolares, a Seção XXII vai apresentar uma proposta de horizontalidade nas instâncias decisórias das escolas como forma de contraposição aos intuítos da ACE.

Escolas de Jornada Ampliada e Código 23

Estas são duas obras que dificultaram ainda mais as estratégias de sobrevivência econômica dos professores da rede pública de educação no México. Em 2011, o

presidente Felipe Calderón anunciou a massificação das Escolas de Jornada Ampliada, acarretando no fechamento dos ciclos vespertinos e a introdução dos períodos de 6 horas ou integral. O problema, para a Seção XXII, é que isso foi feito sob fogo cerrado, com a imposição da jornada dupla ou o confisco de horas de trabalho para reduzir remunerações. Além disso, impôs novas condições, muito mais “flexibilizantes” para as futuras contratações, que tiveram que se adequar aos novos códigos trabalhistas utilizados. Um deles é o violento **código 23**: neste está previsto que a contratação temporária tem vigência limitada de 3 a 6 meses. O efeito é de fácil evidência, o Estado se livra de qualquer relação laboral com o professor temporário e rompe também a estabilização deste em seu emprego, uma vez que não cria histórico empregatício nem direitos básicos.

“Ser Universal e Competitivo”

Também foi aprovado, com a anuência do SNTE, o Novo Modelo Educativo para a Educação Básica. Fundamenta-se na criação (ou seria separação?) de duas grandes Áreas de ensino: “Ser Nacional e Ser Humano”, formada pelas matérias de História, Geografia, Formação Cívica, Ética, Artes e Educação Física; e a outra área se chama “Ser Universal e Competitivo”, contendo inglês, linguagem, matemáticas, ciências, tecnologia e habilidades digitais. Naturalmente isso vai impor grandes mudanças de conteúdo, materiais didáticos, introdução de aparato tecnológico – talvez a ser utilizado sem um conteúdo que preze pela reflexão.

Por fim, o novo modelo institui a Progressão Continuada, nos mesmos moldes que aqui no Brasil contribuíram de forma decisiva para o desastre completo da formação educacional no país.

Acordo para a Reforma das Linhas Gerais do Programa Nacional da Carreira Magisterial

Para os *maestros* da Seção XXII este é um dos eventos que pretende naturalizar a demissão sem justificativa dos professores, sob o argumento de que os perfis profissionais foram alterados com o advento da cultura de Avaliação e “Atualização” profissional.

A Reforma no Plano Salarial previa a seguinte divisão: “Desempenho Acadêmico dos Alunos (50%); “Cursos de Atualização e Formação Continuada dos

Professores (20%)”; “Desempenho Profissional (20%)”, dividido em “Atividades Curriculares (20%)” e “desempenho profissional dos maestros (10%)”. Também não é custoso observar que o propósito é desvalorizar a experiência e a preparação profissional para impor uma meritocracia baseada nas conquistas de fácil medição. Assim, o importante na política educacional é a qualidade, a eficácia e a eficiência nos desempenhos avaliativos.

Evidentemente, o resultado imediato é a competição entre os professores: seu trabalho agora é preparar e treinar os alunos para responderem provas padronizadas. A sobrevivência econômica do professor está atrelada, portanto, ao desempenho de seus alunos numa prova nacional. Como será que um profissional vai para seu ambiente de trabalho sabendo que assim depende o seu sustento?

É claro que esta Reforma conduzia para o fracasso na Educação, posto que os parâmetros de gestão educacional estão distantes das realidades vividas nas comunidades e distantes também do que pensam os professores que vivem o cotidiano na escola. Mas o fracasso pouco causa calafrios nos gabinetes onde são decididas essas políticas; em absoluto voltadas para a gestão do controle do trabalho docente, este sim na alça de responsabilidade pelo fracasso na formação dos alunos que precisam enfrentar o pesadelo da educação mexicana.

Avaliação Universal

Assinado pela SEP-SNTE em 2011, o Acordo para a Avaliação Universal de Professores e Diretores em Serviço de Educação Básica submete todos os trabalhadores da Educação a uma avaliação obrigatória. Aqui, para não produzirmos comentários repetitivos sobre a lógica da competição e os planos educacionais afastados das salas de aula, devemos reforçar o diagnóstico de abandono dos professores à sua própria sorte, expostos a todos os tipos de exame em seu dia-dia profissional.

Deixemos os dizeres da Seção XXII:

“La evaluación universal implica la perdida del empleo, la desaparición del sindicato, y con ello la indefensión de todos nuestros derechos. Por otro lado, atenta contra la extinción de la cultura de los pueblos originarios de México, pues propone la estandarización del conocimiento escolar con vista a controlar el trabajo docente; postulando que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales didácticos, mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación de los

Certificado Docente: a responsabilidade é do professor

Algumas páginas atrás, citamos a abertura do Governo Mexicano para a influência de organismos internacionais na gestão de políticas econômicas e sociais no país, e com a educação não pôde ser diferente. Em outubro de 2010, a OCDE recomendou ao governo de Felipe Calderón que a responsabilidade pelo fracasso escolar teria que ser creditada ao professor, e por isso o Estado mexicano deveria instituir os **certificados docentes** como o formato adequado para determinar se estes trabalhadores têm condições de permanecer ministrando aulas, se têm direito ao incremento de horas e a manter seus cargos concursados. Sob a pretensa preocupação com a qualidade da educação, configura-se com a isso a possibilidade da demissão em massa de professores, submetidos a exames que não levam em consideração a diversidade cultural e linguística do país. Tal discurso não foi ignorado pelas correntes dissidentes do SNTE: para estas, o objetivo do certificado docente era criar os mecanismos para confundir os objetivos da educação pública com a ideologia de interesse empresarial e da competição de mercado; a educação como mais um território a ser explorada pelo setor privado.

O certificado docente, ou seja, o atestado que identifica qual o nível de qualidade de determinado trabalhador da educação, não se resumiu à imposição de provas e exames. Exigiu dos professores a formação continuada sem incremento salarial por conta da jornada ampliada, agravadas pelo fato de que quase na totalidade dos casos tais cursos de preparação profissional eram oferecidos em instituições privadas ou empresariais. Assim, a ACE conseguiu viabilizar dois objetivos: colocou o Estado a serviço das empresas, saciando a ganância daqueles que elevaram a educação ao patamar dos grandes negócios; e também elucidou os parâmetros para a formação do “novo professor”, o autômato técnico, individualista e competidor, cujo simples dever é repassar os conteúdos determinados nas Secretarias de ensino. Àqueles que não se enquadrassem nesse perfil, estava aberta a possibilidade de demissão com justa causa. O

ciclo da modernização educativa estava encerrado, pelo menos julgou assim a presidenta do SNTE, a inefável Elba Esther Gordillo⁷⁷.

A Reforma Educativa de Peña Nieto

Mas, em se tratando de política, o instinto de sobrevivência está nos Dez Mandamentos e o prato que se come frio sempre é dos mais saborosos. Em 2012, a eleição de Enrique Peña Nieto⁷⁸ reconduziu o PRI a Los Pinos, e não tardou mais de 2 meses de governo para o acerto de contas com a professora que havia traído o partido nas eleições de 2006; agora, era Elba Esther Gordillo quem sofria os dissabores de sua política. Peña Nieto, ciente do cenário turbulento que assumia, firmou com o PAN e o PRD⁷⁹ o Pacto pelo México, uma tentativa declarada de viabilizar algum espectro de governabilidade num México tão combalido socialmente; e o modelo adotado para o Pacto não poderia ser outro que o de caráter saneador do país, cuja expressão se deu com as propostas de Reformas em diversos setores. A Reforma Educativa, novamente, era pauta central. Veremos, logo em seguida, que os principais pontos da Reforma não diferem, no que se refere ao seu teor, das propostas introduzidas no sexênio de Calderón. Contudo, não haveria mais espaço para a ACE e Elba Esther Gordillo: com o discurso de retomar o protagonismo da SEP, o governo federal afastou o SNTE da gestão das políticas educacionais no México. Gordillo, em fúria, anunciou mobilizações para “defender a Educação Pública” contra as Reformas de Peña Nieto, mas já não tinha mais tempo: em fevereiro de 2013, a Procuradoria Geral da República determinou a prisão imediata da líder *sindicalera*, por desvio de repasses feitos pelo governo federal ao SNTE de 2000 a 2009.⁸⁰ Uma operação gestada há muito tempo pelo PRI.

⁷⁷ Gordillo, no final de 2011, propôs alteração estatutária do SNTE, para conduzi-la à presidência vitalícia do Sindicato. Assim é feita política no México.

⁷⁸ Enrique Peña Nieto foi o Governador do Estado do México na vergonha mundial de Atenco. Sua polícia reprimiu barbaramente a comunidade indígena que protestava contra a construção de um aeroporto que atravessaria seu território. Atenco ficou notoriamente conhecida pelos casos de violação sexual feita pelo Exército e paralisou a Outra Campanha zapatista do EZLN. O SubComandante Marcos estava na Cidade do México nos dias da barbárie.

⁷⁹ PRD é o partido da esquerda institucional do México. Tradicionalmente faz todos os acordos legislativos contrários às demandas indígenas e populares.

⁸⁰ Analistas políticos mexicanos consideram a prisão de Gordillo a grande ação de impacto midiático dos primeiros 100 dias de governo de Peña Nieto. Gordillo segue presa no México enquanto seu patrimônio pessoal vai sendo revelado. Por exemplo, uma casa de 2 milhões de dólares em Miami.

Mas qual foi o significado do eclipse da pré-histórica Elba Esther Gordillo para os *maestros democráticos*? Apenas que a preocupação em combater o *charrismo* sindical não merecia mais o foco de atenção do movimento magisterial⁸¹. De resto, e isso se mostra mais dramático atualmente, Peña Nieto tem mostrado um apetite ainda mais voraz para associar definitivamente as diretrizes da Educação Pública à da lógica de funcionamento de uma empresa privada, o que significa que a Reforma Educativa aprovada por seu governo em novembro de 2013 acentuou os processos de cunho tecnicistas introduzidos pela ACE. Destacam-se os Exames, as regras para o Ingresso e a formalização da demissão como as graves tonalidades que a Reforma Educativa traz para os trabalhadores da Educação⁸².

⁸¹ A antropóloga Susan Street (1998) já havia apontado essa mudança de concepção em alguns movimentos magisteriais democráticos, como veremos no capítulo IV.

⁸² Seguem os principais pontos da Reforma Educativa de dezembro de 2013, segundo colunista alinhado com as políticas educativas do Governo de Peña Nieto:

“Primero. Se pretende crear el Sistema de Servicio Profesional Docente, el cual estará integrado por concursos de ingresos para docentes y para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior. Con dicha creación se estarían fijando los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio. Los criterios para determinar la promoción o el sistema de reconocimientos corresponderán exclusivamente al mérito y a la preparación de cada maestro. Como se sabe, este esquema hoy es manejado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), mismo que determina plazas, salarios, cargos, etcétera. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tendrá atribuciones para evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional. Para esto, la reforma busca dotarlo de autonomía constitucional –como sucede con Banxico, Inegi o el IFE– y con ello otorgarle facultades para diseñar y realizar los cambios necesarios que vaya requiriendo el sistema educativo. Se buscará que el INEE esté formado por personas con reconocida capacidad y que sea un cuerpo colegiado el que realice la selección de estas, aunque el presidente de la junta de gobierno del INEE será propuesto ante el Senado de la República por el titular del Poder Ejecutivo nacional.

Segundo. Se busca que la evaluación magisterial, en primer lugar, no sea potestativa o voluntaria, sino obligatoria para todos los maestros; segundo, que la evaluación no sea pactable; y tercero, que tenga consecuencias jurídicas, es decir, el maestro que repruebe la evaluación se tendrá que ir. Hay que recordar que en la última evaluación nacional reprobó el 75 por ciento de los maestros.

Tercero. Se crean las escuelas dignas y escuelas de tiempo completo con criterios de calidad, equidad y autonomía de gestión de las escuelas, es decir, se busca darle a cada escuela, los medios necesarios para que cada director haga las mejoras de infraestructura, compre los materiales didácticos, equipe a las escuelas, etcétera.

Cuarto. Se crea el Sistema de Información y Gestión Educativa. Este tiene como propósito realizar un censo de escuelas, profesores y alumnos, con el fin de corroborar datos, porque por increíble que parezca no se sabe con exactitud cuántas escuelas, alumnos, o maestros hay en el sistema educativo mexicano.

A longa descrição das investidas contra a Educação Pública no México, desde os anos 90 com *Carrera Magisterial* até as Reformas de Peña Nieto nos oferecem a medida do fogo cerrado sob o qual atua o movimento magisterial democrático mexicano. A escalada da violência do Estado rumo à precarização do trabalho docente deixa sequelas e um ambiente profissional ainda mais hostil para professores que precisarão acirrar sua combatividade se quiserem superar a tragédia que virou a Educação no México. Educação cujos sinônimos agora respondem por **Avaliação, Certificados, Qualidade, Competição, Eficiência, Meritocracia, Demissão.**

A despeito do cenário de desmonte, acontecimentos recentes nos dão a noção de que a nível federal o governo não encontrará tantas facilidades para aplicar a Reforma Educativa, ao menos em alguns Estados. Um dado que reforça essa afirmação é o processo movido pelo Governo Federal, em março de 2014, contra unidades administrativas que não implementaram os artigos reformados por Peña Nieto – entre esses está Oaxaca. Nesses Estados a organização do movimento magisterial foi capaz de pressionar e impedir qualquer alteração no regime trabalhista, mesmo com as mudanças impostas à Lei Geral de Educação.

E como se dão essas lutas? No Capítulo IV passaremos às narrativas dos processos contra-hegemonicos que, para além de denotarem retratos de uma resistência política, são a própria derivação de uma cultura política de fortalecimento da organização coletiva, da criação nos campos da pedagogia, da força comunitária e das alternativas viáveis para construir a contra-corrente na esfera da Educação.

Y quinto. Se quiere impulsar el suministro de alimentos nutritivos y prohibir la comida que no favorezca a la salud de los educandos. Los alimentos que se proveerán tendrán que cumplir con las normas oficiales de la Secretaría de Salud. Además, por mandato constitucional se busca prohibir la comida 'chatarra'. Sin duda, una vez aprobada, esta será una de las más grandes e históricas reformas en México.” (Ermes Medina, *Reforma educativa en que consiste?*. El Debate, 9/12/2013).

CAPÍTULO III – PODER POLÍTICO

“Todavia, o Estado não é senão um nome, uma abstração. Como outras concepções do mesmo tipo, nação, raça, humanidade, ela não tem realidade orgânica.

Chamar ao Estado um organismo é uma tendência doentia de fazer de uma palavra um feitiço.”

(Emma Goldman, *O indivíduo na Sociedade*)

“...el que manda obedece si es verdadero; el que obedece manda por el corazón común de los hombres y mujeres verdaderos”

(EZLN, 1994)

As interpretações teóricas que tratam dos alcances da Democracia como sistema organizativo político vêm recebendo novos aportes no percurso da História. Isso decorre de algumas experiências políticas atuais em diversas partes do mundo, que ofereceram alternativas aos limites da democracia representativa eleitoral e, por meio da radicalidade de suas práticas, acabam por contribuir decisivamente para gerar novos sentidos à palavra Democracia (Cf. MORA, 2011). E, assim, estamos falando do estatuto do político no mundo de hoje. O olhar estreito que se dedica à política em nossa estranha sociedade do progresso, essa sociedade que se projeta como avançada mas que criou agentes disciplinares mesmo nas relações mais banais do nosso dia-dia, faz com que a política se pareça como uma atividade exterior aos próprios indivíduos.

Isso não é um fenômeno particular da democracia representativa. Trata-se de uma construção histórica que nos apresenta uma figura mítica – o Estado – como o repositório natural do fazer político, com isso diminuindo o espaço dos indivíduos para fazerem política. Não que isso seja motivo de crise da ordem do dia nas sociedades modernas – realmente os indivíduos livres parecem estar preocupados com outras coisas, como o novo modelo do I-Phone, a foto a ser postada no Instagram, sua viagem de fim de ano...Mas para além desse aspecto comprimido que vemos a política hoje, itinerários percorridos por comunidades maias e oaxaquenhas no México, a Comuna de Oaxaca, as propostas pedagógicas que remam no sentido de uma Educação Alternativa, todas essas práticas enxergam a transformação radical da democracia, ou seja, a necessidade de que os próprios indivíduos exercitem sua autonomia para decidir

coletivamente os rumos da vida em sociedade, fazendo assim com que a política seja o pilar da própria vida e oriente para o sentido das relações livres entres os homens; o que viabiliza por fim a consolidação de processos educativos igualmente libertários.

A obra clássica de Pierre Clastres, “A Sociedade Contra o Estado”⁸³, será fundamental para a quebra do encanto que envolve as relações de poder da sociedade ocidental - e vai de encontro aos nossos intuitos de identificar como o sentimento comunitário pulveriza a presença da autoridade com atributos hierárquicos. E embora a etnologia de Clastres se debruce sobre sociedades índias sul-americanas, não discordamos se algumas interpretações de sua obra entenderem que o antropólogo francês estava, por trás da sua etnologia, abordando e questionando a moderna sociedade ocidental. Assim, para Clastres, é aceitável afirmar que o exercício do poder político no Ocidente está localizado nas relações de comando-obediência. Mas estaria mesmo o poder inscrito universalmente nos certames da violência? Clastres está convencido de que uma verdade no Ocidente obrigatoriamente precisa deixar de sê-la no Universo: é preciso negar, portanto, que “quando não há coerção ou violência, não se pode falar de poder” (CLASTRES, 1978, p. 10).

É uma questão de concepção da vida em comum; uma questão de qual lente devemos usar para olhar e se relacionar com o poder político: aquela, tão familiar a nós, que apresenta a política como uma esfera totalmente descolada das nossas próprias vidas e que por consequência conforma um poder autonomizado que opera no registro da coerção; ou aquela que permite enxergar que o poder está contido no político, e que este é base da vida comunitária e cria os laços de solidariedade, ou seja, a política está na ordem dia e é elemento da própria vida dos indivíduos e constitutivo das relações na coletividade.

Mas o que significaria isso afinal? Ora, simplesmente que o poder político pode se organizar de forma diferente nas diversas sociedades existentes na passado e no presente. Entre estas, estamos vendo como, no sul e sudeste mexicano, os povos originários se **apropriam** desse “dispositivo” – o político – que propicia a vida em comum (com autonomia!). Igualmente significativas são as sociedades sul-americanas descritas por Clastres, onde

⁸³ CLASTRES, Pierre. A Sociedade Contra o Estado. Rio de Janeiro.:Francisco Alves, 1978.

todas ou quase todas, são dirigidas por líderes, por chefes e, característica decisiva digna de chamar a atenção, nenhum desses caciques possui “poder”. Encontramo-nos então confrontados com um enorme conjunto de sociedades nas quais os detentores do que alhures se chamaria poder são de fato destituídos de poder, onde o político se determina como campo fora de toda coerção e de toda violência, fora de toda subordinação hierárquica, onde, em uma palavra, não se dá uma relação de comando-obediência (CLASTRES, 1978, p.10)⁸⁴.

Trata-se aqui, como ironiza Clastres, de certa “atitude mental”, essa que nos leva a um duplo movimento do ponto de vista da nossa dissertação: rejeitar nosso próprio pensamento ocidental, que opera a questão do poder a partir das relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência; e dedicar olhar compromissado às culturas que desfazem essa teia artilosa e conjugam o viver coletivamente a partir do “mandar obedecendo”. Estamos convencidos de que operar no registro do “*mandar obedecendo*” é matéria decisiva no que se refere às práticas de Educação Alternativa. Em suma, para não escaparmos ainda do pensamento de Clastres, significa considerar que toda e qualquer sociedade é dotada de poder político, variando apenas a forma como este é organizado; e quanto mais sua organização tem como predicado a indivisão entre o político e o social, mais envolvente e interessante esse fenômeno se apresenta para nós, posto que estaremos tratando, numa linguagem mais clara, do poder popular.

O limite do poder não é a coerção. Se não aceitarmos esse postulado, estaremos sempre encapsulados num corredor estreito que exclui os laços de solidariedade e a existência comunitária e coletiva como possibilidade - justamente o que o poder popular propicia. Mudar a atitude mental, como escreveu Clastres. E recusar o etnocentrismo puro.

O poder existe de fato (não só na América mas em muitas outras culturas primitivas) totalmente separado da violência e exterior a toda a hierarquia; que, em consequência, todas as sociedades, arcaicas ou não, são políticas, mesmo se o político se diz em múltiplos sentidos... (CLASTRES, 1978, p.17).⁸⁵

⁸⁴ Prossegue Clastres: “As observações precedentes são uma tentativa de problematizar a forma tradicional da problemática do poder: não nos é evidente que a coerção e a subordinação constituem a essência do poder político *sempre e em qualquer lugar*. De sorte que se abre uma alternativa: ou o conceito clássico de poder é adequado à realidade que ele pensa, e nesse caso é necessário que ele dê conta do não-poder no lugar onde se encontra; ou então é inadequado, e é necessário abandoná-lo ou transformá-lo. Mas é conveniente antes interrogar-se sobre a atitude mental que permite que essa concepção seja elaborada” (CLASTRES, 1978, p.11).

⁸⁵ “Isso nos leva a dizer que:

1) Não se podem repartir as sociedades em dois grupos: sociedades com poder e sociedades sem poder. Julgamos ao contrário (em conformidade com os dados da Etnografia) que o poder político

Dito de outra forma: é a sociedade quem detém o político; e o político contém o poder. Autonomizar a política e cindí-la do social é **caso particular** – e se olharmos com distanciamento, estranho até – do mundo ocidental, que transforma esse poder em coerção. Nosso formato, diria Clastres, não reúne nenhuma prerrogativa para se afirmar como o modelo único de poder político, muito menos o paradigma a ser aplicado como a chave explicativa para outras construções coletivas de poder (Cf. CLASTRES, 1978).

São dois caminhos: o primeiro, uma atitude mental que leva ao etnocentrismo. Ou ver que na outra política, a que não inventa tantos processos e agentes intermediários para “mudar o mundo” (classe revolucionária, que forma o partido, que vai governar para preparar a transformação...), esses processos comunitários já estão em voga, invariavelmente sob o mantra da obediência que as autoridades devem quando postas de frente à vontade popular – ou seja, *o povo manda e o governo obedece*. No dizer de Clastres, exercício fundamental para isso é deixar de enxergar a moderna sociedade ocidental como o Sol. E ter como polo de atração experiências comunitárias muito mais inspiradoras para manter a contra-corrente⁸⁶.

Isso significa, como sugere Lúcia Bruno em “*Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto?*” (2009), que diferentes concepções de educação são resultado da

diversidade de formas de organização social registradas na história humana, diversidade da qual resultam variações importantes no que se refere à forma como se organiza e se institui a relação entre poder político e sociedade (BRUNO, 2009, p. 81).

é universal, imanente ao social (quer o social seja determinado pelos “laços de sangue” ou pelas classes sociais), mas que ele se realiza de dois modos principais: poder coercitivo, poder não-coercitivo,

- 2) O poder político como coerção (ou como relação de comando- obediência) não é o modelo do poder verdadeiro, mas simplesmente *um caso particular*, uma realização concreta do poder político em certas culturas, tal como a ocidental (mas ela não é a única, naturalmente). Não existe portanto nenhuma razão científica para privilegiar essa modalidade do poder a fim de fazer dela o ponto de referência e o princípio de explicação de outras modalidades diferentes.
- 3) Mesmo nas sociedades onde a instituição política está ausente (por exemplo, onde não existem chefes), *mesmo aí* o político está presente, mesmo aí se coloca a questão do poder: não no sentido enganoso que incitaria a querer dar conta de uma ausência impossível, mas ao contrário no sentido em que, talvez misteriosamente, *alguma coisa existe na ausência*. Se o poder político não é uma necessidade inerente à natureza humana, isto é, ao homem como ser natural (e nisso Nietzsche se engana), em troca ele é uma necessidade inerente à vida social. Podemos pensar o político sem a violência, mas não podemos pensar o social sem o político; em outros termos, não existe sociedade sem poder.” (CLASTRES, 1978, pp. 17-18).

⁸⁶ Talvez se ao final deste longo texto tenhamos ao menos enfileirado algumas experiências que navegam nesta vereda, estaremos satisfeitos com o trabalho.

Assim, em sociedades índias espalhadas em todo o globo – sociedades essas que puderam se reproduzir e se desenvolver por milênios, como bem destaca Bruno – a questão do poder, ou melhor, como é operado o poder, como se enxerga e como a sociedade vigia seu exercício, cria ramificações totalmente estranhas a esse nosso mundo ocidental, tão estanque e tão dividido. Salta aos olhos, por exemplo, o desprezo absoluto que diversas sociedades tribais conferem às instituições coercitivas, instituições essas que são tão centrais na vida ocidental: simplesmente abdicam, ou melhor, jamais precisaram delas.

A discussão em torno dos rumos propostos pela Educação Alternativa em Oaxaca passará necessariamente por essas reflexões, sendo que seguramente mais adiante procuraremos ao menos encontrar pistas de como se institui o exercício do poder político em comunidades índias oaxaquenhas – e foi a este poder político que as propostas educativas dos professores da Seção XXII procuram se harmonizar. Ou seja: são questões de organização social e filosofia política, em que sociedades tribais ou, num termo mais predileto no México, **os povos originários** se baseiam na indivisão da sociedade, entendendo que o exercício do poder é atividade coletiva, diferentemente das modernas civilizações ocidentais, onde a divisão dos indivíduos e a presença de instituições coercitivas são imprescindíveis.

Retomando ao que mais nos interessa aqui, na trilha da Educação autônoma: como o poder se organiza e se exerce nas diversas sociedades índias? Mais fácil do que encerrar essa discussão é primeiro reconhecer, como afirma muito bem Bruno, que ao nos dirigirmos aos povos vencidos estamos fazendo nada mais do que reconhecer uma obviedade: a de que sociedades submetidas à dominação ocidental-europeia não são invisíveis. Pelo contrário, são sujeitos de sua própria história e, com isso, devem ser as detentoras do seu passado e construtoras do seu futuro – também são o Sol. Assim, a despeito da pulverização das práticas sociais e das individualidades atomizadas na pós-modernidade, estamos preocupados em identificar o que há de política entre as populações originárias do México – e não poderíamos encontrar riquezas maiores que essas. Enxergá-los como são, isto é, sujeitos políticos da sua própria História, é também um movimento de olhar para nós mesmos, em nosso estado embriagado pelo pensamento ocidental; e se perguntar, como fez Bruno:

de onde vem esse sentimento hoje tão presente nas consciências, da impossibilidade de engendrar o político a partir de nós mesmos? O

político aqui entendido como a capacidade de tomar decisões, apoiados nos sentimentos de pertença a uma comunidade que não seja apenas decorrente de um ou mais aspectos isolados de nossas práticas, mas de um conjunto integrado, ainda que contraditoriamente, de aspectos e práticas compartilhados numa esfera mais ampla? (BRUNO, 2009, p. 83).

O que parece mais evoluído nesse sentido? Seria mesmo esse tão nosso

totalitarismo que produz a massa, através da destruição dos laços sociais horizontais, de tal forma que já não se obedeça a nenhum outro princípio organizador que não seja aquele ditado por uma estrutura de poder encarnada em entidades miticamente a nós apresentadas – o Estado e o mercado? Do isolamento do indivíduo e/ou do grupo / “tribo”/ etnia/ religião, diante da vontade imperativa de um poder sem face definida? (BRUNO, 2009, p. 83).

Se aqui estivéssemos tratando de debater a evolução das diferentes sociedades humanas, sua sofisticação e seu processo de perpetuação e desenvolvimento – o que não é o caso – certamente prestaríamos nossas homenagens aos povos não-ocidentais, que por conscientemente evitarem consolidar essa engrenagem tão bem descrita por Lúcia Bruno (“estrutura de poder encarnada em entidades miticamente a nós apresentadas – o Estado e o mercado”), se organizam em torno dos laços sociais horizontais, diretamente opostos à verticalidade de comando-obediência que nos assola cotidianamente no mundo das Instituições. Em se tratando de matéria educativa então, veríamos como princípios regidos pela auto-organização e democracia direta resultariam naturalmente em processos de fortalecimento comunitário e de valorização dos direitos humanos – e apresentaremos esse mundo mais à frente, em contraposição aos interesses particulares que regem a Educação nas modernas sociedades.

Exatamente como Clastres reivindicou 40 anos atrás, parece claro que esse “movimento Copérnico” no pensamento, esse que retira das sociedades ocidentais a centralidade no planeta e apenas recoloca as coisas em seu lugar, torna fundamental reconhecer que Estado, Democracia e Política não são sinônimos, ainda que intencionalmente se confundam em nossa sociedade ocidental: e que, para sermos ainda mais precisos, Estado seria um modo de exercício do Poder Político e que necessariamente se posiciona contra a Democracia. Ou, como afirma Bruno, alargar os limites da nossa cultura significa tão somente admitir que o Estado não é um processo inevitável, “contratualizado” e muito menos legítimo. Sua existência não é o ponto máximo de um processo histórico de desenvolvimento social; quando muito, na verdade o advento do Estado é a própria interrupção da sofisticação das relações sociais, que

como dissemos anteriormente, seriam a democracia direta e a autogestão como princípios organizativos mais eficientes e por suposto mais livres. Assim, Estado está muito mais para uma “particularização de interesses que ele representa e faz valer” (BRUNO, 2009, p. 83), ou seja, interesses de determinado grupo econômico que impõe seu modo capitalista de vida e institui as relações de comando-obediência a partir da Usurpação da Política e do Poder. O que temos, portanto, é essa inversão da ação coletiva: de visar o bem comum para ação monopolizada por alguns (Cf. BRUNO, 2009), reorientando os atributos do político e do poder. Por fim, conclui Bruno, o conceito de democracia, da forma como é empregado hoje, contribui para cristalizar o que a autora chama de dissimulação, posto que por meio de um discurso que envolve desde princípios racionalistas, míticos e até narrativas como as que derivam do famoso Contrato Social, executam o corta-luz que resultou no roubo “da capacidade de tomar decisões” e, como citado anteriormente, “do sentimento de pertença a uma comunidade que não seja decorrente de um ou mais aspectos isolados das nossas práticas, mas de um conjunto integrado...de aspectos de práticas compartilhadas numa esfera mais ampla...” (BRUNO, 2009, p. 83). Enfim, a esse conjunto comunitário “usurpado” em nossa sociedade é que devemos conhecer como poder político.

O escritor argentino Eduardo Colombo⁸⁷ entende que essa integração, esse sentimento de pertença a uma comunidade, nada mais são do que a própria noção de **Igualdade**, e esta é justamente o maior perigo à dominação e ao privilégio. A igualdade é indispensável à liberdade humana, afirma o autor, uma vez que na igualdade passamos a olhar com desconfiança toda autoridade. Se tomamos a igualdade como um elemento básico da idéia da coletividade, temos assim que só dessa forma é possível exercer a liberdade: essa idéia, resgatada de Bakunin, resume com simplicidade um pensamento tão expansivo, qual seja, o de que o homem só é livre se todos ao seu redor são igualmente livres. Uma singela mirada de soslaio já nos coloca a realidade árida que sociedades ocidentais criaram em seu estágio “evoluído”; difícil encontrar entre nossos semelhantes alguém que seja verdadeiramente livre, emancipado da aspereza do trabalho, da escravidão do dinheiro, do tempo racionalizado, dos imperativos do consumo e do flagelo da miséria humana.

⁸⁷ Colombo, Eduardo. *O Estado como Paradigma de Poder*. Editora Imaginário. São Paulo, 2001.

Avesso às fábulas do Contrato Social, Colombo também está convencido de que o Estado nada mais é do que a Usurpação do Poder Político, ato consolidado quando este se autonomiza e se organiza em Estado. Ou seja, o poder se descola dos próprios indivíduos e assume a forma de instância superior, atemporal, impessoal, e, por fim, autônoma. Tal descolamento é capaz de impor barreiras à liberdade e à igualdade, tendo como alicerces a desigualdade, a heteronomia, a hierarquia institucional e a dominação.⁸⁸ Assim, “o discurso social vigente constrói o Estado como um conceito unificado e coerente da teoria política dominante” (COLOMBO, 2001, p. 48), o que nos vitima a todos graças ao **espaço de dominação** que daí decorre, “construído a partir da expropriação que uma parte da sociedade efetua sobre a capacidade global que tem todo grupo humano de definir modos de relação, normas, costumes, códigos, instituições” (COLOMBO, 2001, p. 48). Aos que foram expropriados do poder de decidir, restou o Dever de Obediência; e o princípio da Dominação assume a forma do Político. Infelizmente, conclui Colombo, a filosofia política simplesmente incorporou esse postulado.

Concordamos com Colombo que o Estado, abstração enquanto coisa mas de uma realidade absolutamente tangível, é o próprio reconhecimento social da necessidade de uma autoridade suprema, ou pelo menos do discurso social que fez nascer essa necessidade que, como o ar, a árvore e o canto dos rouxinóis, se transmuta em elemento da natureza. Sua idéia, portanto é estruturante do Espaço Social; para além disso, o Estado emerge como um **paradigma de estruturação hierárquica da sociedade** (Cf. COLOMBO, 2001). Mas ora, e por que dedicamos tantas linhas a ponto de “escapar” do nosso tema principal para nos embrenharmos em discussões teórico-filosóficas sobre o estatuto do Estado? Acreditamos profundamente que, ao desenhar o Estado como esse paradigma de estruturação hierárquica, estamos tratando de transparecer sua idéia absoluta de unidade, de monopólio da totalidade do espaço político da sociedade; o que significa em outras palavras que, por meio da Lei, da Interdição, da Sanção e do uso da força, o tal paradigma de estruturação hierárquica cria o Dever de Obediência e a Obrigação Política de todos os indivíduos frente à abstração (Cf. COLOMBO, 2001). E

⁸⁸ “Porque a liberdade de cada ser humano não é anterior ao fato social, não é uma abstração que encontra sua expansão limitada por outra liberdade igual. Os homens não cedem uma parte de sua liberdade para construir o espaço político da *polis*; nada contratam e nada alienam por sua própria vontade” (COLOMBO, 2001, pp. 43-44)

que, por se autonomizar, reivindica para si a elaboração das “políticas sociais”, fazendo das populações apenas o alvo/ objeto dessas políticas – mas nunca os sujeitos da ação. E se assim o fazemos, é tão e somente para num momento à frente contrapor essa entidade mítica com os princípios de comando e obediência que emanam, com sinais invertidos, nas comunidades indígenas ao sul e sudeste mexicano, e que vieram influenciar decisivamente na militância política dos professores de Oaxaca e nas suas propostas educativas contra-hegemônicas.

Mas evidentemente, essa estrutura de dominação não se sustentaria e se reproduziria por séculos apenas mediante o acompanhamento da Força e da Lei. Assim, para Colombo, a magia fantasmagórica da perpetuação do Estado repousa em sua sutil capacidade de penetração no inconsciente social, o que o leva a conquistar a legitimidade como instância imperativa, superior e externa à vontade individual (COLOMBO, 2001, p. 61). Ou seja, estamos falando aqui da tomada dos corações e mentes, esses que se abrem ao sequestro do poder político: “Assimilar a legalidade e o Estado é uma tautologia própria do poder que legitima tudo o que toca” (COLOMBO, 2001, p.62). Isso significa que a existência de um **Poder Autonomizado** em forma de Estado passa necessariamente pela **naturalização da dominação**; ele é quisto, desejado pelo conjunto da sociedade, posto que esta aceita a ramificação do poder de cima a baixo. Assim é o mundo, assim devem se dar as relações entre os indivíduos. Verticalizada, intermediada, hierarquizada. Como diz Colombo, o milagre é negar o social se este não estiver acompanhando do Estado – quando na verdade a sociedade não existe se não houver o fundamento do político. Por fim, temos quase que uma Revelação, a materialização da Verdade na forma de Mito, este que elucida nossa obrigação política e nosso dever de obediência – a Revelação de que nada seremos se não houver a proteção do Poder Autonomizado. E, se estamos nos campos sacros da Revelação (ou da metafísica, segundo Colombo), nos entrelaçamos na concepção do Poder Abstrato e Normativo (Cf. COLOMBO, 2001), uma entidade que emana do além-terra e por isso não está ligada a ninguém; simplesmente existe.

Ora, conclui Colombo, tamanha imposição da Verdade só pode ter seus efeitos logrados graças às artimanhas do cristianismo, que professa o “comportamento humano no molde da Lei” (COLOMBO, 2001, p.64). A articulação do paradigma de organização hierárquica com a cartilha cristã atende às definições de Colombo no que se refere ao princípio metafísico do Estado, ou seja, ao fato do Estado, por se instalar nos

corações, mentes e espíritos dos “cidadãos” assume os contornos bem definidos de uma Crença, que justifica a materialização do Poder Político nesse formato; ou melhor, justifica a delimitação do poder nos restritos limites estatais, assim chegando ao que Colombo define como o “miolo do problema”: “o Estado é uma construção social que explica e justifica o **fato social que é o poder político**” (COLOMBO, 2001, p.75). No caso, o fato social é a intencionalidade política de autonomizar o poder, descola-lo da sociedade e delimitar todo o espaço social “em função de uma significação imaginária central que reorganiza e reforma uma quantidade de significações sociais” (COLOMBO, 2001, p. 75). Assim, a estrutura de dominação é legitimada por um **sistema simbólico de legitimação do Poder Estatal**, mais ou menos como se utilizássemos a célebre imagem contruída por Geertz, em que “o homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu” (Cf. GEERTZ, 2012). Protegido pelo mito, o Estado surge como Revelação, ligado ao mundo do Natural, do dado. E a dominação passa ao mundo da linguagem aceita, do naturalizado. O Estado, segundo Colombo, é um princípio metafísico: externo, mas em nossas mentes, normatizando-as: a elegia do Comando e da Obediência. Já que estamos falando nos campos do simbólico, devemos entender o Estado na linguagem da **institucionalização da desigualdade**; é disso que se trata. Assim, por autonomização do poder só podemos decodificar como alienação do poder, que cria o poder de dominação e sua delimitação como entidade externa aos próprios indivíduos. Mas lutas travadas em Oaxaca são apenas um dos ângulos possíveis para revelar que essa coisa – o Estado – é apenas uma expressão particular do Poder Político dentro da História; na verdade, uma expressão dentro de inúmeras, como a chefia indígena, a cidade grega, etc.

Nesse sentido, retomamos e concordamos com Bruno quando ela afirma que o Estado é uma “particularização dos interesses que ele representa e faz valer”. Essa perspectiva acaba mais dramática se admitimos que o homem é um ser social, ou seja, que se relaciona com os outros, vive em coletivo e cria mecanismos para organizar essa vida conjunto. **A política está na essência da própria condição humana:** o social, a vida em comum. O Estado, dessa forma, usurpa uma parte que é inerente à vida humana, substância desta. **Usurpa o poder, porque esse está contido na política.** Esse raciocínio é fundamental, posto que desmitifica o poder como algo externo aos indivíduo; ele só se faz valer se acompanhado pelo político, ou seja do coletivo. Para Bruno, o poder político nasce junto com a instituição da sociedade, uma vez que esta se

forma na relação entre indivíduos. E, porque somos membros da coletividade, **não podemos admitir que pertencemos ao poder político, é este que nos pertence** (Cf. BRUNO, 2009). Portanto, o Estado “é uma forma de organização e exercício do poder político”, não podendo ser confundido com este último.

Ora, e o que seria este afinal? Seria a capacidade de tomar decisões em coletivo, a autogestão, as relações horizontais distribuídas em todo o tecido social, o sentimento de pertença à uma comunidade. Assim, **sociedades estabelecidas na cisão entre os indivíduos**, como é o caso do nosso mundo ocidental, anulam a maior parte de seus membros ao privá-los da política; isto é, ao retirar deles a sua própria substância. O que significa isso então? Simplesmente que as sociedades cindidas negam o direito de tomar decisões, o direito de fazer escolhas, **o agir político**. Porque neste ponto temos algo que precisa estar claro: se o homem é um ser social, ou seja, não vive individualmente mas sempre junto a demais (pensamento este historicamente consagrado na Sociologia), isso quer dizer que pertencemos a uma coletividade. E que, portanto estamos sempre nos relacionando com outros e isso faz com que compartilhemos uma gama de símbolos e instituições criadas pelo coletivo. Isso tudo é compartilhado, aí reside a política: “fundamento da vida comum e ao mesmo tempo nos constitui enquanto seres da cultura” (BRUNO, 2009, p. 92). É a tal substância, é o que contém o poder. Como derivação desse fundamento da vida comum, necessariamente política e economia se articulam, sendo que somente uma sociedade foi capaz de apartar tais práticas estruturantes: a sociedade capitalista, a que nasceu na cisão.

Por fim, ainda que o milagre capitalista nos apresente o Estado como revelação e tenha logrado a naturalização da dominação, podemos, como é objetivo desta tese, buscar nas “infindáveis tentativas humanas do **viver junto**” (Cf. BRUNO, 2009) encontrar experiências coletivas que apontem no sentido da contra-corrente, esta que insiste em se opor ao dilaceramento das relações no mundo moderno. E a etnologia aparece como um repositório de inúmeras experiências humanas que nos permitem afastar qualquer negatividade dessa utopia plenamente possível; é disso que se trata. Clastres, por exemplo, foi extremamente importante ao reivindicar para sociedades indígenas o exercício do político e uma concepção muito sofisticada de poder. Ou seja, sociedades com história e com capacidade de tomar decisões, simples assim. Ora, porque afirmar o contrário é simplesmente classifica-las como sociedades sem cultura - e até o mais raivoso etnocentrista sabe que não é possível afirmar tamanha barbaridade e

ainda ser levado a sério. Poder político é atributo de qualquer sociedade humana, e isso as une no campo da Cultura. Estamos falando da própria condição humana.

Doravante, mencionamos que as leituras de Clastres, e mais precisamente Bruno, nos permitem falar da certeza da sofisticação que sociedades não-divididas conseguem reunir em torno do político. Isso se deve, afirma Bruno, à questão das faces do poder, “aos mistérios e ambiguidades” do exercício do político que podem ser definidos como o lado benevolente e o lado severo do poder: sendo um a **criação, os laços de solidariedade e coletividade**; e o outro é a coerção e a violência. Para Lúcia Bruno, sociedades índias têm lucidez e consciência quanto a essa ambiguidade, e daí vem sua sofisticação; interessante entender quais mecanismos criam para conter o lado severo ainda que, no nosso caso, abordaremos aqui como podem operar o lado da criação e dos laços de solidariedade e coletividade.

As dinâmicas dessas sociedades índias, que parecem se preocupar em neutralizar o dilaceramento do coletivo, garantem a ausência de cisões, por meio da dispensa de instituições. Isso significa que não há separação entre a esfera política e a esfera econômica, que o corpo social se mantém indiviso, e que, como os estudos de Clastres chamam a atenção com rara beleza, no universo indígena são colocados freios para limitar e controlar o desenvolvimento da autoridade política do chefe. Assim, elementos como a palavra do chefe, a generosidade e a capacidade de garantir a paz, mais do que observados, são instrumentos de controle da sociedade sobre o líder. Uma vigilância contra a severidade (Cf. BRUNO, 2009).

Isso também expressa a capacidade de auto-governo e auto-organização dessas sociedades – a tal face benevolente do poder político. Como isso se daria? Ora, primeiro por se apresentar como um reforço das relações horizontais entre os indivíduos. Entretanto, como vimos anteriormente, Estado é privação, autonomização e monopolização do poder político. Sua mão mais pesada é sentida na violência e na coerção, mas também é violenta a tortura intermitente causada pela hierarquia e que é introduzida suavemente no cotidiano: o transporte caro e lotado, a burocracia, a dificuldade de se ver livre de agentes intermediários do poder. Esse seria o fundamento prático do poder político autonomizado (Cf. BRUNO, 2009). Como também se inscrevem nessa face severa as próprias políticas sociais de Estado e sua dissimulada

intenção benevolente. Nesse truque, as organizações e os setores populares estão reduzidos a objetos das políticas públicas, mas jamais a sujeitos da ação.

A tal face benevolente, por meio das relações horizontais, é a que cria, que inspira e que transmite a solidariedade. Sua expressão evidente, conferida por movimentos autônomos e autogeridos, é a certeza de que a utopia é um lindo rumo a ser seguido, por ser real e se alistar na ordem da prática. Como escreveu Ricardo Flores Magón, célebre revolucionário oaxaquenho, devemos aos utopistas os grandes feitos da humanidade⁸⁹. São os utópicos e os ilegais os que fazem a história se mover, e quase sempre em direção à contra-corrente. Por isso o revolucionário anarquista dizia que não se deve temer a acusação de “utópico” quando tentam desqualificar aquilo que estamos propondo. E, afinal, o que é esta presente dissertação, senão um enredo de utopias e devaneios destes que militam por um “mundo onde cabem todos os mundos”? Porque se antes apresentamos toda a efervescência e a grandiosidade que representou o levante popular de 2006, adiante trataremos de acentuar como esse espírito coletivo, *comunal*, se personifica em termos pedagógicos.

O que une esse pensamento utópico aos feitos da Comuna, a educação livre aos processos pedagógicos vividos em Oaxaca é que tudo o que tocam “vira realidade”; estão acontecendo neste exato momento. São feitos de um poder político que pertence à coletividade. O que une esse pensamento utópico à realidade talvez seja o tempo manuseado a favor desses coletivos e comunidades que não aceitaram abdicar do poder de fazer a História. E que deram à esse tempo as feições da resistência, com toda a dureza e dificuldade que cobram o fardo de resistir. Não propriamente a resistência ao capitalismo e à opressão, porque não queremos resumi-los a humildes enfraquecidos que só podem resistir. Mas principalmente a resistência que lida com as dificuldades que os processos de organização da autonomia, da horizontalidade e que a ausência da relação de comando-obediência impõem. Porque esses processos não são exatamente lineares; muito menos garantem a construção de laços de solidariedades. Pelo contrário, são tortuosos, desgastantes, muitas vezes levam à frustração. É dessa resistência – ou persistência! – que estamos tratando.

Talvez o tempo da resistência esteja diretamente relacionado ao tempo da política: o tempo que permite criar a coletividade e os laços de solidariedade entre

⁸⁹ MAGÓN, Ricardo Flores. “Os Utopistas”. In: *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Imaginário, 2003.

todos. Que permite fazer da política o lugar da sabedoria e, por isso, das tomadas de decisões coletivas sem comando e sem obediência; trazendo para seu colo, por exemplo, os processos relacionados à construção da educação comunitária. Momento, portanto, de deixarmos-nos envolver novamente, como repousa a totalidade dessa dissertação, pelas experiências recentes no inquieto sul mexicano.

Trazendo a discussão para os campos da Pedagogia: Autonomia em Chiapas e sua conformação em Oaxaca; ou “*la otra educación*”.

“Ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas”

(Depoimento de membro de uma comunidade *tseltal* ao pesquisador Bruno Baronnet, em Chiapas)

De acordo com o pesquisador Bruno Baronnet, a Educação está passando por um processo de redefinição em algumas localidades ao sul da Cidade do México. Esse novo desenho é fruto de outros panoramas, criados por insurreições populares e suas experiências educativas marcadas pela autonomia; assim impuseram uma cisão definitiva entre as políticas públicas oficiais de governo e a conformação de um sistema de ensino autogerido por indivíduos reunidos em torno de uma concepção “outra” do que seria a política e o exercício do poder. A tarefa educativa, nesses enclaves autônomos, é um processo criativo administrado por comunidades que rejeitam a presença do Estado dentro dos seus limites, o repelem e o substituem por práticas horizontais e coletivas de tomadas de decisões sobre a vida comunitária. E isso se deve à comunidades e experiências coletivas que (re) tomaram a capacidade de decidir por si mesmas, que reconhecem a existência de um Estado Nacional mas se colocam à margem dessa instituição; são ingovernáveis.

Os eventos das últimas décadas têm sido pesados para os que militam nesse campo. A bateria de ofensivas - capitaneadas por Estados Nacionais ao lado das Grandes Corporações - travestidas, como é de conhecimento no mundo acadêmico, como modernização da educação, é a própria asfixia do trabalho docente e da possibilidade dos estudantes receberem das instituições de ensino um incentivo à sua formação cultural. Paradoxalmente, nunca se falou tanto em educação democrática

como nos discursos de modernização, esse que abre as portas de sua gestão para a introdução dos “saberes pedagógicos” formulados nas grandes empresas do negócio da educação. É incrível: nunca, nesses conglomerados, se apoiou tanto a “Democracia”. Nunca se falou tanto em Gestão Democrática. Nunca se falou tanto em Participação Cidadã. Nunca as empresas se preocuparam tanto com a educação das futuras gerações. Nunca houve tantos Amigos da Escola⁹⁰.

O paradoxo é tamanho que, assim, democracia e participação foram instrumentalizadas: são as ferramentas técnicas para uma gestão vertical e burocratizada (Cf. BRUNO, 2008). Essa nossa “vida moderna” guarda cada vez mais familiaridade com o insólito, a dissimulação e as convicções pasteurizadas: onde todos se dizem a favor da democracia, do Estado de Direito e da educação universalizada como a chave para desenvolvimento de uma nação, os discursos alinhados às estruturas de poder tradicionais-capitalistas se misturam na massa. Como mágica, suas políticas etnocidas são um vazio de subjetividade (Cf. BRUNO, 2009), a ponto de serem apresentadas como um elemento da natureza, portanto desprovidos de uma intencionalidade; e assim o cenário fica mais turvo para localizarmos onde está a autonomia e a verdadeira prática da democracia. Existem projetos verdadeiramente constituídos por uma Educação Alternativa⁹¹? Podemos incluir no mesmo bagageiro as propostas de educação comunitária e as iniciativas de empresas, ONGS e as reformas de Estado? Seriam todas essas exemplos de “iniciativas democráticas” nos campos da Educação? O que podemos afirmar, fora do campo de pequenos experimentos muito particulares, é que a Educação hoje é o cenário da terra arrasada. Em outras palavras: o abandono, o descaso e a transferência de responsabilidades. A máquina de deprimir professores, e consequentemente exterminadora das “futuras gerações”. Porque afinal, é disso que se

⁹⁰ “Projeto Social” da Rede Globo, emissora de TV no Brasil. A mesma que manteve relações discutíveis com o período do Regime Militar (1964-1985).

⁹¹ Queremos conduzir a discussão a partir desses termos: “melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais” (BRUNO, 1997, p. 45)”

trata: a educação em geral, nos moldes como é gerida hoje, é um crime contra os estudantes obrigados a frequentar a escola⁹².

As ondas modernizadoras da Educação, que reforma atrás de reforma impuseram uma lógica racionalista e empresarial que se estendem da Terra do Fogo ao norte do México (passando evidentemente pelo Brasil), nos permite criar uma aproximação entre os insucessos vividos nesses países, o que para nós é fundamental dentro desse estudo – afinal, queremos trazer uma reflexão que faça sentido dentro do contexto brasileiro. A pretensão aqui não é abordar experiências autônomas estranhas ao nosso mundo, distanciadas do nosso cotidiano e que poderiam ser enclausuradas num rol de retratos exóticos ou arquivados nas estantes reservadas às “experiências diversas da educação no mundo”.

Muito pelo contrário: partindo da Cidade do México rumo ao extremo sul do país, no Estado de Oaxaca, estamos tentando localizar e descrever a História e as práticas pedagógicas de movimentos sociais, indígenas e docentes, que separados do manual de instrução da esquerda tradicional e dos partidos políticos, construíram projetos radicalmente transformadores por meio da exclusão da dirigência. Sufocados pelas Reformas Educativas e as políticas etnocidas impostas pelos últimos governos, que se caracterizam por criar mecanismos de controle cada vez mais sofisticados nos espaços escolares, e cujo resultado é manter e aperfeiçoar as gestões etnocidas que marcam a educação normatizada pelo Estado, esses grupos e movimentos autônomos trilharam itinerários que passam pelas veredas da autonomia, democracia direta, participação comunitária radical, desburocratização, horizontalidade, livre-associação, resistência cultural, autogestão, autogoverno e autorepresentação – enfim esses termos que tanto têm causado incômodo e desconforto à vasta (mas não tão diversa) fauna de partidos políticos, associações empresariais e gabinetes administrativos das Secretarias de Governo.

A Educação Alternativa proposta pelo movimento docente de Oaxaca está na contramão das veleidades impressas no discurso das Grandes Empresas, Corporações, ONGs e associações de celebridades nacionais que procuram vender o produto “Educação participativa e gestão comunitária da Educação” como mais um item no

⁹²Afirmção do próprio autor da presente dissertação, que também foi professor da rede pública do Estado de São Paulo e pôde sentir, e viver, a realidade dramática de perto. É um sentimento que a gente carrega para fora da sala de aula.

pacote da gestão tecnicista e excludente dos espaços escolares. Trataremos assim, no presente capítulo e no capítulo IV, de retratar o desvio que comunidades indígenas, comunidades camponesas e a militância radicalmente democrática de professores da rede pública estabeleceram em relação às políticas educativas oficiais e que podem resultar no controle popular e comunitário de uma Educação voltada para a resistência política e o combate à colonização em Oaxaca, ao mesmo tempo que dialoga com referências nessa matéria em todo o México – em especial a educação zapatista.

Por isso, dentro do termo que se queira destinar a esses processos educativos, seja Educação Autônoma, Educação Alternativa, Gestão Comunitária da Educação, é prioritariamente importante aqui afirmar que trabalharemos a Educação dentro de uma perspectiva de **apropriação** e **invenção** social (Cf. Rockwell *apud* BARONNET, 2009). Ou seja, como os autogovernos indígenas incluíram a educação dentro da sua demanda por autonomia. Ver-se-á, portanto, que o ensino e os espaços comunitários destinados a esse “*quehacer*”⁹³ educativo estão inseridos dentro de uma “*outra*” concepção de poder político, e para isso a educação deverá ser instrumentalizada: para garantir a herança cultural dos *pueblos originários* mexicanos em um contexto de políticas etnocidas praticadas pelo Governo Federal.

Então podemos afirmar que essa Educação está desenhada sob outros signos. Seu funcionamento não obedece mais a uma lógica externa aos desígnios dos que passam por ela no cotidiano (crianças, jovens, adultos, familiares, professores). Na verdade, aqui estaremos interessados em entender como professores da rede pública e comunidades oaxaquenhas pretendem articular a política educativa com suas formas de organização política, isto é, em coordenação com as assembleias comunitárias e o envolvimento de familiares, que têm muito interesse em se aproximar culturalmente do currículo escolar (Cf. BARONNET, 2009) – com a sempre necessária ressalva de que essas articulações entre o poder político e o planejamento educativo assumem formatos diferentes em cada comunidade. Some-se a isso o fato de que em Oaxaca agregaremos ainda a perspectiva dos trabalhadores da rede pública da Educação, o que torna mais particular a relação que as diversas comunidades índias de Oaxaca estabelecem com o sistema de ensino.

⁹³ Na falta de uma tradução adequada, preferimos deixar o termo original. *Quehacer* seria o hábito cotidiano de exercício de uma atividade. No caso, educar, ou o ato de educar.

Ora, no que se refere à aproximação entre os *maestros* de Oaxaca e as comunidades camponesas do Estado de Oaxaca, os acontecimentos de 2006 já deixaram bem claro que é uma realidade. Agora, com o intuito de aproximar tal relação educativa com nossa discussão sobre o exercício do poder político, achamos apropriado elencar como alguns antropólogos mexicanos entendem essa relação das populações índias com o poder político e o *quehacer* educativo. Essa é uma chave para entender as práticas dos militantes docentes de Oaxaca – e por isso, nesse momento iremos alargar um pouco nosso horizonte e procurar em outras experiências educativas mexicanas, elementos que colaborem com nosso tema. Olharemos, assim, para Chiapas.

Como bem resumiu o pesquisador Bruno Baronnet (2009)⁹⁴ em seu trabalho de campo nas comunidades zapatistas *tzeltales* da Selva Lacandona, estamos interessados em perceber

como un ejercicio de autonomía política, extendido sobre un territorio multiétnico, desarrolla políticas escolares emergentes adecuadas a las prioridades culturales, políticas y económicas locales. En consecuencia, esto ofrece la oportunidad de plantearse como es posible una educación bilingüe e intercultural en un contexto propiamente autónomo en el que el Estado no sea más un actor legítimo (BARONNET, 2009, p. 16).

Em território autônomo zapatista, a repulsa ao Estado levou diversas etnias índias em rebelião a criarem sua própria escola; em Oaxaca, veremos que essa mesma repulsa é o motor que levam a unidade federativa com a maior diversidade étnica do país, em associação com professores comprometidos com a democracia radical em âmbito escolar, a criarem uma proposta alternativa de Educação. De novo de acordo com Baronnet, a resistência indígena frente a escolarização obrigatória implica a negação do uso dos serviços escolares disponíveis, por serem considerados como apropriadamente nocivo para o projeto **etnopolítico** das comunidades. Posto de outra forma, trata-se de ver como, a partir da apropriação etnopolítica e a mudança de relação entre família e escola,

“los movimientos indígenas en América Latina colocan en el centro de sus reivindicaciones la necesidad de revitalizar las lenguas y culturas propias, pero también la de forjar conciencias étnicas y políticas, influyendo sobre la redefinición de contenidos y métodos pedagógicos permeados por los valores hegemónicos”. (BARONNET, 2009, p. 24).

⁹⁴ Baronnet, Bruno. “Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”. Colégio de México. Tese de Doutorado. México D.F. 2009.

Assim, a escola **apropriada** se volta a um sentido ativo e transformador daqueles que estão envolvidos com a educação, em clara ruptura com os objetivos que o antropólogo mexicano Benjamin Maldonado (2000)⁹⁵ definiu como a invasão escolar nas comunidades índias mexicanas, que atenderiam ao projeto de consolidar a nação moderna e mestiça no qual os povos originários seriam incluídos por meio da educação – nada mais etnocida, portanto. Para Maldonado, esse projeto de nação emerge a partir de 1920, quando o governo pós-revolucionário (do general vitorioso Álvaro Obregón e de Plutarco Elias Calles) lançou um projeto de conformação dessa Nação Mexicana que emergia da Revolução de 1910. As bases para essa nação seriam a de um país pacificado, moderno e reunido em torno de uma identidade comum: a do mexicano mestiço que emerge da Revolução e abraça o mito da miscigenação entre brancos e índios, colonizador e colonizado (ou seja, o mexicano não é nem um nem outro). As populações índias seriam absorvidas naturalmente dentro desse processo de conformação nacional, o que dentro da perspectiva das culturas dos povos originários da Mesoamérica, se consolidou num cenário de puro terror a partir da eliminação do seu modo de vida.

A eliminação das culturas milenares do México é, de acordo com diversos autores (Maldonado, Baronnet, entre muitos outros), o objetivo das políticas indigenistas implementadas a partir da década de 1930 e que detém as tarefas de promover a integração ideológica e a castellanização da população indígena. Claro que o discurso das políticas indigenistas é o de finalmente acolher o índio, protegê-lo do extermínio e cravar o Estado dentro de suas vidas. A esse tipo de política Maldonado vai classificar como **etnocídio humanista**, posto que por meio da integração promove finalmente a conquista total das sociedades indígenas. O avanço do Estado pós-Revolução ataca todos os aspectos da vida indígena – econômicos, políticos, sociais e culturais – e procura não só a exploração econômica e o saque dos recursos naturais: agora o objetivo último é a dissolução cultural desses povos (Cf. MALDONADO, 2000). A modernização, segundo Maldonado, “rompe os vínculos tradicionais das sociedades indígenas, destruindo seus sistemas de pensamento e ação” (MALDONADO 2000, p. 61); esse é o efeito avassalador da penetração capitalista nesses territórios.

⁹⁵ Benjamin Maldonado, *Los índios en las aulas: Dinamicas de Dominacion y Resistencia en Oaxaca*. Oaxaca, INAH, 2000.

Nesse espectro, a Educação é um ato de conquista do Estado. E a escola rural voltada para as comunidades foi um dos pontos básicos da massificação nacional, já que constitui uma das primeiras necessidades para a conformação do México pós-revolucionário. Se o discurso oficial é que o Estado seria o guardião fiel dos princípios da Revolução, o governo lançou mão do uso sistemático do aparato educativo para fazer valer sua ideologia. Assim, tendo a educação como instrumento de poder e dominação, o Estado enviou para os campos rurais do México um verdadeiro “exército de ocupação” travestido nas figuras de professores bilíngues (Cf. MALDONADO, 2000), quase em sua totalidade de ascendência indígena. Estavam dados os contornos finais da política indigenista: por meio da inclusão muitas vezes até laboral da população indígena ao projeto de nação mexicana, conformava-se uma ação etnocida com figurino humanista, que, para Maldonado, se materializou no “direito garantido aos indígenas de sentarem-se nas mesmas aulas que os brancos.” (MALDONADO, 2000, p. 82) .

Ora, o problema está justamente em quais os objetivos dessa inclusão participativa. Porque, do ponto de vista do Estado, a igualdade no discurso é a garantia dos direitos, mas também é fundamentalmente o borrador da diferença. A igualdade, afirma Maldonado, implica homogeneidade, e essa é definida pelo Estado. Sendo assim, Maldonado conclui que a única saída para o magistério democrático e os povos indígenas é refletir a partir da dimensão política para impulsionar uma educação voltada para a Autonomia. Isto é: aproximar a educação das formas de pensamento que se voltem para os direitos coletivos, o que exige se colocar em oposição às correntes pedagógicas que enfocam o *quehacer* educativo na formação do indivíduo (Cf. MALDONADO, 2000). A educação autônoma, nesse sentido, precisa ser uma forma coletiva de expressão do modo de vida comunitário e um marco de reprodução de suas próprias culturas, cujas decisões em matéria de políticas educativas se dão por consenso e no coletivo: “*de no suceder esto, la escuela continuará arrasando a las culturas indias de Oaxaca, teniendo como sus verdugos principales a maestros indígenas*” (MALDONADO, 2000, p. 84).

Essa reflexão é fundamental se quisermos traduzir o significado que o controle da educação assume para as comunidades originárias: é uma estratégia de resistência étnica. O primeiro ponto relevante é que a autonomia educativa redefine as relações entre povos indígenas e Estado-Nação, uma vez que tais políticas educacionais permitem que os principais envolvidos no Sistema de Ensino Comunitário (professores,

assembleias educativas, etc) não sejam mais funcionários externos, responsáveis pela intermediação corporativa entre a comunidade e o Estado (Cf. BARONNET, 2009). Em outras palavras, os atores educativos são membros da própria comunidade indígena ou trabalhadores compromissados com a definição de matérias pedagógicas que trafegam à margem das instâncias de decisões corporativa-estatais.

Num segundo ponto, as movimentações conscientes que construíram o **Poder Educativo** nas bases de apoio zapatista, trouxeram implicações que incidem diretamente na redefinição da Cultura Escolar em Chiapas, de acordo com Baronnet: *“los procesos políticos y sociales que inciden en la cultura escolar, como en las tareas de lectura, hacen posible la invención de nuevos usos y sentidos de los textos estudiados en aula”* (BARONNET, 2009, p. 26). Da apropriação pode-se finalmente chegar à **invenção** escolar pelas mãos das comunidades:

la educación autónoma[...]gracias a su carácter participativo, endógeno y autogenerado -, permite a los pueblos índios identificar las necesidades educativas locales, y a su vez, apropiarse a profundidad la construcción de un proyecto escolar sui generis fundado sobre sus propios recursos, dispositivos y mecanismos políticos, socioculturales y económicos (BARONNET, 2009, p. 26).

Nessas passagens fica claro que as concepções partem da autogestão das políticas educativas num “etnoterritório” e se estendem até o cotidiano vivido nas escolas comunitárias. Ainda não conseguiremos mensurar o grau de radicalidade nas transformações que disto se sucedem na Cultura Escolar, mas já está claro que nessas escolas poderemos, quem sabe, presenciar alterações agudas no que se refere ao tempo e ao espaço escolar. O tempo de ensinar e o tempo de aprender, nas escolas zapatistas da *Zona Selva Tzeltal* é ritmado pelos processos comuns aos moradores da região, ritmados portanto pelo calendário agrícola e pelo calendário religioso. O espaço escolar já não concebe a sala de aula como um local em que para aprender é necessário enfileirar-se em carteiras e que, para ensinar, um tablado e a postura em pé são requisitos para afirmar a distinção entre um e outro. O promotor de educação, antes de tudo, é um militante étnico daquela comunidade.

Ainda sobre o tempo, está claro que um calendário pré-concebido e determinado de cima para baixo, como é o modelo da nossa escolarização na vida moderna, não pode determinar qual é o tempo de aprender, o tempo de brincar, o tempo de trabalhar e o

tempo de repousar⁹⁶. Assim, as atividades escolares coladas ao *quehacer* cotidiano podem proporcionar aos jovens que frequentam as escolas zapatistas uma experiência escolar que toca no mesmo compasso das outras esferas da vida comunitária. Do mesmo modo, também permite que cada escola, em cada comunidade base de apoio da Selva Lacandona, ritme o ensino de acordo com suas necessidades coletivas, o que por consequência propicia uma cultura escolar muito mais adequada à sua realidade.

De acordo com Baronnet, a rejeição cristalizada ao Estado e todos seus tentáculos traz implicações para as teorias da Educação. Se todas as relações e afazeres cotidianos passam pelas articulações das políticas governamentais, então é impossível que uma análise “micropolítica” da organização escolar, ou seja, aquela que incide sobre o cotidiano em determinada escola, os hábitos na sala de aula entre outros aspectos, dê conta do que se passa com a realidade da Educação. Em outras palavras, mais do que documentar o cotidiano das salas de aula, é necessário traçar uma “análise dos macro-processos sócio-históricos que o estruturam” (Cf. BARONNET, 2009, p. 45). Assim, segundo Baronnet é preciso que os estudos dêem conta das relações de poder extra-escola, o que significa entender a relação estabelecida entre a comunidade escolar e o Estado. Mesmo o estudo etnográfico deveria partir, portanto, do Estado, uma vez que este gere e articula as instituições educativas. O desafio, segundo o pesquisador, é confrontar a Instituição Nacional com as estratégias locais voltadas para a conquista da autonomia política; e a partir disso conseguir focar as estratégias coletivas traçadas pelos movimentos populares e compreender essa organização educativa totalmente diversa, uma vez que a participação dos pais de família questionam a gestão administrativa e conduzem à reconfiguração da **função** educativa e docente (Cf. BARONNET, 2009).

Ou seja: para enfrentar o Estado, nasce uma política educativa construída “*desde abajo*”⁹⁷. Analisar as políticas educativas em contraposição ao Estado significa partir

⁹⁶ “...o tempo agora representado por símbolos matemáticos, passou a ser visto como uma mercadoria que podia ser comprada e vendida como qualquer outra...Os homens se transformaram em relógios, a repetir sempre as mesmas ações com uma regularidade que em nada se parecia ao ritmo natural da vida...” George Woodcock: *A Ditadura do Relógio*.

⁹⁷ Recordando o conceito/ prática política “*Desde abajo*”: é uma expressão que carrega forte sentido para os militantes mexicanos. Significa o exercício da política pelas camadas populares, afastadas de partidos políticos, dirigentes e, claro, oposta à hierarquia do Estado. Horizontalidade política praticada por aqueles que estão na base da pirâmide, podemos dizer que *desde abajo* também é um conceito utilizado por muitos intelectuais mexicanos.

deste para chegarmos à construção social da demanda indígena por autonomia educativa (podendo também combinar uma associação com os trabalhadores da Educação, como veremos em Oaxaca). E, de acordo com Baronnet, se concretizaram em práticas coletivas desde 1998, por uma apropriação *sui generis* dos direitos dos povos indígenas a estabelecer e administrar suas instituições educativas segundo suas próprias metas e formas de organização e decisão (Cf. BARONNET, 2009). No contexto mexicano, essa autonomia

desafia a la tradición educativa indigenista, en la medida en que permite a las comunidades tomar el control de sus asuntos educativos para responder mejor que el Estado a sus expectativas en general y a sus demandas educativas en particular (BARONNET, 2009, p. 37).

Na contramão do discurso estatal-empresarial, essas práticas coletivas autônomas atravessam a problemática do poder educativo, por meio dos processos de resistência e apropriação que modificam o sentido do que se entende por interculturalidade em Educação. No caso de Chiapas e Oaxaca, esse sentido é a demanda étnica por autonomia escolar por meio das lutas para destruir o cenário etnocida imposto ao Sul mexicano e a apropriação coletiva para transfigurar a escola: esta é colocada sob o controle de *“algunas instituciones sociales legítimas, como el caso de las asambleas de educación”* (BARONNET, 2009, p. 46). Por fim, concordamos com Baronnet quando, lançando mão da sua pesquisa etnográfica, conclui que **a experiência autônoma desafia a política educativa do Estado mexicano e escreve um novo marco de transformação das relações de poder**. Doravante trataremos então de estudar como se manifesta o exercício do poder político em algumas etnias que compõem o rico cenário *“desde abajo”* do México e que lhes permitiu reunir forças para construir sistemas próprios de ensino – sem esquecer entretanto que todo esse processo *“muy otro”*⁹⁸ de exercício político da autonomia ocorre num contexto de violência política e militar contra as comunidades indígenas⁹⁹.

Grosso modo, podemos inserir a construção da autonomia educativa na esfera do poder político comunitário porque: i) A Escola é recriação e apropriação étnica, sendo

⁹⁸ A exemplo do termo *“desde abajo”*, a expressão *“muy otra”* também carrega uma forte orientação política para militantes e intelectuais mexicanos. Corresponde à **outra** forma de fazer política, aquela voltada para a Autonomia. O termo ficou consagrado após a VI Declaração da Selva Lacandona, em 2006. Assim, muitos antropólogos utilizam a expressão *“muy otra”* quando querem se referir às práticas zapatistas e aos processos políticos que delas emanam.

⁹⁹ Os horrores promovidos pela violência do Estado foi abordado no Capítulo II.

mais um espaço comunitário de expressão das particularidades sociais culturais e étnicas, mais precisamente, de acordo com Baronnet, com as formas indígenas de decisão e controle de seus assuntos internos¹⁰⁰; ii) a escola não é neutra, na verdade ela está inserida num projeto político mais amplo que seria o poder coletivo em mãos das comunidades; iii) o Estado tem dificuldade para controlar as redes educativas, principalmente as escolas municipais zapatistas, que respondem a uma lógica de autonomia política que tem a particularidade de mobilizar a juventude no cotidiano, mas também os anciãos e as mulheres nos processos coletivos de construção da política educativa.

Ou seja, a educação é parte constitutiva de um fenômeno muito maior, que é a transformação dos ritos políticos a partir de uma outra maneira de pensar e fazer política, como anunciado na VI Sexta Declaração da Selva Lacandona (2005). Uma maneira outra que vem se consolidando há mais de meio século a partir do êxodo da população *tzeltal* rumo à Selva Lacandona, o que abriu a possibilidade para que os migrantes, sem romper com sua cultura previa, a transformassem principalmente no que se refere ao exercício do poder político; convertendo, enfim, a Selva em uma sociedade camponesa sem caciquismo e com democracia direta comunitária (Cf. BARONNET, 2009; Cf. ANDREO, 2013).

Para Andreo¹⁰¹, essa configuração da política coletiva não é particular das comunidades *tzeltales* e se estendem às outras etnias de Chiapas, como os *tojolabales*. A organização das funções administrativas historicamente se baseia no Sistema de Cargos, caracterizado por funções rotativas e que preservam as continuidades em relação à cosmologia indígena pré-hispânica. Os espaços de decisão coletiva também desempenham papel-chave, sendo que a principal autoridade nessas comunidades é a Assembléia Comunitária e as deliberações tomadas em consenso. Às autoridades cabe conduzir na vida comunitária o que foi decidido nesses processos coletivos, o que diz muito sobre como as populações índias do México enxergam a figura do chefe. Em *tojolabal*, por exemplo a autoridade comunitária (*iaitijum*) são os **trabalhadores da**

¹⁰⁰ Na zona selva Tseltal, segundo o autor, essa política educativa indígena é construída de forma pragmática, *kun ta kun* (“passo a passo”, em tseltal) e também “ao passo do mais lento”, segundo alguns zapatistas.

¹⁰¹ “Teologia da Libertação e Cultura Política Maia Chiapaneca”, ANDREO, Igor Luís. São Paulo: Alameda, 2013.

comunidade; enquanto que a autoridade estatal (*mandaranum*) é o **mandão**, aquele que dá as ordens (Cf. ANDREO, 2013).

Note-se como essas sociedades tentam se apartar das figuras do Estado. Ainda de acordo com Andreo, impressiona a “incessante busca por acordos (os *acuerdos*), tomadas de decisões consensuais por meio de assembleias; constituem-se como reafirmação e reforço da coesão e identidades comunitárias” (ANDREO, 2013, p. 257.). Ou seja, faz-se todo o possível para integrar a postura minoritária porque a meta é a coesão: “a raiz do mandar obedecendo” (Cf. CARLSEN *apud* ANDREO, 2013, p. 258) – e evidentemente o fato das comunidades de ascendência maia compartilharem essas premissas políticas, somadas às percepções de que havia interesses comuns entre as etnias, teve contribuição decisiva para conformar as bases de apoio e o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) como vemos hoje.

As características da democracia direta no território de Chiapas fizeram com que o antropólogo anarquista David Graeber (2011)¹⁰² não tivesse dúvida em afirmar que o grande advento da insurreição zapatista no mundo é a forma ensurdecadora como exercem o poder político, ou seja, que prescinde do controle do Estado. E assim, enquanto antropólogos e outras correntes acadêmicas tentam restringir ao território de Chiapas essa redefinição da política proposta pelos zapatistas, limitando-as a mais uma entre tantas manifestações indígenas por resistência e resumindo-as a práticas de identidades particulares maias (o que significa que zapatistas só deveriam se manifestar politicamente enquanto maias, mas nunca como sujeitos políticos globais), Graeber afirma justamente o oposto: essa é outra maneira de fazer política, baseada na democracia direta e no autogoverno, que diz ao mundo como é possível aplicar seus princípios em outras partes do globo. Em suma:

É aqui que podemos ver a máquina identitária trabalhar: ao invés de um bando de rebeldes com uma visão de transformação radical da democracia, eles logo foram redefinidos como um bando de índios maias demandando autonomia indígena... (GRAEBER, 2011, p. 182).

E, tão importante quanto, a crítica de Graeber reforça uma proposta de reflexão vital dessa pesquisa, que se de um lado não deseja de forma alguma apresentar as

¹⁰² Graeber, David. “*Fragments de uma Antropologia Anarquista*”. Porto Alegre: Deriva, 2011.

experiências de democracia radical vindas do México como a vanguarda, tampouco pretende isolá-las em seu próprio território indígena: são

a tentativa de pensar quais formas de organização, que maneira de proceder e deliberar, seriam necessárias para criar um mundo em que pessoas e comunidades sejam realmente livres para determinar que tipo de pessoas e comunidades elas próprias querem ser (GRAEBER, 2011, pp. 184-185)¹⁰³

Foi o que setores da APPO e as barricadas de Oaxaca em 2006 procuraram fazer. O mais interessante é que, de acordo com Sérgio de Castro Sanchez (2009), as sociedades indígenas de Oaxaca se converteram nos principais referenciais ideológicos para a insurreição popular. São séculos de resistência ao colonialismo que fizeram essas sociedades desenharem práticas horizontais de organização política, arraigadas em sua cultura e em sua vida comunitária. O movimento de 2006 entendeu, assim como já o faziam há muito tempo essas comunidades indígenas, que

No se trata de luchar contra los poderes establecidos para ocupar los espacios gubernamentales de poder sino de construir desde las bases contrapoderes capaces de convertir a las comunidades indígenas en sujetos políticos con capacidad para tomar decisiones sobre su vida interna, al tiempo que modifican las reglas por medio de las cuales se relacionan con el resto de la sociedad, incluidos otros pueblos indígenas y los tres niveles de gobierno. (LÓPEZ BARCENAS, 2006 apud SANCHEZ, 2009, p. 139)

A educação proposta pelo movimento docente em Oaxaca terá que se alinhar a esta prática de democracia radical, como veremos no capítulo IV. Isso significa que a proposta educativa dos professores sindicalizados na Seção XXII tem como base a construção identitária com a terra e com os princípios de *comunalidad* que são vitais para as sociedades índias oaxaquenhas; dentro destes princípios se encontram as tradições assembleárias e a busca pelo consenso, provavelmente um dos mecanismos criados pelas comunidades de Oaxaca para limitar o poder das suas próprias autoridades. Semelhante ao “mandar obedecendo” zapatista, os *usos y costumbres* nestas sociedades de Oaxaca convergem para uma concepção de que a autoridade comunal deve estar submetida ao povo¹⁰⁴; o mesmo pensamento se estende à educação.

¹⁰³ Cabe ainda completar o raciocínio do antropólogo estado-unidense: “E quem estava escutando o que eles realmente tinham para dizer? Em sua maioria, parece, um bando de adolescentes anarquistas da Europa e da América do Norte, os quais logo começaram a cercar os encontros dessa elite global com a qual os antropólogos mantém uma aliança tão desconfortável e perturbadora.” (GRAEBER, 2011, p 184.)

¹⁰⁴ “Mariano Cruz es secretario auxiliar del Comisariado de Bienes Comunales de San Miguel Chimalapa (cargo que se renueva cada año): ‘Yo para hacer algo tengo que hacer una reunión con el pueblo para ver si están o no de acuerdo. Aunque

Evidentemente, isso se dá num contexto de guerra e agressões do Estado e de partidos contra as comunidades de Oaxaca, uma vez que trata-se de uma questão de controle de territórios:

ahora la autodeterminación, la libre determinación o la autonomía como se quiera entender, aparece ante nuestras mentes como una nueva forma de garantizarnos la supervivencia y como una garantía para la defensa de la pluralidad y la diversidad. En estos esfuerzos, nuestros obstáculos inmediatos son los partidos políticos. (MARTINEZ LUNA *apud* SANCHEZ, 2009, p. 144. Grifos meus).

Para Gustavo Esteva (2009), a questão da autonomia e do poder político no México, e por que não no mundo, passa pela construção de uma outra maneira de fundar as relações sociais. Entre estas, está a criação de corpos políticos adequados, para que o povo possa governar a si mesmo: *“el poder no es relación de dominación sino expresión de solidaried y comunalidad...se trata claramente de otra política...”* (ESTEVA *apud* SANCHEZ, 2009, p. 14). As “notas principais” dessa **outra política**, dentre elas a recusa em buscar o poder no “andar de cima” e a estratégias de desvincular-se do Estado, são nítidas no movimento de Oaxaca. Daí, concluímos também, o grau de violência com que a insurreição em Oaxaca foi reprimida. No fundo, como escreveu Sanchez, essa outra política é também **uma luta por um modo de vida**. Nesta, a autonomia, a democracia, a educação, a economia e outras esferas da vida se distribuem ao largo da vida cotidiana.

Em suma, se é mais visível em Chiapas, dado a avalanche de estudos e manifestações internacionais de apoio e contato com as comunidades de ascendência maia nos últimos anos, tentaremos ao mesmo tempo descortinar outros modelos comunitários de exercício do poder que também rechaçam o Estado e se manifestam, com graus de acentos variados em cada comunidade e etnia, no Estado de Oaxaca. E assim, o decorrer desse estudo também vai se deparar com outra evidência: como já se deixou transparecer nos comentários anteriores, veremos que na trajetória educativa traçada pelas etnias de Oaxaca e Chiapas, a escola e o sistema de ensino vão a reboque dos processos políticos de democracia direta voltada para a transformação social, o

yo quiera algo, si el pueblo no quiere, pues no. Es la decisión del pueblo’. Y confiesa: ‘Si hago algo que no quiere el pueblo, pues me sacan y ponen otro, si es que no voy a dar al bote (cárcel)’, bromea. Lo que se intenta es que toda la comunidad participe en la toma de decisiones porque, por ejemplo, ‘los problemas que tenemos con las tierras no son de uno ni de dos, sino de toditos, hasta del más tiernecito. Y es problema de él porque también es dueño de esta región’. Una autonomía política que busca en el pueblo organizado, y no en las cúpulas políticas, la única instancia de decisión”. (SANCHEZ, 2009, p. 144)

rompimento com o Estado e o fortalecimento da autonomia indígena frente a cinco séculos de políticas etnocidas. Ou seja: **a escola será inserida nesse processo alternativo de democracia radical autônoma.**

Com o pedido de licença para tomar emprestado um termo consagrado por Clastres (1978), trata-se portanto de um “movimento Copérnico” no que se refere à visão da educação: não é esta que vai proporcionar a libertação das populações vitimadas pelo genocídio e aculturação ocidental de cinco séculos. A educação é que será trazida para fazer parte desse processo ativo de rompimento político e de outro exercício da política, para então desempenhar a tarefa, designada em coletivo pela comunidade, de resguardar a ideologia e a cosmovisão étnica de cada comunidade, as tradições culturais, econômicas, religiosas e a herança política para alunos e familiares¹⁰⁵. Para atender às demandas políticas de um “etnoterritório”, porque de outra maneira a educação ainda se perpetuaria como um processo externo à comunidade, e é justamente isso o que elas pretendem romper: com a educação que está em descompasso com os *usos y costumbres* comunitários.

Em suma, e esta é uma conclusão muito importante de Baronnet, o Sistema Escolar Autônomo precisa ser concebido como uma continuidade das tradições assembleárias indígenas, o que significa que é marcado pela oralidade e pelo mecanismo de consulta popular sistemática, um dispositivo de participação e legitimação em que o poder é repartido e todos discutem tudo - o que seguramente inspirou o clássico lema zapatista “*para todos todo; nada para nosotros*”¹⁰⁶. Ou seja, em tudo oposto ao sistema estatal e a imposição de uma normatividade educativa imposta desde uma lógica centralista. A Educação Autônoma é regulada pela assembleia comunitária: no espaço onde todos participam está localizado o poder de orientação, decisão e delegação de funções em matéria educativa.

¹⁰⁵ “...difícil que seja quase unicamente do sistema escolar renovado que saia uma revolução cultural (conscientização)” (Baronnet, 2009). Na verdade, a comunidade transforma a escola, no sentido de que o envolvimento com a Educação Popular é de todos, não se limitando a alunos e professores. “São recursos indígenas de práticas e estratégias pedagógicas ecléticas e criativas” (Baronnet, 2009). O envolvimento de toda a comunidade autônoma, por meio das práticas política-cultural comuns, que formam a base legitimadora da ação pedagógica, mais que a autogestão de alunos e professores (Cf. Baronnet, 2009).

¹⁰⁶ Essa prática de consulta difere radicalmente dos modelos de Conselho Popular propostos por partidos políticos na administração pública aqui no Brasil. A consulta popular indígena é um modo de vida, e esta será a vida transportada para a escola.

Para Baronnet, tudo isso é um processo de resistência social inventivo, uma vez que requer a criação de uma gestão administrativa e pedagógica “*muy otra*” baseada no controle coletivo e na participação ampla e direta dos indígenas. Essa, segundo Baronnet, seria a matriz da Educação Popular, sendo “*parte de la construcción de una política cultural que, desde abajo, sustenta los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social*” (BARONNET, 2009, p. 406). Por fim, isso significa que “*la experiencia zapatista ilustra que la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades campesinas, indígenas y de activistas concernidas*” (BARONNET, 2009, p. 406). Ou, nos dizeres da Comandanta zapatista Rosalinda, “*educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia*”¹⁰⁷.

Posto que a educação nasce da comunidade e vai articular pragmaticamente os conhecimentos que dizem respeito ao *quehacer* comunitário e os que precedem da cultura escolar nacional e ocidental (Cf. BARONNET, 2009), temos aqui outra perspectiva de análise fundamental para dar conta da totalidade dessa *otra educación*. Na educação comunitária deveremos entender como essa apropriação da escola redefine a **Cultura Escolar**, entendida aqui como o processo de reconfiguração do espaço escolar e do tempo escolar. Dito de outra forma, o intrigante aqui é compreender como se desenham o espaço e o tempo de ensinar e o espaço e o tempo de aprender. Um indício de como a régua que utilizamos não é a mesma, é a aproximação do tempo escolar com o calendário agrícola, que inscreve a ação pedagógica no tempo social (Cf. BARONNET, 2009). O ritmo da escola não parece dessa forma seguir um metrônomo exterior ao mundo comunitário. Da mesma forma, no que se refere ao espaço físico, as escolas recuperadas são geridas comunitariamente e suas atividades não se limitam à relação professor-aluno. O que, por fim, só nos faz dar mais liberdade à nossa imaginação: essa que nos faz admirar a dinâmica da cultura escolar nesses territórios que, de acordo com Baronnet, parecem ultrapassar o marco professor/ aluno para se inscrever nas relações comunidade/ escola.

Será baixo essas questões que vamos tratar adiante da trajetória do movimento docente em Oaxaca, por meio da sua história e de seus documentos redigidos coletivamente.

¹⁰⁷ Hermann Bellinghausen, “*Mentira que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN*”. In: *La Jornada*, 29 de novembro de 2003.

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO ALTERNATIVA

“Entonces la escuela sólo tiene posibilidades de potenciar su carácter devastador y etnocida en las culturas cuya vocación comunal de resistência ha sido intervenida, desarticulada o eliminada. Pero donde la resistência está viva, la dominación ve como sus armas le son arrebatadas por los índios y se utilizan como defensa de lo próprio desde su trinchera cultural”

(Benjamin Maldonado, *Los índios en las Aulas*)

Andanças da Seção XXII

No Capítulo II, tratamos de exhibir os pacotes das Reformas Educativas que, do ponto de vista dessa tese, constituíram seguidas ondas de violência contra estudantes e trabalhadores da educação nas escolas públicas mexicanas. Agora, afirmamos que a revelação daquele cenário político é de importância extrema: será envolto neste ambiente de terror que o movimento dos professores de Oaxaca atuou nos últimos 30 anos, ou seja, tráfegando entre dois autoritarismos onde não raras são as ocasiões que assumem um formato simbiótico: o SNTE, instrumento *patronal* responsável por aceitar as políticas de gestão pública da educação; e as Reforma Educacionais das três últimas décadas, que acentuaram a separação entre os professores e a gestão do seu próprio trabalho.

É assim que, segundo a antropóloga Susan Street (1998), paradoxalmente o movimento democrático de professores se viu frente a uma encruzilhada para estas questões: quais seriam as alternativas educativas, ou também e mesmo além, quais seriam as alternativas democráticas frente a esta conjuntura de racionalização radical da Educação? O primeiro passo seria compreender que, embora o SNTE mantenha-se firme como linha auxiliar das políticas ditadas nos escritórios de governo, não é mais o *charrismo* o foco de combate dos dissidentes. Na medida em que o Estado se afasta de vez da promoção de educação e posiciona-se como o fiscalizador e avaliador da qualidade do ensino – o “culpabilizador” do fracasso escolar, podemos dizer dessa forma – fez-se a necessidade dos professores repensarem e transformarem seu espaço de

trabalho, e isso só pode ser feito assumindo um protagonismo que equivocadamente atribui-se (ou era atribuído) ao Estado.

E assim, nesse itinerário rumo à recuperação daquilo que os próprios docentes do movimento democrático chamam de “*matéria de trabajo*”, foram sendo criadas reflexões e práticas que culminaram em programas de Educação que serão discutidos no decorrer deste capítulo. A primeira reflexão, como não poderia deixar de ser, é bem apontada por Street (1998, p. 9): este movimento magisterial nacional está levando “*hasta que punto a su cumplimiento la democracia*”? Posto de outra forma: como a luta pela democratização sindical pôde compor uma ressonância dentro da escola? Como transformar as Instituições de Ensino para gestar alternativas educativas e literalmente criar a democracia? Num primeiro momento, a organização interna dos *maestros democráticos* reproduziu o “modelo clássico marxista” de constituição de um sujeito político: a conquista de uma grande estrutura – no caso, a corporação sindical –, a ascensão de quadros políticos destacados e a formação de novos dirigentes sindicais que representariam a base de professores; a escola, nessa perspectiva seria um bastião controlado por essa nova figura sindical. Em suma, o cenário se descreveria dessa maneira: uma troca de cúpula de quadros, sem que houvesse uma transformação significativa na relação dirigente-base, muito menos se modificassem as relações de trabalho dentro das escolas. Estas, por último, seriam meros enclaves de controle e influência da nova direção, como um protetorado marcado com as peças vermelhas de um famoso jogo de tabuleiro infante-juvenil.

A crítica à trava política imposta pela reprodução do antigo modelo sindical não é apenas uma formalidade. Esse distanciamento da base significou simplesmente que num primeiro momento o avanço do movimento dos professores foi débil, como bem pode ser lido neste depoimento de um professor da Seção XVIII do SNTE:

...la democracia de bases no llegó a cristalizar. La logica de que basta con tener dirigentes honestos y apoyarlos para que todo marche bien se impuso, porque en efecto, se trataba de líderes honestos, pero sin duda, la democracia representativa fue, como en otras experiencias, un factor importante de despolitización y contención de la verdadera democracia. (STREET, 1998, p. 9).

Note-se, portanto, que a despeito dessa debilidade em sua organização, a pressão interna dentro do movimento docente era latente e não abria margens, mesmo nos altos conselhos da cúpula sindical dissidente, para turvar o que se chamou acima de

“verdadeira democracia”. Nos dizeres de Street, esta se orienta como o exercício pleno do poder e como uma experiência, um modo de vida calcado na ética de reciprocidade. Podemos dizer que ela se refere a uma reformulação dos vínculos entre os indivíduos, neste sentido proposto por Street (1998, p. 10):

...la democratización tiene que formularse como la transformación de la relación entre las bases y los dirigentes, de tal modo que desaparezca el divorcio entre los representados y los representantes a la par que las relaciones de dominación y subordinación.

Ou seja: para além da denotação muito clara de um processo de formação política, o que vemos aqui são as bases para o surgimento de uma **cultura política** de outra natureza nos rumos da educação, na qual

La formación política de los maestros de base es la clave para el grado de profundidad de la democratización: es lo que permite fundar la democracia de base en lugar de la democracia de las elites. Lo que cuesta más trabajo entender es que lograr cada vez mayores niveles formativos (es decir, gestar una dinámica formativa del movimiento) no depende solamente del tipo de “trabajo político” o “trabajo de base” que hagan los activistas. En el fondo es cuestión de la radicalidad del proceso transformativo (de humanización) vivido por todos los participantes en el movimiento, en estrecha relación con la capacidad ética del sujeto por elaborar consensos benéficos para el desenvolvimiento digno del ser humano. (STREET, 1998, p.10).

Trata-se portanto de uma alteração de lógica na constituição do movimento, que precisa ao mesmo tempo encarar, ainda de acordo com Street, uma nova reconfiguração da atuação do Estado: este adota um figurino minimalista, privatizante e avaliador da gestão nas escolas e se posta num papel de distanciamento de responsabilidades outrora assumidas num passado remoto.

A tal conjuntura no sistema público educacional no limiar do Século XX deixou portanto, duas certezas para o movimento docente mexicano: i) era o momento de rever as expectativas direcionadas ao Estado, antes tido como o ente Educador e propositor de soluções educativas; e ii) o movimento precisava abandonar seu papel de ator político subalterno e a reboque do Estado para assumir-se como protagonista da gestão democrática na escola e da transformação do trabalho docente.

E o que seria isso afinal? Frente ao novo reordenamento imposto pelas Reformas, que, como vimos, atomiza a atuação profissional do professor dentro da

escola, é necessário entender como se acentuou a reação dos professores frente às novas políticas tecnocráticas. E veremos adiante como essa reação encaixou o movimento dos professores de Oaxaca nos trilhos para a elaboração de um projeto de Educação Alternativa.

Mas, como é natural em qualquer processo de levante político dentro de uma ótica radical de transformação, essa reação do movimento magisterial necessitou de um tempo para amadurecer suas convicções políticas e consolidar o entendimento coletivo de onde deveriam se concentrar as lutas. Nesse sentido, o primeiro foco voltado para discutir as relações ainda conturbadas dentro do Sindicato – decorrência da compreensão de que este era o único espaço voltado para a atuação política dos professores dissidentes – proporcionou o vácuo dentro do ambiente de trabalho nas escolas, que rapidamente foi reocupado pelo Estado. Aí está o cerne da avalanche das reformas educativas promovidas nas últimas décadas: se o Estado mexicano, comprometido com as políticas de racionalidade típicos da ideologia neoliberal, já não vislumbrava qualquer interesse em conduzir políticas públicas educativas, por outro lado encontrou o caminho aberto – pavimentado pelos próprios docentes – para imprimir uma gestão cerrada de controle do trabalho nas escolas – que como vimos, compõem em grande medida o pacote das reformas educativas. Consumidos pelos dilemas inerentes à tentativa de dissolver a cisão entre dirigência sindical e base docente, os trabalhadores da educação se viram “empurrados” e emparedados de volta para a escola, agora submetidos ao controle empresarial do tempo de trabalho, da obrigatoriedade de produção de resultados, da competição por desempenho e atomização do trabalho. Depoimentos colhidos por Street (2008) evidenciam os problemas que os embates entre dirigentes formatados nos modelos clássicos marxistas e professores comprometidos com a radicalização da democracia no sindicato geraram, por desguarnecer a escola como espaço de luta para a transformação da sociedade ao mesmo tempo que o governo a recompõe como espaço de poder.¹⁰⁸

¹⁰⁸ “Es cierto que hay división entre los representantes sindicales y las bases; esta misma separación es reproducida en un discurso que ya se hizo viejo y que nos está estorbando a la hora de intentar repensar la lucha. Esse discurso “sindicalero” es el que legitima hablar a nombre de la base, pero hablar así supone esa separación. Yo creo que lo que ha pasado es que los activistas abandonamos un terreno de la lucha, que es justamente donde están los profesores, un terreno, por ejemplo, donde se da la relación con el director de escuela, relación que provoca mucho sufrimiento entre los maestros. Por estar tras la conquista del sindicato, olvidamos un terreno que ahora urge recuperar para reconcibir la lucha. Al abandonar este terreno, perdimos de vista como el gobierno fue recomponiendo la escuela como su espacio de poder; es aquí donde no estamos dando la batalla. Es desde este microespacio escolar donde

E foi deste processo de estrangulamento que emergiu a percepção de que o movimento magisterial democrático teria que voltar suas frentes para a batalha da Educação Pública, se quisessem recuperar qualquer tipo de protagonismo nos campos da Pedagogia. O que fez os ativistas repensarem profundamente sobre seu movimento e problematizarem quais seriam suas prioridades em um contexto de ataque coordenado à Educação Pública. Haveria mesmo condições para dedicar tanta atenção ao professor como trabalhador e ignorar suas feições de educador (Cf. STREET, 2008)? Concluindo junto com a autora,

Los activistas ahora se asumen explícitamente como intérpretes de los sujetos y no como sus representantes elegidos o los líderes con más capacidad de convocatoria o las piezas dominantes en una relación clientelar. Ya no se pregunta 'qué move al mastro'?(para que participe en las movilizaciones del movimiento), ni tampoco como politizarlo, sino: qué hacer para que sea agente de cambio en la escuela? Se pregunta cómo transcender la formación recibida: en esencia, como formar a "otro" maestro? (STREET, 2008, p. 10).

E qual seria a opção tática para se reapropriarem da sua “matéria de trabalho” e formar o novo professor? De acordo com Street (2001), só poderiam ser as armas utilizadas para combater tanto o *charrismo* quanto os padrões de diferenciação adotados por dirigentes sindicais, mesmo aqueles que pretensamente se autointitulavam *democráticos*. A chave para o embate, portanto era a democracia radical; por meio da autogestão e pela construção do protagonismo a partir da base, a democracia direta foi a prática adotada para remeter a uma Alternativa Pedagógica frente às Reformas do Estado. Um Projeto Educativo Alternativo que, para se opor ao modelo de Educação do Estado, teria que se guiar pelo eixo que leva a um novo modelo educativo, e isto só pode ser conseguido com a refundação da escola.

Posto de outra forma, essa é a essência do que devemos entender como o movimento dos *maestros democráticos* mexicanos. Street (2000), ao se debruçar sobre a seção XVIII de Michoacán, trabalha esse conceito de *maestro democrático* com grande desenvoltura; mesmo que o estudo de Street não seja um trabalho de campo realizado junto aos professores de Oaxaca, é possível reconhecer a Seção XXII também como portadora dessa conduta política que caracteriza a militância dos *maestros democráticos*.

hay que generar un nuevo discurso de lucha” (Street, 2008, p. 9). Depoimento de membro da CNTE em setembro de 1998.

O ponto de partida para descrevê-los é entender sua atuação como um processo de democratização “*desde abajo*” (Cf. STREET, 2000): foi nos âmbitos escolares e sindicais que se criaram práticas anti-autoritárias, o que significa que a construção de uma alternativa política ao SNTE foi encabeçada por *maestros* comprometidos com a criação de espaços democráticos utilizados pela e para a base. São

professores que rechaçam serem excluídos das decisões sobre a vida sindical, negam os padrões corporativistas que os formaram em uma cultura política patrimonialista e que se pronunciam por uma ‘ética de responsabilidade solidária’ como base de uma identidade coletiva gremial. (STREET, 2000, p. 178, tradução nossa).

A base sólida e a persistência do movimento dos *maestros democráticos* os levaram a uma luta por dupla liberação: a desburocratização do SNTE e a ressignificação do trabalho docente. Para Street, a questão da criação de uma alternativa política ao entroncamento Estado-Partido-Sindicato obrigou os *maestros democráticos* a se depararem com a necessidade de criar a democracia direta dentro do seu espaço de trabalho. Ou, como vimos antes, neste movimento iniciado de baixo para cima o exercício da democracia direta e a conduta anti-autoritária só poderiam encontrar sua primeira expressão no âmbito escolar: isto é, dentro da sala de aula, o único espaço possível para a atuação desses professores. Assim, a perspectiva que se abre, em contraposição à visão estatal planificadora que define o trabalho docente como um âmbito passivo, é que os trabalhadores da educação começam a enxergar o trabalho docente e a própria escola como espaço de luta para sua transformação democrática (Cf. STREET, 2000). O que significa que quando os *maestros democráticos* começaram a se envolver com questões relativas ao seu trabalho, passaram a entender o trabalho docente como o “conjunto de práticas” que realizam os professores como educadores, para então se apropriarem da “matéria de trabalho” (Cf. STREET, 2000). Estamos diante de uma inversão de perspectivas e de ressignificação do trabalho docente, assim definido também por Street (2000, p. 186, tradução nossa): “o trabalho docente deixou uma paz patrimonialista para redefinir-se em um espaço de conflito nas escolas e nas zonas escolares”.

Isso posto, a melhor forma para traduzir a ressignificação do trabalho docente *pelos* trabalhadores docentes é considerar esse movimento como uma revalorização do campo de trabalho; e sua expressão só poderia se dar no campo da Pedagogia. É por este caminho que, dentro da luta política, a Pedagogia se abre a

práticas incipientes de novos modos de vínculos entre professores e familiares [...] para criar um espaço que sintam que podem propor coisas, inovar, relacionar-se, responder às múltiplas necessidades do momento. (STREET, 2000, p. 186, tradução nosaa).

O sindicalismo democrático começa a se preocupar em como fazer Pedagogia e, dentro de suas ramificações, reafirma a subjetividade do professor como educador:

... está começando a definir a escola como terreno de luta, não para que charros e democráticos disputem seu controle para beneficiar a seus respectivos grupos em função do acesso aos cargos sindicais, mas para que a escola seja transformada, para que os processos de trabalho sejam controlados pelos professores e estruturados em relações sociais mais igualitárias entre os agentes escolares e comunitários. Este seria um âmbito de atuação (onde ‘todos somos base’) de professores de base como produtores de atos educativos. (STREET, 2000, p. 197, tradução nossa).

Essa última afirmação só nos permite concluir, junto com Street, que a reorganização do trabalho docente precisaria ser feita de modo que os professores controlem seu processo de trabalho e seu tempo. Para além disso, revela a percepção, tanto de Street quanto dos próprios *maestros democráticos*, de que para a reconstrução do sujeito docente foi preciso reaproximar a luta por democratização sindical da esfera do trabalho diário do professor. A transformação sindical e a ressignificação do sujeito docente são o duplo impulso de uma nova concepção para a escola:

abandona-se a ideia da escola somente como um centro de trabalho, para re-imaginá-la em função de processos socioculturais mais amplos, que por sua vez se redesenham ao conceber os pais de família como produtores-cidadãos da sua vida em comunidade. (STREET, 2000, p. 200).

Esse pano de fundo para um movimento de dupla liberação e democratização radical da vida cotidiana dos trabalhadores da Educação já demonstra sua grandiosidade, mas os acontecimentos nos últimos anos colocam toda essa discussão em outro tipo de patamar, qual seja, sobre os meios para conseguir atingir plenamente o objetivo de empoderamento docente e apropriação da tal “*matéria de trabajo*”. Street (1998) fala na autonomia dos educadores,

donde se trata de construir sujetos locales autónomos que se organicen en procesos sociales de autogestión desde abajo para resistir los efectos de las cadenas jerárquicas gubernamentales. Este planteamiento busca transformar radicalmente las identidades predominantes hasta ahora, con la idea de crear nuevas militancias sociales – nuevos educadores – capaces de reorganizar las escuelas

como centros comunitários integrados a principios del poder popular y de autodeterminación económica, social y política. (STREET, 1998, p. 13).

Uma reflexão que não é inédita, e daí vem sua grandiosidade: a autogestão, como prática mais viável para formular alternativas educativas contra-hegemônicas. Nos dizeres de Lúcia Bruno (2008, p. 40),

é na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional. Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo e das práticas em curso em vários estados e municípios do país.

Mais adiante, veremos como toda essa discussão é a substância com a qual o movimento magisterial pretende transformar a Pedagogia em Oaxaca: uma pedagogia que busca se guiar pela **democracia direta** em unidades comunitárias, para a consolidação do poder local e a garantia do interesse comum sendo o norte do autogoverno, exatamente nos moldes já tão bem descritos aqui pelo princípio de “mandar obedecendo”. Concluindo novamente com Street (1998),

la perspectiva de autonomización sí parece poner en el centro los procesos formativos llevados por los mismos maestros para transformar las practicas docentes reproductoras de patrones culturales dominantes, que impiden conjugar la democracia como forma de gobierno y como modo de vida. (STREET, 1998, p. 14).

Por fim, a perspectiva da autonomia aparece aqui como um movimento de recuperação das experiências democráticas e de expressão mais sensível da vida cotidiana nas comunidades, alcançando também sua reprodução na vida escolar. Outros antropólogos – passaremos a eles a seguir – conseguem completar o mosaico nessa mesma perspectiva, e creio que assim poderemos concluir com Street que a crescente do movimento magisterial democrático cria novos horizontes comunitários populares, ou seja, transcendem os limites das associações gremiais; igualmente, percebe-se já não se tratar mais de democratizar o sindicato, e sim como criar a democracia verdadeira para humanizar o país (Cf. STREET, 1998).

O que em outras palavras significa que a democracia pretendida aqui em nada se compara com um modelo político de organização do Estado; este é apenas um formato, aliás, o pior formato de uma democracia. Street (1994) está afirmando como os professores conseguiram adotar a democracia radical como modo de vida, em que todos atuam “como base”, o que significa dizer o mesmo que atuar “*desde abajo*”, sem dirigentes. Tais princípios horizontais podem ser encontrados não só em Oaxaca, onde os professores estão compreendendo que precisam adotar nas escolas as mesmas práticas *comunales* que eles presenciam nos municípios indígenas; estão em outros segmentos democráticos da CNTE, como em Chiapas, com os professores reproduzindo o princípio de **consenso e respeito mútuo**, da ética de reciprocidade dos *tojolabales*¹⁰⁹. Enfim, trata-se de adotar processos formadores de uma **nova cultura política** (Cf. STREET, 1994) e entender que somente tais princípios podem verdadeiramente proporcionar as conquistas almejadas pelos professores que militam por uma transformação radical da escola.¹¹⁰

Oaxaca e Comunalidad

Mas comecemos por afastar, entretanto, qualquer impressão que deixe gerar uma atmosfera de resgate a um passado imaginado, ou a construção de um arquétipo indígena visto como o mundo ideal, entretanto utópico. Os olhos de Zapata não diziam isso; os comunicados do EZLN tampouco. Não é um processo ingênuo de imaginação, mas sim baseado em práticas reais, que traduzem a ética e os costumes de sociedades pré-conquistas espanholas e que, a despeito de todas as agressões e incursões ainda hoje de caráter colonialista, insistem em se fazer presente na atualidade. Basta não dar espaço ao *olvido*, alistar-se à guerra contra o esquecimento apregoada pelo finado

¹⁰⁹ “Pero además el concepto de reciprocidad cuenta con un contenido culturalmente relevante, en tanto se arraiga en herencias indias sobre la manera de ejecerse, de “*ser lajan*” (en tojolabal). Las nociones como de respeto mutuo, de compartir responsabilidades y tareas que fortalecen al grupo en su totalidad, sustentan un concepto de la verdad que tiene un caracter dialógico al privilegiar el proceso de llegar al consenso. (Susan Street “Magisterio chiapaneco: la democracia como um modo de vida”. In: *La Jornada*, México D.F., 27 de janeiro de 1994).

¹¹⁰ Depoimento de professora de Chiapas colhido por Street (1994): “*lo bonito es que te das cuenta que ya no son los jefes a quienes no puedes hablar ; ahora podemos hablar com las autoridades , ya tuvimos como defendernos, antes eran jefes, ahora son los mismos compañeros; esto es lo más bonito: tener un trato directo y abierto* (Susan Street “Magisterio chiapaneco: la democracia como um modo de vida”. In: *La Jornada*, México D.F., 27 de janeiro de 1994).”

Subcomandante Marcos e entender que assim se organizam as comunidades índias em todo o México, muito além da falaciosa autonomia que a Constituição dos Estados Unidos Mexicanos prevê nos municípios habitados pelos *pueblos originários*.

Retomemos, neste momento, o conceito de *comunalidad* como *a expressão de um modo de vida*. Por *comunalidad* devemos entender o caráter coletivo, a identidade, os saberes comunitários, que articula suas formas de organização (o trabalho, o território, a festa e o poder comunal) com os valores da vida em comunidade (Cf. PTEO, 2013). Recordemos também que, para os maestros do movimento democrático de Oaxaca, o projeto pedagógico precisa necessariamente ser construído coletivamente e, para isso, tal Pedagogia da coletividade partiria dos conhecimentos e tradições nascidos **nas** comunidades e seria destinado **às** comunidades. Esse é o que os professores da Seção XXII chamam de princípios educativos da *comunalidad*.

E no que consiste esse modo de vida coletivo afinal? Ora, as diversas facetas que compõem um modo de vida, como vimos anteriormente, vão desde as formas de organização, passando pela religião, até se acomodar nos valores da vida que, no caso das culturas originárias de Oaxaca são coletivas. Ou seja, estão regidas baixo o antigo princípio de que *“todo es para todos”*.¹¹¹ Tal perspectiva, por exemplo, revela o território como uma propriedade comunal, o que significa que, para além de um meio de sobrevivência, a terra é a própria expressão da sua realização cotidiana (Cf. LUNA, 2002), não atendendo a uma relação coisificada, mercantil; pelo contrário, é um território sagrado, *“la madre misma de toda la comunidad”*, e por isso é de todos para garantir as futuras gerações. Resumindo, a *comunalidad* rejeita a terra como propriedade privada, isto é, como mercadoria.

No que se refere à organização coletiva, o trabalho assume importância fundamental dentro da *comunalidad*: contudo, não como produção de valor, mas sim como orientador do cotidiano, através do trabalho comunitário denominado *tequio*. Por meio desta organização, as comunidades conseguem empreender os serviços necessários

¹¹¹ “Mi padre, Teodoro Flores, era zapoteca (decía orgulloso, que también llevaba en las venas sangre azteca)...hasta sus quince años, sólo habló náhuatl...mi primer recuerdo de mi pequeño y valiente padre es cuando me llevó con mis dos Hermanos, Jesús, el mayor, y Enrique, el menor, a un campo de Teotitlán, para aleccionarnos.

- Todo es de todos – decía – Repítanlo!

- Todo es de todos - repetíamos los três chamacos.

- La tierra, el agua, los bosques, las casa, los bueyes, las cosechas. De todos. Repítanlo!

Y así lo hacíamos”

Douglas Day, Los Cuadernos de la Cárcel de Ricardo Flores Magón. 1991. FCE. México D.F.

para se preservar: abastecimento de água, escolas, postos de saúde, cozinha comunitária, iluminação, fossas sanitárias, telefonia, Internet. As decisões que organizam o *tequio* são tiradas em consenso nas assembleias comunitárias, e desta forma o *tequio* pode ser visto como uma obrigação, mas também como a contribuição que cada indivíduo oferece, posto que a partir desse trabalho coletivo conseguem prover as melhorias no *pueblo* – até porque não podem esperar grandes serviços dos governos. É uma prática comunitária que se realiza com gosto (Cf. PTEO, 2013). Adiante também veremos como as propostas pedagógicas posicionam o *tequio* no cerne das melhorias dos equipamentos educativos combalidos de Oaxaca.

As festas também ocupam espaço considerável para o fortalecimento dos laços coletivos nas comunidades oaxaquenhas. São regidas pelo princípio da ajuda mútua e sua realização é a *guelaguetza*, festa comunitária para celebrar a idéia de compartilhar entre as famílias; um retribui a ajuda que outro lhe ofereceu ao longo do ano numa celebração coletiva.

Por fim, deixaremos para outro momento do texto as formas de organização política, quando estaremos tratando apropriadamente das práticas de autonomia e autodeterminação em Oaxaca. Apenas atalhando o tema, para assim fecharmos esse relato das expressões da *comunalidad* como modo de vida, devemos tratar a política como um espaço de inspiração essencialmente coletiva, o que é garantido pelo Sistema Rotativo de Cargos e pela valorização das Assembleias Comunitárias: a autoridade máxima num *pueblo*. Das decisões tomadas em consenso nascem as determinações para os que exercem os cargos rotativos de mando: isto é, as autoridades executam seu trabalho sob o comando das necessidades comunitárias. O que significa que a margem de atuação daquelas é deveras reduzida; em outras palavras, em Oaxaca também preside o princípio de “*mandar obedecendo*”.

Comunalidad, portanto, está no centro do debate sobre Educação Popular em Oaxaca. Assim, ao que Street definiu em momentos anteriores deste texto como a formação de *outra* cultura política do magistério democrático, que em grande medida reproduz muito das cosmologias de etnias do Sul e Sudeste mexicano, para Martínez Luna (*Magisterio del Siglo XXI*; sd) isso nada mais é do que compreender a educação

em Oaxaca como outrora praticada: Comunitária¹¹². Novamente, não se trata de um “regressismo”, mas sim tomar conhecimento de como se entende secularmente a Educação entre os *pueblos originários*, isto é, uma prática *comunitária*, para então admitir que o problema reside no divórcio estabelecido entre educação e comunidade, a partir da escolarização em massa. A institucionalização da educação, pela via da obrigatoriedade da presença na escola, retira dos *pueblos originários* a autonomia para instruir e transfere um exercício que era informal e espontâneo para o campo do obrigatório e - note-se - compromisso público que o indivíduo deve cumprir com o Estado, uma vez que a comunidade não exige isso.

Assim, ao longo do Século XX foi estabelecido o divórcio entre esses dois tipos de educação, comunitária e escolar; um dado da realidade que agora, de acordo com Luna e que vem a corroborar as impressões de Street e Navarro, o magistério oaxaquenho se mobiliza para superar. Outros autores, como Maldonado (2000), entendem que a invasão escolar é um dos grandes vetores do etnocídio levado a cabo no Estado de maior diversidade linguística do México – por se tratar de uma tarefa especializada, fica nas mãos de técnicos da profissão e depreciam o conhecimento comunitário. E que os fundamentos para interromper essa escalada violenta se dão a partir do fortalecimento dos princípios da *comunalidad* na educação, nem que para isto seja necessário destruir a escola como instituição em Oaxaca.

Reconhecemos que o termo utilizado carrega um certo peso, talvez mesmo agressivo. Mas procuramos entender destruição como um rebatimento daquilo que antropólogos de Oaxaca compreendem como a própria relação estabelecida entre a sociedade civil e o governo mexicano com a vida indígena: uma relação de total desconhecimento, e que por isso levam à destruição dos *pueblos originários*. Em suma, quando se fala aqui de destruir a escola é na verdade trazer à luz as reflexões que povos como os *Zapotecos*, *Mixes* e *Chinantecos* fazem em torno das dificuldades enfrentadas para estabelecerem sua autonomia e autodeterminação (Cf. LUNA, 2002)¹¹³. Para o antropólogo *zapoteco*, essa reflexão serve para ilustrar os processos de vida comunitárias desses povos, mas que de forma alguma podem ser entendidos de forma

¹¹² É importante relatar que para Jaime Luna, a educação comunitária é diferente de educação indígena. A primeira pode envolver a segunda, mas não são a mesma coisa. Os maestros da Seção XXII estão trabalhando, portanto, com educação comunitária, e isto por vezes pode remeter à educação indígena.

¹¹³ LUNA, Jaime Martinez. *Comunalidad y Autonomía*. Guelatao de Juárez, 2002.

descolada do perecimento das comunidades índias, pela subjugação, pelo extermínio territorial e físico e pelo homicídio cultural (Cf. LUNA, 2002).

Assim, tanto Martinez Luna quanto Maldonado (2002) concordam que a legislação do Estado de Oaxaca concede abertura para a autodeterminação política das etnias, mas isso está longe de representar um oásis de tranquilidade para os povos de Oaxaca. Primeiro, porque se trata de uma autodeterminação outorgada dentro da lógica ocidental de concepção da organização política: dessa forma, às comunidades índias foram concedidos municípios de relativa autonomia, como se todas as comunidades se organizassem dessa maneira – ou seja, unidades administrativas. E segundo, os municípios se distribuem como ilhas, ou no máximo arquipélagos pulverizados no território de Oaxaca, com liberdade para “eleger” suas autoridades, mas completamente isolados entre si. O que significa que esses municípios não se relacionam com outros níveis e instâncias administrativas; ora, isso facilita a penetração do poder estatal, em que pese a autêntica manifestação de participação política na comunidade¹¹⁴.

Ainda assim, a despeito da atomização que significou a contração política comunitária, por outro lado isso permitiu o desenvolvimento de uma organização política forte e sólida. Nesse sentido, a assembleia é a máxima expressão de autoridade dentro de um território comunal. Nela participam *“lo mismo silentes que parlantes, los mismo trabajadores del campo que artesanos y profesionales. En la asamblea se trabaja siempre por consenso...”* (LUNA, 2002, p. 2)¹¹⁵. Dentro deste processo, as autoridades e a representação política respondem ao planejamento coletivo, e desse caráter de obediência deriva seu respeito; ainda mais, prossegue Luna, só pode se apresentar para a representação política aqueles que estão desvinculados de qualquer alinhamento partidário. Para além dessa característica, o importante é ter seu prestígio a partir da sua história dentro da comunidade, e isso se dá pelo *tequio*.

¹¹⁴ *“Una de las tácticas para garantizar el control político sobre nuestros pueblos ha sido la desintegración de la organización regional, es el establecimiento por sistema de atomización social. En el discuso, se pretende eliminar esta desintegración y atomización, en la práctica las políticas en todos los órdenes la consolidan. Es por ello que encontramos en 1944, una población india totalmente desarticulada, desintegrada, desorganizada. El paternalismo oficial ha hecho que se nos inventen cúpulas nacionales, que se coopten a algunos líderes y que se inventen otros”* (LUNA, 2002, p. 9).

¹¹⁵ Pudemos assistir a uma assembleia em comunidade chinanteca e uma assembleia geral da OIDHO em 2005 e assim funciona. A organização de uma assembleia é muito diferente, mais pausada, com tempo para que os participantes falem e decidam posteriormente, sem grandes ingerências da mesa que “preside a assembleia”.

Ainda de acordo com Luna, entretanto, a autodeterminação dos *pueblos originários* está restrita à esfera política da organização comunitária e, mesmo assim, circunscrita à uma zeladoria administrativa dos pequenos pedaços de terra que lhes restaram enquanto propriedades *comunales*. Ora, isto significa que todas as comunidades de Oaxaca estão submetidas à penetração de outros níveis de poder, na forma de Governo do Estado, Prefeituras, partidos políticos, pressão de latifundiários e grandes empresas interessadas na exploração de riquezas naturais. Esse assédio é constante e o resultado é a violência sofrida pelas comunidades. A autonomia destas também é afetada porque não abarca a autodeterminação econômica, a autonomia jurídica e, dentre tantas outras, a autonomia no que se refere à Educação dos povos.

Já tomamos o cuidado aqui de ponderar que a comparação com o passado se dá por “parâmetros qualitativos”, ou seja, partem de uma ótica acadêmica e menos emocional – com o sentido de evitar que a análise seja desqualificada por um certo “romantismo” - no que se refere aos processos educativos em Oaxaca. Para Luna (2002), esses processos, ou seja, o sistema educativo oaxaquenho até a década de 30, eram fortemente comunitários. A própria comunidade tinha a liberdade de escolher os professores, arcando inclusive com parte da remuneração. Aqueles, por sua vez, frente à ausência de materiais pedagógicos, se baseavam na experiência comunitária para lecionar, utilizando inclusive o próprio idioma; consequentemente, o aluno estava mais próximo da sua própria cultura.

O centralismo burocrático da década de 70 em diante, segundo Luna (2002), deteriorou esse sistema “pleno de realizações”. A proposta educativa que invadiu as comunidades por meio da escolarização inverteu o trabalho dos educadores que, uma vez profissionalizados baixo as normas da burocracia administrativa, passaram a responder às demandas dos centros, e não mais aos princípios e valores da cultura local que orientavam o processo educativo. Isso, ainda de acordo com Luna e remetendo às discussões de Street e Navarro, pesou na própria militância dos professores, que em meio à luta por melhores condições trabalhistas dentro dos sindicatos, desalojaram das suas demandas o caráter da Pedagogia comunitária; a educação, portanto, não refletiu mais a “personalidade da comunidade”.

Assim, quando se fala em autonomia educativa, claro está que o tom ressonante é de uma “volta ao bom passado”; mas para Luna, o que aparece de caráter idílico

pouco importa, desde que essa volta ao passado signifique “valorizar o que foi bem-sucedido, e assim desenhar um futuro educativo mais livre, mais comunitário”.¹¹⁶ A preocupação do magistério deve estar orientada para a refundação da educação comunitária, isso já escrevia Luna há alguns anos. Veremos como os projetos pedagógicos desenvolvidos recentemente podem significar uma resposta – que inclusive compromete o Estado – à essa exigência dos *pueblos originários*: posto de outra forma, que a autodeterminação educativa seja compreendida como sinônimo da comunidade se encarregando diretamente da Educação.

Qual o significado dessa tarefa? Primeiro, deve-se admitir que não é simples, dado o caráter de refundação assumido pelo processo pedagógico. E como tal, passa também por refundar o trabalho docente, pelo menos no que se refere à sua formação. Tais *maestros*, prossegue Luna, devem ser selecionados em função de “*nuestras prácticas comunitarias*”. E estas nada mais são do que a lealdade com o *tequio*, o compromisso que requer muito mais um professor antes preparado do que culto para o exercício de uma educação que deve relacionar os valores e princípios das culturas tradicionais com as informações globais que as comunidades julgarem pertinente receber.

Conclui Luna:

esto rompe con la vieja metodología escolarizada del poder, también rompe con el poder del sabio frente al ignorante y también rompe con la autoridad de arriba hacia abajo. Todo ello debemos romper. Pero para ello hemos de caminar muchas brechas[...]. Es tiempo de entender que la comunidad debe cargar responsabilidades intelectuales, el que somos sociedades que tenemos pasado y futuro, que somos conjuntos humanos que somos sensibles para el progreso. El mundo debe saber que no somos pueblos que estamos encadenados a ser virtualmente mano de obra barata y sacrificio para que otros vivan más cómodos. La autodeterminación educativa, está en la puerta de la vista, de la lengua y del pensamiento. Creemos en ella y

¹¹⁶ Luna (2002, p.11), quanto a isso, também descreve a contrapartida estatal, que desmontou esse modelo comunitário: “*El Estado mexicano no podía soltar el veneno para la implantación de su modelo de pensamiento; y se nos vino un nuevo desastre. Los principios de integración, asimilación nacional de aquellas sociedades diversas y su integración a un sólo modelo económico aceleró el proceso uniformizador y nos metió a una dinámica de la cual aún no podemos sacudirnos. El contenido de la educación hacia nuestros pueblos se integró de los valores nacionales, de las cualidades de la conquista, de las victorias criollas, de los aciertos mestizos, pero nunca de los aportes de nuestros pueblos indígenas. Todavía en la actualidad, los contenidos siguen siendo barbaramente etnocidas, discriminantes de la existencia india. Se privilegia el valor de occidente y su conocimiento, se insiste en el individuo y se pierde la comunidad. Son únicamente importantes los héroes nacionales. Los esfuerzos de los pueblos son tratados al nivel de caricatura, más aún los héroes y hechos regionales resultan inexistentes. Se parte de que la competencia es lo mejor y no la compartencia comunitaria*”.

sabemos que podemos hacerla. Lo que necesitamos es simplemente confianza. En lo que queremos, en lo que señala nuestro futuro. En lo que soñamos, que a fin de cuentas es la reminiscencia, y lo que decidimos, que es en la infalible verdad que el sistema educativo actual ha llegado a su fin. (LUNA, 2002; pp. 5-6)

Tratava-se, portanto, do movimento magisterial absorver o entendimento de que estava também nas mãos dos professores transcender as conquistas da democratização sindical para a conquista do presente na educação. De avançar para tomar a escola para si, e construir um projeto pedagógico que pudesse se apropriar das ideias de transformação, posicionando a cultura dos povos originários do México como protagonista da prática educativa. Isso tudo é uma conquista política, a política que expressa a radicalidade da democracia comunitária em Oaxaca e reconhece que o poder político reside no próprio cotidiano das comunidades, e não cindido destas. Mais uma vez de acordo com Luna, em uma comunidade indígena oaxaquenha o poder tem um significado distinto da concepção ocidental, que tendia a universalizar a idéia do Estado como única forma de expressão e exercício do poder (Cf. BRUNO, 2009).

Na Oaxaca índia descrita por Luna, o poder é um serviço, materializa-se apenas na execução das decisões da coletividade e de uma assembleia. Obedece e executa os mandos da autoridade coletiva, enquanto no nosso mundo é o exercício das decisões de uma autoridade eleita através de mecanismos eleitorais distanciados da sociedade – baseados na representação com delegação de poder. Numa comunidade indígena oaxaquenha, para ascender ao poder, o indivíduo precisa demonstrar que trabalhou frente aos compromissos comunitários, e isso significa obedecer, cumprir e trabalhar. Grosso modo, “*es resultado de un desempeño ciudadano, en el otro* (as instâncias ocidentais de poder - parêntesis meu), *es resultado de una relación de un grupo que detenta o aspira al poder*” (LUNA, 2002, p.14)¹¹⁷. O poder político comunitário indígena em Oaxaca está proibido de executar suas próprias ideias e satisfazer suas necessidades; está, sempre, submetido à consulta e essa decisão se dá pelo consenso.

Ainda assim, a despeito de toda a força da organização comunitária, Luna reconhece, como vimos momentos anteriores, a debilidade dos *pueblos originários* de Oaxaca para conseguir constituir sua autonomia no território, para além desta autonomia

¹¹⁷ Sobre isso, segue passagem elucidadora de Luna (2002, p.14): “*El hablar mucho en una asamblea es símbolo de prepotência o bien de acuada capacidad para dirigir al pueblo porque cada palabra que se emite debe ser ratificada con su práctica en el trabajo colectivo, quien no lo hace es disminuído en su prestigio es tomado como charlatán y nunca el pueblo pondrá en él sus ojos para el ejercicio del poder.*”

existente em cada pequena comunidade. Essa incapacidade de autodeterminação regional é o grande mecanismo do Estado para manter a fratura entre as etnias de Oaxaca, que não conseguem se reestruturar enquanto tal porque estão submetidas à pulverização no território, em clara continuidade do desenho estabelecido no período colonial – o que, aliás, faz Luna e Maldonado questionarem se esse já é realmente um período superado na História. Dentro dos esforços para garantir a sobrevivência cultural por meio da pluralidade e da diversidade, os partidos políticos se colocam como obstáculos imediatos, uma vez que as formas de eleições para as representações regionais das comunidades índias de Oaxaca em todo diferem da consagração eleitoral que constituem a natureza dos partidos; estes, à esquerda e à direita, não deixarão jamais de criar impeditivos para a ascensão de outra concepção de poder – que aliás, no caso das comunidades de Oaxaca, é visto como um serviço comunal – prejudique seus estratagemas de penetração nas regiões indígenas, fato concreto que lhes permite acessar todas as vantagens de sentar-se à mesa do *establishment*.

O que estamos querendo dizer neste ponto é que não há ingênuos nessa seara, e as comunidades indígenas fizeram sua escolha, como bem descreve Luna (2002, p.14): cederam o poder político externo para garantir o poder interno. “*Es preferible para nosotros votar por un diputado que ni siquiera conocemos a que un partido político se inmiscuya en el nombramiento de nuestras autoridades*”. Com isso, as comunidades autóctones conseguem preservar ao mínimo seu cotidiano de acordo com seus usos e costumes. Em que pese, todavia, não estarem livres da sujeição à violência, ao constante assédio, a pobreza, o isolamento e a fratura das etnias indígenas, espalhadas e atomizadas dentro do território de Oaxaca.

Por fim, não devemos deixar de fazer referência à contribuição que a Antropologia feita nas academias tem dado à pulverização das comunidades indígenas. A estruturação da fábrica de identidades, que muitas vezes obriga as próprias comunidades a jogar um “jogo de identidades” para preservar ao menos o chão onde pisam (aceitar a autonomia comunitária e “esquecer” a autodeterminação regional é uma, por exemplo), é descendente da antropologização radical da vida indígena (Cf. LUNA, 2002), cuja tendência de interpretar a vida de cada povo por meio de rasgos particulares acabou por tornar muito mais complexo o entendimento do que são os povos de Oaxaca e o que propõem para o mundo.

Tomemos a diversidade de línguas, e este é um bom exemplo dada a atomização das comunidades no território: um dialeto que desvie milímetros do parâmetro demarcado oficialmente como, por exemplo, o idioma *chinanteco* e está decidido, trata-se de outro povo, mestiço, semi-autóctone. Danças, rituais e roupas também servem muito mais para particularizar do que para agregar; separam muito mais do que reúnem. O efeito disso é subtrair valores comuns que aos indígenas são - não há outra palavra para definir isso - **vitais**. E quais seriam esses valores compartilhados?

La necesidad de reivindicar nuestra relación con la tierra, la defensa de nuestros territorios, el enfrentar el autoritarismo de nuestros opresores, o bien las imposiciones de una modernidad necia que se niega a entender el valor de nuestra filosofía. A todos nos une el consenso, el diálogo, el ánimo y la horizontalidad, a todos nos llena la de estar en el poder sin embargo es el gran reto para todas nuestras comunidades. (LUNA, 2002, p. 20).

Assim define Luna o que pode identificar, em grande, medida, um povo indígena.

Mas aqui seria leviano apontar o que cada um deve fazer na sua Academia. Longe de transparecer qualquer tipo de prepotência, o que mais importa é articular as reflexões que estão sendo feitas nesse vasto universo do pensamento antropológico e do pensamento pedagógico. Vejamos então o que tem a dizer o movimento magisterial oaxaquenho nos últimos anos. Escutar, ler e refletir, isso é verdadeiramente mais importante.

Rumo a um projeto de Educação Alternativa

Cabe ainda um pequeno prólogo antes de irmos ao encontro das propostas que remam para um Sistema de Educação Alternativa em Oaxaca. Achamos que seria importante fazer um breve preâmbulo para evitar qualquer conclusão inclinada a um paradoxo: o Sistema de Educação Alternativa proposto pelos *maestros* da Seção XXII é, ao pé da letra, um Sistema Estatal de Educação Alternativa. Seu documento, e sua entrega à Secretaria Nacional de Educação Pública, leva a rubrica do Governo de Oaxaca. Isso é coerente? Nossa forte suspeita é que sim, analisando o contexto de

Oaxaca¹¹⁸. A proposta do movimento magisterial oferece todas as pistas para a constituição de um projeto de educação estendido à totalidade das diversas comunidades oaxaquenhas; não se trata de uma experiência localizada, uma amostra para provar que é possível educar sem o Estado. Mais precisamente, poderíamos chamar de uma Educação **emparedando** o Estado; este terá que se responsabilizar, assumir sua obrigação (Cf. NAVARRO, 2013) e oferecer as condições materiais – remuneração digna especialmente – para um trabalho digno. Talvez os professores de Oaxaca queiram que o Estado se veja obrigado a cancelar sua Educação porque estão fartos de comprar seu próprio material para lecionar¹¹⁹.

Nessa mesma via, a desvinculação completa é tudo o que o Estado deseja para eliminar a diversidade: é o sonho de madeireiras, transnacionais, latifundiários e chefes de estado do Primeiro Mundo rumo ao extermínio de “contratempos” que atrasam o desenvolvimento econômico dos Estados Nacionais.

Mais interessante é procurar observar qual a conduta da Seção XXII; e se há interferência do Governo nas suas propostas, o que é profundamente refutado pelo sindicato. Outros indícios dão conta que em matéria de política educativa (aqui estamos falando das relações políticas, não propriamente das condições de trabalho; esse é o passo a ser dado pelo projeto de educação da Seção XXII) realmente o Estado está acuado em Oaxaca, e uma prova é o litígio com a Reforma Educativa de Peña Nieto. Depoimentos de professores vão na mesma direção: “*Aquí, el Estado no se mete*”¹²⁰. Por fim, acreditamos que o mais fundamental nesse processo é localizar de onde parte a proposta de transformação da educação no Estado. Ou, como escreveu Sílvia Gallo, trata-se de “afastar a iniciativa da educação do Estado (...), mas torná-la cada vez mais próxima da sociedade” (GALLO, 1995, p. 119).

Assim, o final deste capítulo é dedicado às oficinas e documentos produzidos pelos professores reunidos na Seção XXII do SNTE. Em vários trechos deste presente trabalho, nos aprofundamos sobre as lutas, as conquistas e as alianças protagonizadas pelos maestros de Oaxaca. Colhemos também as decepções e toda classe de violência sofrida pelos militantes, a tortura e as humilhações dentro e fora da sala de aula.

¹¹⁸ Importante lembrar que em Oaxaca a disposição das comunidades em luta é diferente do território zapatista; as comunidades estão pulverizadas e desintegradas no território, o que torna mais difícil constituir uma zona autônoma.

¹¹⁹ Mais adiante, no perfil dos professores veremos que isso é verdade, segundo relatos.

¹²⁰ Depoimento colhido em conversa informal com professor da Seção XXII.

Momento então de descrever e, na medida do possível, analisar as propostas discutidas entre os professores até culminarem na elaboração do Plano para a Transformação da Educação em Oaxaca – o PTEO, entregue em novembro de 2013.

Um breve perfil

O trabalhador da rede pública de ensino do Estado de Oaxaca é a própria ilustração da figura do professor latino-americano nos dias de hoje: um sobrevivente. Vive o cotidiano emparedado pelas condições de trabalho impostas desde acima, a esfera gestora que discursa pela qualidade e eficiência do ensino e vê tudo estilhaçar frente à realidade das escolas, esse corredor polonês formado pela baixa remuneração e a miséria das comunidades oaxaquenhas, os padrões curriculares da Secretaria de Educação e o culturicídio enfrentado pelos *pueblos originários*, a prática da Avaliação Institucional e o abandono das políticas de melhoria do Ensino Básico, a longa distância para chegar nas escolas e a jornada de volta para casa¹²¹.

Muitos maestros oaxaquenhos ou são indígenas ou têm ascendência índia. De qualquer forma, mesmo os professores nascidos nos centros urbanos do Estado precisam aprender a falar pelo menos uma língua autóctone, dada a forte presença populacional indígena em Oaxaca – são 16 línguas diferentes, o que dá uma dimensão da diversidade na região. Por fim, as condições estruturais e a disposição física das escolas nas comunidades estão contra as concepções ancestrais de educação comunitária praticadas nos rincões do Estado, o que se configura num obstáculo a mais para o professor, fiscalizado pela Supervisão de Ensino, conduzir o ensino da maneira mais democrática¹²². Frente à essa situação de abandono à própria sorte, os *maestros* sempre

¹²¹ Entrevista com Miguel Linares, professor da Seção XXII e membro da APPO, feita por Hernan Ouviaña em 29/10/2006: “*Hay una minoría que se encuentra en las grandes urbes de las cabeceras de los municipios, pero la gran mayoría de los maestros estamos en una situación sumamente precaria. Muchos tenemos que transbordar más de 18 horas para llegar a nuestro centro de trabajo o regresar a casa. A veces, en pasaje nada más se nos va la mitad del salario, sin contar que debemos pagar también rentas. En lugares como en la Costa, además, debido a que es una zona turística, la comida resulta muy cara. A pesar de los bajos salarios, nosotros tenemos que comprar las lapiceras y todo el material que necesitamos. Pagamos incluso nuestros propios cursos para capacitarnos cultural y educativamente. La inmensa mayoría del magisterio oaxaqueño está jodido, pues*”. Disponível em: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/507/193/>

¹²² . Segue a mesma entrevista com Linares: “*A los niños les decimos compañeros porque sentimos que también aprendemos de ellos. Los maestros cuando llegamos a una comunidad debemos respetar la lengua del niño. Nada más lejos de querer imponer el español. Le explicamos al niño que si aprende el español es para que defienda su lengua. Entonces el niño lo entiende: aprende el español, pero manteniendo su propia lengua y cultura. También intentamos generar un proceso democrático dentro de las aulas, a pesar de que a éstas las construyen ya con una parte “alta” donde está ubicado el maestro.*

tiveram que manejar estratégias para superar as dificuldades de ensino, o que os aproximou decisivamente das lutas de resistência cultural e por autonomia indígena¹²³. Tornaram-se, em muitos casos, intelectuais orgânicos das comunidades e toda essa junção “material-cosmológica” fez dos professores a força catalisadora que literalmente explodiu com a Comuna de Oaxaca e a formação da APPO.

Por fim, não é possível dedicar um perfil único ao magistério de Oaxaca. Sua composição é diversa, lhe dá um “*rostro de mil colores*”, segundo Jaime Luna. Isso se deve aos processos de contratação docente, que não são uniformes. Existem concursos, transferência de *plazas*, indicação para exercício interino de docência, ou seja, as razões que motivam um indivíduo a ingressar no magistério também variam. A procedência, *idem*. Muitos vêm dos centros urbanos e adentram no magistério já graduados nas Universidades. Mas há um grande contingente também originário das zonas rurais, e muitos migram destas para as cidades e somente depois passam a exercer a profissão de professor. Os padrões de remuneração, todos baixos, também variam de acordo com a localidade. Um professor que trabalha na cidade recebe um salário maior, porque se supõe que ele já fez carreira nas escolas rurais (LUNA, sd). Por isso, uma grande quantidade de professores não poupam esforços para ter um ponto de residência na cidade de Oaxaca, mesmo sendo proveniente de uma comunidade rural (LUNA, sd). São as estratégias de sobrevivência de uma profissão tragicamente precarizada.

Por fim, ao se referir à Seção XXII de Oaxaca, estamos tratando de um universo de 75.000 trabalhadores. Impossível definir um padrão único, e o mesmo vale para as orientações ideológicas desses professores. Ainda assim, os que militam na Seção XXII, mesmo com todas as diferenças entre as correntes políticas intrínsecas a uma

Nosotros decimos que esas estructuras no deben permitirse en Oaxaca. Ya estando en las aulas, muchos construimos el colectivismo con los niños, siendo parte de ese proceso mismo. En Oaxaca se han aplicado mucho las ideas de Paulo Freire, que están muy arraigadas entre los maestros. Aunque también Paulo Freire nos ha quedado un poco corto, porque al final su práctica terminó en parte ligada a aparatos institucionales de Brasil. Entonces sí retomamos su experiencia, como la cubana, aunque también tenemos nuestra propia experiencia de educación alternativa en Oaxaca. Es un proceso muy largo, pero en ese camino estamos.”

¹²³ É cabível descrever as condições precárias que os alunos lidam em sua vida: “*en nuestras comunidades donde se desenvuelven los alumnos existen una infinidad de particularidades que los maestros enfrentamos: los educandos cada día llegan a las aulas con problemas afectivos, mal alimentados, debido a la geografía de la entidad algunos se trasladan con mucha dificultad desde su hogar hasta las escuelas, otros sufren agresiones físicas y verbales, estas afectaciones conllevan a los alumnos a mostrar comportamientos que obstruyen el quehacer educativo. En este sentido, los docentes necesitamos entender y atender todas las complejidades que inciden en la cotidianidad de nuestras escuelas y comunidades.*” (PTEO, 2013, p. 46).

organização sindical, conseguiram edificar algumas propostas, estabelecer uma rotina de oficinas coletivas de formação e sacramentar processos coletivos de decisão que dizem respeito ao seu trabalho e às práticas pedagógicas, e cujas elaborações conjuntas trataremos de descrever a partir desse momento.

Um Trabalho Coletivo

A Seção XXII, a partir do *Centro de Estudios e Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22)*, promove anualmente oficinas (*talleres*) e reuniões destinadas à formação coletiva sobre os diversos temas a serem enfrentados pelos docentes nas escolas de Oaxaca. Com a descrição de algumas dessas oficinas, esperamos atingir nosso objetivo de localizar essa guinada do olhar democrático dos professores para o que acontece no ambiente de trabalho – a escola – e toda a relação que daí pode se estabelecer com o ambiente em volta desta. Talvez seja possível enxergar um horizonte de quebra com o divórcio institucionalizado entre a escola e comunidade – ao menos isso esperamos.

Os documentos produzidos pelo CEDES 22 aqui apresentados são materiais produzidos **pelos** trabalhadores da Educação no Estado de Oaxaca **para** os trabalhadores da Educação no Estado de Oaxaca. Estão analisadas, a princípio, três oficinas estatais de Educação Alternativa (2007-2008; 2008-2009; 2010-2011), em que podemos notar a escalada rumo à consolidação de um projeto próprio de recriação da Educação Pública em Oaxaca. Esse, como veremos no próximo item, é consolidado no PTEO (*Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca - 2013*) cuja edificação, e com suas bases fundadas nos documentos anteriores, reside na proposta de uma educação contra-hegemônica e da criação de um Sistema Estatal de Educação Alternativa.

Segundo o documento *“Taller Estatal de Educación Alternativa – El Análisis curricular desde la investigación-acción crítica emancipatória”*, preparado para o biênio 2008-2009, no Congresso de Educação Alternativa em 2003 já havia ficado estabelecido que era fundamental para o movimento magisterial democrático romper com a reprodução da ideologia do Estado dentro das escolas; ou seja, a Educação passou a ser entendida como contra-poder e instrumento de resistência política. Em sequência pode-se identificar a gestação já avançada do que seria essa educação contra-hegemônica: **emancipação política das comunidades; a participação amplificada no**

cotidiano escolar, chamando pais, alunos, professores e as comunidades em geral para tomar assento nos processos de decisão da escola; o conhecimento da realidade local como orientador do currículo do ensino; democracia como prática de vida e justiça social.

Se esses temas, mesmo que de alguma forma resvalados nesse documento, não estão cristalizados, é possível enxergar a proposta clara de criação de um modelo prático, curricular, de Educação Alternativa no Estado de Oaxaca; e, nesse primeiro momento, já avançando o olhar para a realidade das escolas - exercício mais prioritário do que aqueles destinados a enfrentar a figura de Elba Esther Gordillo -, a oficina preparada pelo CEDES 22 dedicou especial atenção para o trabalho do professor nessa nova condição: a de **professor-investigador das realidades comunais em Oaxaca**. Mais adiante trabalharemos com o detalhamento que os documentos do CEDES 22 dedicam à essa face investigadora do professor: o que é importante salientar agora é que, nessas escaladas descritiva e um tanto analítica que empreenderemos aqui, veremos que os documentos caminham mais e mais rumo à definição do Plano para a Transformação da Educação de Oaxaca, lançado em 2013. Assim, os documentos têm um foco muito bem definido: é dirigido à formação dos professores de Oaxaca, um exercício que é encarado como um trabalho coletivo e permanente.

Acreditamos também que essa orientação faz todo sentido dentro do contexto de descarte do modelo estatal rumo a um outro formato de escola. Um passo fundamental – pode não ser o primeiro, mas ainda assim é fundamental – é necessariamente reorientar o trabalho do professor, compreender o que está acontecendo na atualidade e formar este profissional para de fato exercer uma outra atividade daqui pra frente. E isso só pode acontecer com um trabalho sempre renovável de formação política e profissional – estas, evidentemente se confundem na cosmovisão dos professores da Seção XXII.

“Taller Estatal de Educación Alternativa 2007/2008– La complejidad de la práctica educativa desde la perspectiva de la investigación-acción” já tinha começado a emoldurar esse planejamento quando tratou de desenvolver um processo metodológico que leva à transformação da prática educativa a partir da investigação docente, e à construção coletiva de projetos educativos que pretendem transformar os próprios espaços escolares. Nesse sentido, desde o princípio desta oficina já se estabelecia que, dentro da complexidade de trabalhar com o ensino público, é fundamental a dedicação à

análise do currículo que está sendo trabalhado nas escolas, para em sequência transformá-los. Isso seria feito, num primeiro momento, a partir da releitura do trabalho do professor, fruto do eterno dilema já tratado algumas vezes ao longo dessa dissertação: o professor é “apenas” um transmissor de conhecimento? Como ele pode criar currículos voltados para a transformação da realidade escolar e, conseqüentemente, para a transformação da realidade de miséria e esquecimento ao qual foram abandonadas as comunidades do Estado de Oaxaca? Na perspectiva da Oficina de Formação para o biênio 2007-2008, isso se dá com o professor assumindo para si o protagonismo na construção do conhecimento sobre a realidade escolar; mais do que isso, o professor teria que se enxergar como o investigador dessa realidade, destinando a essa tarefa o grau de profundidade correspondente para extrair novas situações e novos currículos que efetivamente digam respeito a quem frequenta a escola nas comunidades.

Como ressalta este documento,

“En nuestro entorno educativo se ha creído que solamente los profesionales en la investigación son los únicos que tienen la posibilidad de hacer investigación en nuestro terreno; se ha creado alrededor de esta idea un mito que es necesario abatir, basado en el cambio de actitud en nuestra práctica. En la escuela pensamos los profesores que la investigación está centrada en personas estudiosas en la materia, delegándoles la responsabilidad de responder a nuestras inquietudes y dudas cotidianas. Nos abocamos solamente en repetir la teoría que producen pero no hacemos una reflexión a profundidad de como pueden contribuir en la solución de las problemáticas que enfrentamos a diario; no podemos negar que hacen aportaciones importantes para entender nuestras dificultades, sin embargo esa investigación no puede concretarse si nosotros como docentes, no somos partícipes directos en el proceso investigativo” (CEDES 22, 2007, p. 23)

Com isso, o que o CEDES 22 está questionando é o porquê dessa divisão entre quem produz a análise, ou melhor, quem detém a reflexão, e os que estão dentro da sala de aula – e que evidentemente têm a algo a pensar e dizer sobre o cotidiano dentro da escola. *“Desde luego que es el docente frente a grupo quien debe hacer la revisión y reflexión de su propia práctica, es el que actúa desde su propia perspectiva y toma decisiones sobre la misma”* (CEDES 22, 2007, p. 23). A aposta, assim, é que a autocompreensão do trabalhador de educação sobre seu próprio trabalho, ajudado pelo entendimento que os alunos têm do espaço de aula, faz com que o professor reflita sobre sua prática e desenvolva novas perspectivas para seu trabalho.

La investigación educativa de los docentes no debe quedarse en la esfera de la técnica, sino extenderse mas allá de la clase y de la escuela para investigar los contextos del poder y del control en los que se generan los valores educativos y sociales. (GOLBY, 1998 Apud CEDES 22, 2007, p. 23).

Em suma, nesta oficina o CEDES 22 reitera que a busca da transformação da realidade que temos passa por ensinar a pensar e refletir, e a investigação serve precisamente para fazer perguntas sobre os problemas que dificultam o trabalho na educação – e, claro, procurar respostas para isso. É uma forma de resgatar o interesse pela profissão e conseguir o envolvimento de alunos, pais e os outros membros das comunidades, num momento que o próprio documento reconhece que definitivamente não está nada fácil fazê-lo: o trabalho diário dos professores em Oaxaca tem sido cumprir um programa estabelecido, assumindo o papel de fiéis reprodutores dos programas oficiais; trata-se, em última análise feita pelo CEDES 22 neste documento, de um problema de formação, que posiciona os trabalhadores da educação nessa função. Vejamos como as oficinas dos anos mais recentes refletem e criam a partir desta perspectiva.

Taller Estatal de Educación Alternativa 2010-2011

Com o tema “*La Colectividad como Principio de la Educación Alternativa para la Transformación de la Escuela*”, a oficina 2010-2011 manteve o foco na formação do trabalhador da educação, mas dando o passo para estabelecer os Coletivos Escolares: e esses, nada mais são do que as pontes para consolidar a democratização das escolas em Oaxaca. Essa escalada rumo à constituição de coletivos atende às definições estratégicas traçadas no ano de 2009, quando ficou previsto no CEDES 22 que o movimento dos *maestros* empreenderia a construção de quatro Programas e um Sistema “*como propuesta contrahegemonica para possibilitar la transformación de la práctica educativa y por ende, de la educación en el estado*”. (CEDES 22, 2010, p. 2).

Para atender à necessidade de que *maestros y maestras* se formassem em um processo coletivo de fortalecimento da prática docente, a oficina planejou três sessões: Identidade da Escola; O reconhecimento da prática educativa através da reflexão crítica; Trabalho Coletivo e Projetos Escolares. Assim, o objetivo seria refletir sobre os rumos da escola dentro dos sistemas e instituições a qual ela está imersa para formar os

coletivos escolares que partam desde as necessidades cotidianas da escola, ou seja, dentro da realidade, para criar uma proposta de educação democrática.

A Identidade da Escola: reconhecendo a escola como um instrumento emancipador da sociedade.

A proposta desse tópico foi contrapor a Escola ao “*Estado todo-poderoso y usurpador de identidades*”. Nessa seção temos o primeiro exercício coletivo de Formação Docente, cujo objetivo é construir um novo conceito de escola. Para isso, o exercício de formação propôs uma reflexão sobre:

- **Concepção de escola**
- **Como o professor concebe o ensino e a aprendizagem**
- **Qual é o lugar que a escola ocupa dentro do Estado**
- **Quais são as relações de poder que se exercem na escola**

Coube aos professores envolvidos na formação responderem a estas perguntas, ponto de partida para a próxima etapa de reflexão sobre os problemas fundamentais que dificultam o trabalho nas escolas – ou melhor, que distanciam os professores do seu trabalho.

O Reconhecimento da prática educativa através da reflexão crítica

Estabelecido o imaginário de como seria uma relação democrática e autônoma dos atores da educação em uma *outra escola*, o que expressa o objetivo de criar um novo conceito de escola, o documento cria o ambiente para a reflexão sobre o trabalho docente, sua prática e a formulação do currículo como expressão da transformação.

O protagonismo no cotidiano escolar abre as portas para outro elemento fundamental na atuação transformadora dos maestros democráticos: o currículo, dentro de uma perspectiva de uma reformulação e - tão importante quanto - como se daria esse processo de reformulação. Assim, no que se refere ao currículo,

Cada vez es más importante que todos los actores tengan participación en la toma de decisiones. Durante mucho tiempo la falta de participación democrática permitía prácticas discriminatorias sin tomar en cuenta las diferencias ni a las minorías en su intento por

crear sociedades homogéneas. Con esta mirada, la relación entre sociedad y educación es analizada desde la perspectiva crítica del curriculum, también asuntos concretos como la forma en que la escolarización contribuye a los intereses del Estado, cómo la escolarización y el curriculum promueven determinados valores educativos y cómo las clases sociales dominantes enarbolan valores e intereses en la sociedad donde los conocimientos, las cosmogonías y las cosmovisiones de los grupos no dominantes, no son tomadas en cuenta. (CEDES 22, 2010, p. 20).

Ou seja, tem-se a clareza de que o currículo como projeto é produto da “ingerência do contexto”, o que nada mais é do que a confluência das forças dominantes.

Portanto, um projeto de ensino deve ser concebido dentro de uma lógica de disputa, de qual tipo de conteúdo deve ser passado aos alunos. E nesse embate fica estabelecido o compromisso pelos *maestros* oaxaquenhos de que, dentro de uma perspectiva crítica, será rechaçada a concepção que naturalizou o currículo como uma atribuição a cargo de especialistas externos à escola, ou mesmo de docentes consultores ou grupos de docentes dentro da escola. A elaboração de um currículo comprometido com mudanças de rumos na escola precisa impulsionar a troca de experiências e organização dentro da escola, para além de envolver os docentes e outros grupos vinculados à educação. Isso nada mais é do que a autonomia para tomar decisões, na qual o currículo precisará empunhar uma bandeira de resistência, “*un medio que promueva la lucha política colectiva en torno a la determinación social y problemas del poder*” (CEDES 22, 2010, p. 22). Essa ótica impõe dois desdobramentos imediatos: primeiro, requer um redimensionamento das posturas pedagógicas, para compreender as inclinações ideológicas e as intenções da escola oficial ao definir o currículo; e segundo, posiciona o movimento pedagógico oaxaquenho em lado avesso frente a essas intenções.

Exatamente aí reside o grande gargalo da prática docente e que exige um “salto em distância” dos professores de Oaxaca; ora, identificar que a grade curricular atual expressa os interesses de uma escola asséptica e comprometida com os ideais da elite mexicana é tarefa já consolidada. O tal pulo é conseguir com que a elaboração do currículo seja feita por quem de fato vive a escola, ou seja, um processo que envolva tanto os trabalhadores da educação como os alunos, que terão que desenvolver o conteúdo planejado para as salas de aula. Aos professores, retomando assunto que se

mostra necessariamente inesgotável, caberá ainda investigar, analisar e refletir sobre o que estão fazendo, e a melhor forma para isso são os coletivos docentes de investigação.

La concepción de docentes como investigadores permite generar una teoría curricular donde estos creen sus propias teorías y prácticas. Asimismo, la profesión docente es la abocada a autocriticar esas teorías y prácticas curriculares, abriendo la posibilidad para criticar el papel del Estado en la educación y la escolarización. (CEDES 22, 2010, p. 23)

O Trabalho Coletivo e os Projetos Escolares

“...la medida más revolucionária para formar a los docentes, es poner a los docentes a que se comuniquen entre sí...”

Gimeno Sacristán

Como relatado anteriormente, o objetivo final desta oficina eram dois: potencializar o trabalho coletivo e os projetos escolares, enxergando-os como ferramentas para transformar a prática docente; e, fundamental, articular redes de coletivos escolares, locais, setoriais, regionais e estatais que gerassem um processo de inovação, investigação e colaboração entre os trabalhadores da educação.

Talvez aqui estejamos finalmente nos aproximando da discussão apresentada por Luna, Maldonado, Navarro e em muitos momentos por Street, o que significa que entraremos no que parece ser mais particular no movimento pedagógico oaxaqueño e onde começamos a enxergar o esqueleto de um Plano estruturado coletivamente para transformar a educação em Oaxaca. O desejo de promover o trabalho coletivo nas escolas do Estado é encarado com a naturalidade de quem vê esta prática se realizar diariamente nas comunidades rurais, e aqui estamos obviamente retomando o *tequio*. *“El trabajo colectivo es una forma de vida por medio del cual se enfrentan los problemas que son comunes, incluso las diferencias internas que surjan en los grupos”* (CEDES 22, 2010, p. 29). Transportando-o para o terreno docente dentro da escola, esse trabalho coletivo pode ser visto como a expressão máxima da democracia direta e da autogestão do trabalho e do conhecimento nos espaços educativos: a proposta de 2010 é que dentro dos coletivos fossem traçados os objetivos do movimento e, principalmente, que as tomadas de decisões – os *acuerdos* – fossem feitas conjuntamente.

É o passo, podemos dizer assim, para encerrar o divórcio estabelecido entre escola e sociedade; é o passo para que as assembleias comunitárias, que nada mais são do que prática de vida em diversas localidades de Oaxaca, alargassem seus horizontes rumo às escolas para então retomar esse vínculo escola-comunidade. Ou melhor, para que esta enfim se apropriasse da escola:

Es decir, en los colectivos docentes todo está en función de la escuela-comunidad. Todos los actores educativos intervienen en el proceso y tienen voz y voto[...] la participación colectiva permite a los docentes tener consciencia sobre su fuerza y sobre la necesidad de luchar unidos para transformar la educación en Oaxaca, a partir de los problemas que enfrentan y las formas de resolverlos. (CEDES 22, 2010, p. 30).

Foi dentro dessa “cosmovisão” docente que na Assembleia Pedagógica de março de 2009 os professores reunidos em torno da Seção XXII rechaçaram o acordo firmado pelo presidente Felipe Calderón e a pré-histórica Elba Esther Gordillo, que consolidava a ACE. Em maio do mesmo ano, a Assembleia Pedagógica decidiu pela construção de 4 programas e 1 sistema para se opor à reforma educativa promovida pelo Estado.

O ritmo não diminuiu e deu-se sequência à formação dos coletivos escolares nos mais variados formatos, como ficou determinado na resolução congressual. Enfim, como já escrevia duas décadas atrás Susan Street, ou como questionavam há bom tempo Jaime Luna e Benjamin Maldonado: o movimento pedagógico oaxaqueño finalmente consegue voltar-se com grande dedicação à escola e ao compromisso de transformar a realidade da educação no Estado, através da organização por meio dos coletivos, com análises, reflexões e transformação da prática docente a partir da consolidação de projetos educativos.

Para reflexionar y mejorar nuestras prácticas educativas en el ámbito de la escuela que pretendemos construir, necesitamos de herramientas prácticas, teóricas y metodológicas que posibiliten la sistematización de nuestro trabajo. Es por eso que surge la necesidad de conformar, organizar y consolidar colectivos. (CEDES 22, 2010, p. 31).

O trabalho, assim, começa por romper a forma como os professores têm sido formados, sempre priorizando a competição, o individualismo e a supressão do trabalho coletivo.

PTEO – Plan Para La Transformación De La Educación En Oaxaca

“Política educativa es construir un mundo donde quepan muchos mundos, como mencionan los zapatistas: porque la práctica pedagógica es cultura, porque la cultura es política y porque a su vez, la educación es eminentemente política.”

(CEDES 22, Taller de Estatal de Educación Alternativa 2011-2012)

O ano de 2013 foi marcado por uma série de mobilizações do movimento magisterial democrático no México. A radicalização das reformas propostas pelo presidente Peña Nieto – cujo cartão de visita é apresentar-se como o governador dos crimes de Estado em Atenco – levou *maestros* de todo o país a se alojarem na Praça da Revolução, na Cidade do México, para pressionar o Governo Federal. Os professores da Seção XXII, e a surpresa seria se fosse o contrário, também ergueram suas barracas na Capital Federal, ao mesmo tempo que no Estado de Oaxaca lançavam o *Plan para La Transformación de la Educación de Oaxaca – PTEO* –, em novembro de 2013. A caminhada, o processo para consolidar os dois Sistemas e os Três Programas como movimentos geradores de consciências críticas, foi ilustrada aqui com a breve análise das oficinas que nos anos anteriores emularam o protótipo do PTEO: um programa que tenha ênfase na construção de alternativas para gerar novas experiências educativas, com ações participativas e propositivas (Cf. PTEO, 2013). Por mais que em muitos trechos seguramente estaremos repetindo o que já fora sido ventilado em anos anteriores, não consideramos que será exagerado revisitar o debate, se temos em vista chegar ao resultado deste processo coletivo.

Apresentação do Plano

A proposta do PTEO se coloca deliberadamente como um Projeto Educativo para fazer oposição à política de Educação do Governo Federal conspirada em aliança com a cúpula do SNTE. Para a Seção XXII, e assim abre o PTEO,

Las políticas educativas actuales se han construido bajo una visión homogénea, estandarizada, sustentadas bajo el espejismo de la competitividad y el progreso, generando una visión individualista que destruye el entramado social y violenta la dignidad humana sin considerar la diversidad cultural, económica, climática y orográfica del país. (PTEO, 2013, p. 4)

Prossegue o documento nessa mesma via, se posicionando como a proposta daqueles que vivem cotidianamente a realidade da escola (*maestros* e alunos). À distância, essa colocação parece não ser de grande peso, mas deve-se considerar sempre esse tipo de postura; haja visto que está na contramão do que propôs, em pleno ano de 2013, o governo de Peña Nieto: uma reforma que privilegia os aspectos laborais e administrativos da gestão da educação, em detrimento da preocupação pedagógica, filosófica e epistemológica da Educação. Esta, assim, cada vez mais se distancia de um caráter crítico, social, comunitário e público, composição que o PTEO se propõe a criar **tendo como eixo fundamental a diversidade** – e aqui, a diversidade é vista como o resultado de uma construção pedagógica junto aos povos de Oaxaca, isto é, “*la utopia como fuente de construcción en la emancipación cultural de nuestros pueblos*”(PTEO, 2013, p. 4). Não há dúvidas que logo em seu ponto de partida, o Plano para a Transformação da Educação da Oaxaca se alinha com as tradições e as práticas cotidianas dos povos desse estado esquecido do México. O que significa que aqui provavelmente poderemos acompanhar como se manifestará dentro das escolas desses “rincões” o encontro entre os processos culturais particulares das comunidades oaxaquenhas em suas mais variadas direções – o *tequio*, a *guelaguetza*, as assembleias e as decisões por consenso – com a não menos particular cultura política em torno da qual os *maestros* organizados na Seção XXII se entrelaçaram.

Evidentemente, isso não poderá ser feito no presente trabalho, uma vez que ao PTEO caberá ainda vencer inúmeras frentes de batalhas até lograr sua implementação como foi entregue ao governo federal – e nada garante que isso vai acontecer. E, mesmo pós-enfrentamento com a SEP, ainda precisaremos acompanhar todo o ciclo (talvez a utilização desse termo seja infeliz...) de aprendizagem e apropriação das ressignificações tanto do ensino como do trabalho docente. De qualquer forma, isso é decorrência do momento atual, que é de extrema importância dado o enfrentamento político que se coloca no campo do Pedagogia. E, o que é mais precioso nessa conjuntura, expressa o exercício do poder político como acreditamos ser seu formato mais natural: a autodeterminação dos povos de Oaxaca; a democracia direta e as decisões tomadas em consenso; a Educação não-cindida da comunidade.

O princípio do PTEO é abrir a possibilidade para diversas práticas pedagógicas, uma vez que o propósito é envolver crianças, pais de famílias e *maestros* na construção do cotidiano dentro das escolas. O objetivo, anuncia o documento, é fazê-los tomarem

posturas, debater e se esforçar para coletivamente converterem-se em sujeitos da sua própria história. E essa perspectiva – à esquerda e “*desde abajo*”- amplia o ângulo de visão para que as tradições, o conhecimento de cada comunidade e a História sejam os elementos para uma construção conjunta que agrega as vozes de professores e estudantes.

É assim que a Seção XXII enuncia o PTEO como um duplo significado cultural: educativo, por abrir uma frente alternativa de construção pedagógica, a partir de um discurso crítico de estudantes, maestros e comunidades sempre dentro do seu universo; e o significado social, porque espelha a luta dos sindicatos democratizados e dos grêmios.

Dessa forma, o PTEO só se consolidará enquanto tal (“Transformador da Educação de Oaxaca”) se permanentemente assumir a forma de um conjunto de saberes construídos a partir do processo histórico das comunidades que pretendem resgatar seu protagonismo na educação: envolve a cultura, a dinâmica social e, por isso seu formato não é estanque. E só pode desembocar na **formação de um currículo autônomo**, pautado pelo saber popular e comunitário. Seguem os itens do Plano:

Os Sitemas e os Programas do PTEO

- *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO)*
- *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO)*
- *Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvens y Adultos de Oaxaca*
- *Programa Popular Comunitário de InfraEsctrutura y Equipamiento Educativo (PROPICIEEO)*
- *Programa para Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación en Oaxaca (PRETEO)*

Mas a elaboração do PTEO pede outro tipo de olhar, aquele preocupado em indagar sobre as implicações que sua execução pode trazer para a escola. Por isso, veremos aqui como se manifesta um plano que se pretende transformador em vários aspectos no tocante ao ensino a ao funcionamento da escola como conhecemos – ou, talvez, como deixaremos de conhecer.

A Formação do Professor

O planejamento voltado para a formação dos trabalhadores da educação está balizado na consolidação do **Sistema Estatal de Formação Profissional dos Trabalhadores da Educação de Oaxaca – SEFPTEO**. Embora o caráter “estatal” esteja enunciado no Sistema, acreditamos que isso pendule muito mais para o propósito de afirmar a importância de remodelar e repaginar a educação em toda a extensão de Oaxaca, ao máximo possível de alcance. E uma preocupação constante, irrestrita com o caráter e a reflexão sobre que trabalhador se deseja que esteja dentro da sala de aula; nessa caminhada, o caráter estatal é menos a competência do Instituto de Educação em conduzir a formação dos trabalhadores e muito mais o comprometimento do Estado em aceitar outra idéia de formação dos profissionais e admitir que esta se dará conforme os trabalhadores decidam.

E como isso se daria? Primeiramente, atendendo às necessidades de formação profissional pautada pela realidade cotidiana vivida pelos docentes e pelos não-docentes no Sistema de Ensino de Oaxaca. Um professor da região *Istmo* não lida com as mesmas questões que um professor da capital urbana, nem aquele que está incrustado em meio às pequenas comunidades na região serrana. Por isso, o propósito é que nessas localidades seja definido o que se quer de um professor dentro da escola para que então ele passe a ministrar as aulas. Dentro deste espectro, a proposta é que seja considerado o contexto sociocultural, linguístico e econômico do Estado. A discussão sobre a formação do docente, então, se afasta definitivamente do padrão estabelecido nas universidades e nas Secretarias de Educação Pública para se basear num nível muito mais local e, por que não afirmar desta forma, autodeterminado no que se refere à característica dessa profissão.

Aqui, muitos pontos sugerem atuação direta do Estado na formatação do Sistema. Num primeiro momento, fica a sugestão de que o PTEO efetivamente parte para o aperfeiçoamento de um plano cuja premissa é posicionar o Estado como o ente “educador” da população, ou pelo menos passa a sensação de um resgate desse imaginário perdido; contudo, acreditamos que não. Acreditamos mais que a chamada a um caráter, digamos, republicano do Estado tem o intuito exatamente de submetê-lo à investida autonomista da elaboração desse novo modelo de ensino; que, com suas linhas determinadas “*desde abajo*”, oferece aos governantes apenas uma opção, qual seja, a de

investir e garantir as sua execução como está no documento. O Estado se vê obrigado; e assim não há margem alguma para as manobras de partidos políticos, programas de campanha eleitoral ou para a intromissão de setores empresariais na condução do ensino: “*alejándose de la pasividad y las formas de control político partidista y/o electoral*” (PTEO, 2013, p. 11). Assim esperam os professores da Seção XXII.

No que se refere à formação do profissional da educação, isso determina outras premissas, que pouco guardam proximidade com os programas/ cursos universitários destinados a esse fim atualmente. Programas estes, via de regra, alinhados com uma natureza mercadológica, empresarial e voltados para o individualismo e a competição dentro da esfera do trabalho, ou seja, totalmente descoladas do mundo da escola, onde os alunos trazem experiências e problemas que não estão listados em lugar algum dos métodos corporativos de hoje em dia. Um exemplo desse alinhamento proposto pela Seção XXII no PTEO é o *Programa Estatal para Mejorar las Condiciones y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca*: acreditamos que reconhecer esse prisma como um problema da educação em tudo se aproxima de um problema para a formação do professor, uma vez que vemos hoje em dia o magistério como uma profissão apartada do seu próprio trabalho – e essa separação em grande parte se deve à incomunicabilidade da escola com aqueles mesmos que a tornam um espaço vivo.

A realidade de exploração, de carência de serviços básicos de atenção, de desrespeito total aos direitos humanos e de violência estatal contra as comunidades não passa pelo currículo planejado pela tecnocracia que gere a Educação Oficial. Inegável que ao forçar o Governo do Estado a incluir em seu Sistema de Ensino um programa para melhoria das condições de vida, os professores da Seção XXII estão sinalizando que a escola deve entender que o cotidiano vivido pelos alunos é parte do cotidiano vivido pelo professor; e ele deverá se preparar - se formar – para isso.

Assim, é possível interpretar que o PTEO afirma sua expectativa na realidade como fator importante para a formação do professor, uma vez que esta mesma realidade é decisiva para a construção do currículo e do conhecimento a ser trabalhado nas escolas. Porque é evidente que quanto mais se concebe o real como um mundo exterior ao indivíduo – e aí podemos incluir alunos e professores – menos estes se envolvem com o ensino e com o ambiente da escola, por não se reconhecerem neste espaço. Encarar a realidade dessa forma, reflete o PTEO, sugere importantes questionamentos

sobre qual o significado do currículo na prática educativa: se os professores estão de verdade pensando no que está sendo ensinado ou a que os estudantes devem aprender; se, depois disso, no que está realmente sendo transmitido e no que se assimila; se os professores se limitam aos conteúdos ou também trabalham com as estratégias, os métodos e processos de ensino; se o currículo é definido como uma realidade estanque ou algo que se redesenha conforme seu desenvolvimento nas classes (Cf. PTEO, 2013).

Por fim, é claro que dentro de uma tarefa de reconfiguração da formação docente, o que se está vislumbrando é a dimensão coletiva que essa tarefa exige, a partir da compreensão de saberes e de compartilhar conhecimentos, alargando os horizontes do que se conhece como pedagogia, ao se aproximar de outras esferas como a administrativa, a comunitária e tantas outras. Repensar a formação docente, nesse sentido, resulta em questionar quais as implicações que isso traria para a escola, e por isso mesmo os professores da Seção XXII voltam a se perguntar sobre o que estão fazendo no que se refere à ação pedagógica:

...Enseñamos los maestros a pensar o a memorizar? Abrimos a los alumnos la posibilidad de construir la realidad social y cultural, o solo los conducimos a reproducirla? Reflexionamos sobre los conceptos y saberes que existen en su realidad? Es lo mismo el progreso para un niño de la ciudad que para uno del campo? Son iguales las aspiraciones de unos y de otros? El concepto de democracia, libertad, justicia, es el mismo para niños, jóvenes y adultos de distintos contextos? Analizamos el curriculum desde el punto de vista de las lógicas con que se construyeron o partir desde nuestros saberes locales y culturales? Hacemos una revisión crítica de los contenidos escolares de la comunidad? Vinculamos el conocimiento con la conciencia histórica? Conocemos y compartimos los conceptos que supone el curriculum vigente, tanto en el plano de las prácticas como en los saberes y el conocimiento? En síntesis, pensamos los profesores nuestra realidad, nos colocamos frente a ella, la transformamos? Construimos curriculum alternativo a partir de las necesidades de nuestros niños, jóvenes y adultos? Vinculamos la vida de la escuela con la comunidad? (PTEO, 2013, p. 60)

Estamos dotados de uma intencionalidade ao reproduzir essa passagem um tanto quanto longa. Essa intenção deriva da necessidade de reforçarmos o grau de importância que, por meio do CEDES 22, os trabalhadores da educação em Oaxaca dedicam à figura da investigação educativa. Nessa via, não pretendemos fazer uma defesa da importância dessa cultura de atuação – não nos cabe desempenhar esse papel, mas tão somente descrevê-los - e sim registrar seu grau de influência dentro de uma proposta de educação transformadora e sua descaracterização nos moldes como é conduzida pela política

oficial de Estado. Esta posiciona o professor como um técnico de solução educativa, apoiado em diagnósticos-padrões e livros didáticos que lhe são impostos para tentar lidar com os problemas de aprendizagem sob o mantra da eficácia.

Não obstante, segue o documento do PTEO, a investigação educativa produzida nas pós-graduações e doutorados é insuficiente, distanciada e omissa, uma vez que não se propõem a abordar o contexto real e os problemas educativos das comunidades. Na verdade, esse tipo de investigação pouco interessa aos trabalhadores da educação em Oaxaca: ou eles se empoderam coletivamente, para conseguirem analisar o cotidiano difícil encarado pelos *pueblos* no Estado, ou não poderão compreendê-la de maneira conjunta a ponto de construir o conhecimento necessário para transformar esse cenário muitas vezes desolador. Criar esse conhecimento, de perto e **para** dentro, é o grande passo proposto pelo PTEO à formação docente em Oaxaca.

Não há dúvidas que aqui há um chamado, sem possibilidade para retorno, para a educação comunitária, resgatando os moldes descritos por Martinez Luna; ou seja, nos moldes da autodeterminação. Autodeterminação na educação, entendida aqui como a capacidade inesgotável para decidir seus fins. Pedagogia do poder popular. A educação sendo uma vertente do *tequio*, trabalho social que se reproduz nas assembleias docentes, nas assembleias escolares e no protagonismo dos professores para decidir os caminhos que irá percorrer o seu trabalho. Autonomia, enfim.

Os processos coletivos de tomada de Decisões: o envolvimento das Famílias e Estudantes nas Escolas

Está na forma como se discutem os caminhos da escola comunitária – é dessa escola que se trata, afinal – um momento importante para a invasão do PTEO no sistema de ensino. Se já está claro que professores precisarão redefinir a relação com seu trabalho e aproximar-se horizontalmente de alunos e demais membros das comunidades, salta aos olhos aqui como se dá esse processo de sequestro da tomada de decisões por parte das escolas comunitárias; utilizamos esse termo propositalmente, por considerar que reside no poder de decisão local um dos instrumentos reluzentes num mundo em que a “gestão” da escola mais parece um abandono a seu próprio fracasso, já que a política de descentralização implementada pelo Estado nada mais é do que a política de responsabilização da unidade escolar pelo desastre educacional. Os gestores

escolares fazem seu trabalho dotados da incrível incapacidade de decidir as políticas: estas seguem nos frios gabinetes secretariais, implementadas a canetadas e porretadas; e a escola comunitária se opõe a toda essa violência quando anula o poder de tais salas obscuras.

Por instâncias de decisão, portanto, devemos entender a forma como os ritmos e os processos de organização dos povos – as assembleias, o *tequio*, o consenso – se reconstituem naturalmente nos ambientes educativos, proporcionando uma situação de controle dos rumos da escola e do ensino por aqueles que de fato constroem seu dia-dia; e, tão importante quanto, com isso há controle sobre *para que* serve a escola e *para quem* essa instituição serve. É claro que estamos introduzindo um ente já visitado nesse trabalho, e que permeia toda a discussão que gravita em torno da idéia e da criação da educação alternativa: o conceito e expressão da *comunalidad*, nos termos desenhados por Jaime Martínez Luna. Resgatando seus pontos principais, *comunalidad* é antes de mais nada uma lente – a lente com uso adequado – para enxergar a organização da vida nas comunidades oaxaquenhas. Se por um lado é um conceito criado de dentro, por intelectuais indígenas e acadêmicos comprometidos com as causas dos *pueblos originários*, ao mesmo tempo *comunalidad* é a própria prática, o próprio “*modo de vida coletiva*”.

Na linha de frente do processo de tomada de decisões, está a proposta de formação dos coletivos escolares, cujo caráter é estritamente comunitário; entendemos a proposta como um desenvolvimento dos coletivos docentes e as redes de professores, trabalhadas nos ideários das oficinas de 2009 e 2010. Aos coletivos escolares é reservado o papel de formulador dos projetos educativos, atribuição valiosa tendo em vista que a reformulação pedagógica, ou seja, o processo de ressignificação do que entendemos como o ensino na escola passa necessariamente pela redação de projetos alternativos.

Os coletivos escolares, em sua denotação comunitária por excelência, pode ser identificado como uma das meninas dos olhos do PTEO, uma formação imprescindível para que o Plano tenha fôlego. E esse fôlego talvez só seja possível mediante a radicalidade da sua proposta; o que significa transcender os coletivos, que em grande medida são as próprias instâncias de decisão das escolas, para o domínio dos *pueblos originários*, bem além da “jurisprudência” do diretor de ensino e mais afastada ainda da

influência de uma Supervisão de Ensino e dos controles administrativos impostos pelas Secretarias da Educação.

Em suma, proposições estatais-corporativas tais como participação popular, consulta pública, gestão democrática, empresa cidadã, “amigo da escola”, entre tantas outras ferramentas técnicas de gestão (as primeiras inclusive sequestradas da Educação Popular), precisam se colocar diante do espelho, ao serem confrontados com esses processos de educação comunitária levados a cabo, por exemplo, em Oaxaca. O questionamento que deixamos é se podemos enquadrar todos esses modelos de experiências pedagógicas sob o mesmo guarda-chuva conceitual: poderia esse barco levar tanto iniciativas capitaneadas por corporações capitalistas quanto aquelas protagonizadas por comunidades indígenas e professores da base? Onde está o democrático?

As proposições do PTEO não deixam dúvidas sobre o que está reservado à educação: é um atividade inteiramente social, de cunho popular e comunitário. E por isso deve-se entender que o popular é a própria organização social e igualmente referência para os coletivos e para as escolas, assim como daí se depreende o que chamamos de reconstituição do social na escola: é a extensão do modo de vida para este espaço. Ora, e isso nada mais é do que a própria autonomia e a autodeterminação que

ejercen en los procesos comunales en donde los problemas, diferencias o coincidências se analizan y superan al interior de la misma comunidad en los ambitos de território, economia, educación, jurídico y cultural; lo anterior se articula en la asamblea comunitária donde todos participan y es en ésta donde se concreta el diálogo y el análisis para que emanen propuestas o acuerdos que subsanen los problemas que se sufren o decidir sobre lo que se puede hacer o no en todas las diretrices: desde las fiestas comunales hasta la construcción de una escuela. (PTEO, 2013, p. 12).

E alguém poderá dizer que nas escolas do Estado de São Paulo os gestores, junto aos “técnicos” que impregnam os gabinetes das Secretarias de Educação também promovem a democracia nas escolas, com a participação estudantil nos conselhos, dos pais nas reuniões, a descentralização da administração e assim segue o terço tecnocrata...por isso, a proposta desse trabalho é propor a reflexão sobre onde está o político e o que é verdadeiramente democrático. Podemos considerar ambos os modelos como gestão participativa da Educação? Pode haver escola uma escola democrática que despreze a cultura política radicada nas práticas horizontais de decisão?

Sobre esses aspectos, a assembleia comunal é a máxima autoridade, e nela podem participar todos, podem falar todos – ou podem não falar se preferirem – e aos que estão exercendo um cargo de autoridade caberá conduzir o que for consenso entre os *comunales*. O trabalho comunitário, feito no território que é de todos, se orienta nesse sentido, e por isso o *tequio* é também um ponto de destaque do PTEO. Ele se encontra numa via de mão de mão-dupla, uma vez que, se por um lado o *tequio* será fundamental para promover a melhora da infra-estrutura e dos equipamentos educativos, também a escola tem uma tarefa inadiável de resgatá-lo nos moldes originais, devolvendo-lhe assim o sentido comunitário pleno – que os governos *priistas* se esmeraram em corromper.

E o sentido, para permanecermos neste termo, é um só: comunitário e coletivo. Encerrando essa discussão sobre processos de decisão, vale destacar como o círculo se completa: quando Susan Street descrevia sua percepção de que o movimento democrático de maestros conseguiu solucionar os dilemas gestados no enfrentamento com a dirigência sindical quando percebeu que o rompimento e a decorrente edificação – *desde abajo!* – de outro processo de luta só poderia acontecer com outras práticas políticas, e que estas práticas só poderiam repousar na democracia direta, nas assembleias como espaço de decisão, no fim da diferenciação entre dirigentes e base, ficou claro para a autora que o verdadeiro rompimento com os *charros* pode ser enxergado também como o advento de outra cultura política no magistério. E para que a luta dos maestros democráticos estivesse plenamente dotada de sentido seria necessário que a escola passasse por transformações do mesmo quilate. Os professores já tinham essa consciência nos idos de 90. Cá estamos em 2015, e a continuidade que se observa – e que se prevê – entre escola e comunidade revela os alicerces de uma cultura política que logo perderá de vista onde começa e onde termina, mas que preserva o mesmo sentido – o da horizontalidade, das decisões coletivas, da alternativa pela base e da verdadeira democracia.

A Avaliação da Escola e do Aluno

Aqui, de modo prático, veremos como está reservado um papel de relevo aos processos de organização coletiva e da tomada de decisões coletivas. Talvez a abordagem que o PTEO dedica ao problema de Avaliação da Escola (entendendo-se aí gestores e docentes) e do aluno seja o exemplo mais acabado de inspiração do trabalho

coletivo, das tomadas de decisões e da autonomia para determinar a quem serve a escola no Estado de Oaxaca.

Isso não deve ser uma coincidência simples. Sabemos que desde os tempos da reforma no modelo da educação, que no México teve a primeira onda com *Carrera Magisterial* e agora sofreu o segundo turbilhão com a *ACE* e as reformas do governo de Peña Nieto, a avaliação se posicionou como um grande vetor deste verdadeiro rolo compressor que transformou a escola no moedor de carne que temos hoje. Pois a avaliação imposta pelo Governo Federal Mexicano se deu sob o signo da ameaça, da culpabilização dos professores e pela competição entre os mesmos. O Estado se reservou no papel de avaliador; nunca o de corresponsável pela educação, mas apenas o que decide a quem destina o troféu pelo fracasso escolar – ainda que saibamos que o fracasso é todo das autoridades públicas e da dirigência sindical. Na montagem da carnificina que virou a educação pública no México, a avaliação institucional é linha de frente.

De acordo com o documento orientador do PTEO, a Política Educacional sobrevalorizou a Avaliação, ao posicioná-la como a régua para a distribuição de recursos. Não fosse a intencionalidade escamoteada por trás dessa operação – o desmonte do ensino público -, poderíamos afirmar que a concepção é tão equivocada que mais se aproxima de uma crença do que propriamente uma política voltada para a tal Educação de qualidade; a crença de que uma superavaliação reúne os poderes para resolver problemas à distância, problemas que pouco têm a ver com uma medição padronizada de desempenho das escolas. Para a Seção XXII, a Política Institucional de Avaliação, de orientação claramente tecnicista:

- Elabora classificações que provocam a competição entre estudantes, docentes e escolas;
- A despeito das provas serem idênticas, os pontos de partida são desiguais, ou seja, avalia-se com a mesma régua realidades totalmente distintas;
- Premiar os melhores resultados é prática autoritária e injusta, uma vez que os critérios são discutíveis e cada escola enfrenta diferentes problemas.

Posto de outra forma: a lógica é autoritária, exime os Gestores da Educação de qualquer responsabilidade, elevam a competição como o grande eixo da Educação e ainda criam a premiação por melhores resultados, como se elaborar projetos e trabalhar

nas escolas se resumisse a uma gincana para conhecermos o melhor da educação. Eximindo-se de brincadeiras desse tipo, o PTEO enxerga a avaliação como mais um componente para o processo de transformação dos centros educativos, no qual àquela está destinado um papel estritamente formativo para educadores e estudantes, por meio de um conjunto de atividades reunidos no *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO)*.

Note-se o espaço que é dado para a elaboração de um Sistema de Avaliação em todo o Estado de Oaxaca. Será interessante observar como esse processo vai se desenvolver já em curto prazo, uma vez que o plano elaborado pelos professores da Seção XXII optou por não excluir a cultura da avaliação do mundo das escolas. Descobrir o porquê dessa opção é tarefa que nos intriga, e que gostaríamos de responder em momento oportuno – evidentemente, pela necessidade de observarmos alguns ciclos de aplicação, não será nesse trabalho. Uma pista para isso seria a de que, provavelmente, a imposição da avaliação está de tal forma impregnada no universo escolar, que talvez seja mais vantajoso para um programa de educação popular se apropriar da sua aplicação, e fazê-la à feição, a cara e o reflexo, de uma cultura política voltada para a participação, a democracia direta e a transformação dos espaços escolares. Assim, se antes a avaliação institucional era intrinsecamente externa à escola, agora ela se coloca como um componente a mais para a discussão coletiva sobre qual escola os povos de Oaxaca querem para si.

É dessa forma que, na lógica do PTEO, a avaliação educativa precisa se converter num processo que acompanhe a aprendizagem tomando em conta as condições nas quais o indivíduo se forma integralmente, ou seja, dentro do tecido social onde o indivíduo cresce, isto é, “*en un Estado como el nuestro, en donde las regiones, su cultura, sus lenguas, la complejidad geográfica y las particularidades de cada uno de los once niveles educativos y sus modalidades son diversas*”(PTEO, 2013, p. 23). Ou seja: o contexto, de características diversas em cada região do Estado, não pode ser ignorado no acompanhamento da aprendizagem. E na escalada dessa proposta, fica manifesta também a posição de que os atores envolvidos no cotidiano da escola sejam a **parte ativa** da elaboração do processo de avaliação: são os principais operadores na tomada de decisões, na discussão dos critérios, no desenvolvimento, na aplicação e nos resultados da Avaliação. Assim, “*si se concibe a la evaluación como un proceso de valoración, dialogo, comprensión y mejora, los rasgos de medición, calificación,*

selección y individualismo no estarían tan arraigados en la cultura evaluativa” (PTEO, 2013, p. 9).

Por fim, se quisermos destacar o que parece mais interessante no SEEO, é que este responderá a um projeto educativo, ou seja, está vinculado a normas, critérios, estratégias, enfim, a diretrizes direcionadas ao tão almejado processo de transformação da educação. Nesse sentido, declara-se em oposição frontal à uma cultura de avaliação que acentua a técnica e solapa qualquer aspecto humano do ato de educar. Promete-se, portanto, refundar essa cultura de avaliação, ou melhor, inserí-la dentro de uma cultura educativa – e política! – baseada no consenso, no trabalho coletivo e na democracia para acompanhar o trabalho pedagógico e os processos de aprendizagens dos estudantes no Estado.

A Operação do SEEO

Os Coletivos de Avaliação

A implementação do SEEO segue um desenho operacional que forma três coletivos de discussão, organização e coordenação das práticas de avaliação: **Coletivo Escolar/ Comunitário; Coletivo de Setor ou Zona; Coletivo Geral por Nível Educativo**. Nota-se no documento do PTEO que em momento algum há menção a uma possível hierarquização dos coletivos, dando a entender que, a princípio, esses coletivos trabalhariam de forma integrada, formando

espacios de debates sobre temas exclusivos del ámbito educativo, a su vez, integrados por los que intervienen de manera directa y son responsables en alcanzar el fin de la educación, como son: estudiantes, directivos, educadores y familias; permeando en ello el trabajo cooperativo desde un enfoque de integración social en la resolución de problemáticas de interés común, que implica niveles de compenetración y confianza en el trabajo, así como de un mayor grado de compromiso con las tareas a realizar. (PTEO 2013; p. 10).

Pretendem também, segue o PTEO, formar indivíduos que tenham a visão política de que o trabalho coletivo é fundamental para alcançar os objetivos determinados. É uma construção política por natureza. Por fim, o PTEO traçou as chamadas **Líneas Operativas** do SEEO:

- Criar uma cultura de avaliação a partir das características sociais e culturais dos povos de Oaxaca;

- Realizar encontros e espaços que permitam a análise e a reflexão sobre os aspectos que se inter-relacionam no processo avaliativo;
- Elaborar coletivamente critérios, indicadores e instrumentos considerando as especificidades de cada região;
- Realizar uma avaliação participativa levando em conta a auto-avaliação e a co-avaliação;
- Sustentar as práticas avaliadoras a partir de um enfoque qualitativo baseado em valores de equiparação, igualdade e justiça.

Em suma, tamanha grandiosidade da proposta carece naturalmente do processo de aplicação e do seu acompanhamento, a sistematização das propostas e demais aspectos referentes à sua implementação; o que de forma alguma significa um decréscimo no que esse Sistema de Avaliação se propõe, qual seja, ressignificar a cultura avaliadora dentro de uma proposta de educação alternativa incluyente, cuja premissa é a diversidade cultural e a democracia. Claro está que a orientação de uma avaliação coletiva se dá no sentido da formação de um estudante crítico e criativo, preocupado (note-se a dicotomia: formar indivíduos comprometidos, não cidadãos “tecnicamente capazes”) com os agudos problemas sociais enfrentados pelos povos de Oaxaca e comprometidos com a transformação da política no Estado. E, ao mesmo tempo, o projeto reserva ao educador uma formação muito diferente do que é visto nas escolas hoje: ainda mais se levarmos em conta que a proposta desse sistema de avaliação invade uma redoma antes inatingível, um posto quase totêmico, podemos dizer assim, que é o poder de elaborar e executar uma avaliação; tanto na escola, onde a tarefa é exclusiva do professor e do corpo de gestores, quanto no processo de Avaliação Institucional, a cargo de Secretarias, Ministérios, burocratas ou empresas contratadas para conceber a prova e classificar os avaliados.

Podemos enxergar no SEEO e sua proposta de formação dos Coletivos de Avaliação a quebra dessas barreiras e, conseqüentemente, o rompimento com a concepção cristalizada da avaliação como um instrumento exterior ao avaliado; e da elaboração desta como um processo absolutamente hierarquizado, excludente e autoritário, desde a definição dos critérios, passando pela elaboração, aplicação e atribuição de notas. Promover a participação dos “avaliados” e a discussão coletiva sobre como e o que avaliar é colocar a própria escola sob outro signo. Desfazer esse “encanto” da avaliação e dar aos alunos a possibilidade de participar do próprio

processo de aferição do ensino pode ter como implicação que a escola passe a existir em outro ambiente e com outro olhar de si própria. Um ambiente que com certeza exigirá um trabalho muito mais denso e complexo para geri-la, em que os processos de decisões coletivas seguramente deixarão ainda mais expostas os dilemas e contradições que todo espaço de ensino enfrenta, mas que seguramente a encaminha no trilho de uma educação alternativa muito mais ao ritmo e ao gosto daquelas que a frequentam diariamente.

O Currículo

“... vamos repetindo de ano a vida inteira. Mudamos a nomenclatura de ano para série para disfarçar essa evidência, são anos de nossas vidas, não escolares, que estamos repetindo.”

(Beatriz Bracher, Não Falei).

“Tengo un año de experiencia y cien de repetición”

(Depoimento de professora mexicana colhido pela pesquisadora S. Street)

Discorrer sobre as proposições do PTEO é, de certa forma, discorrer sobre o próprio currículo. Talvez o maior entendimento que o PTEO reúne é que toda atividade dentro da escola é base de conhecimento, e este sem dúvida assume uma conotação política. É por isso que, retomando as bases que fundamentam o PTEO, seu objetivo de transformação só será alcançado se efetivamente, no dia-dia nas escolas, propiciar a análise crítica e a reflexão crítica, mediante o coletivo (com educadores, estudantes, familiares) como espaço formativo. E, se o ensino assume contornos de um olhar crítico para a realidade, o PTEO portanto mira nas mazelas sofridas pela população pobre de Oaxaca, e entende que a Educação deve estar comprometida com a transformação desse cenário miserável que assola o Estado. E então transforma-se a escola. Como apontou Jaime Luna, as experiências escolares na Oaxaca pré-divórcio entre escola-comunidade remetem às práticas pedagógicas que traduziam os anseios dos povoados e expressavam uma boa formação para os *comunales*.

Posto de outra forma, isso significa que o resgate dessas tradições e oralidades, muito mais do que expressar um regresso nostálgico e bucólico às raízes comunitárias intocadas pela invasão escolar ocidental, são nada mais do que a simples opção por uma educação muito mais presente no universo dos povoados oaxaqueños. Ora, nesse sentido estamos falando da recuperação dos saberes que dizem algo àqueles que frequentam a sala de aula, e esses só podem ser os conhecimentos e saberes pedagógicos e comunitários.

Assim, o conhecimento indígena é um dos principais eixos da transformação na Educação; e os outros eixos sustentam a construção coletiva de programas e projetos educativos. A construção do currículo perfaz de ponta a ponta esses dois pilares, dado que dentro de um projeto educativo paradigmático, a própria caracterização do que seria um currículo escolar se multiplica, ganha contornos de diversidade e de recursos inesgotáveis. Deixa de ser a elaboração asséptica produzida nos moldes hierarquizados da Secretaria de Educação – daonde deriva o poder da velha cultura de avaliação, onde aqueles que formulam o currículo são os que avaliam. E abre-se para a opção por um currículo que parta da realidade local, da recuperação e articulação dos saberes comunitários como base para o ensino, estabelecendo *“un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación, como parte esencial del proyecto educativo”* (PTEO, 2013, p. 22).

Note-se que o objetivo de trazer para a escola o saber comunitário não é propriamente oferecer um modelo de educação guetificada, dirigida a um público específico: para o PTEO,

con las prácticas comunitarias no se pretende ser usadas como tránsito hacia la cultura indígena y no indígena o vice-versa, sino ser parte central del proceso educativo dialógico que apoye y respete la diversidad cultural en el Estado. (PTEO, 2013, p. 22).

Posto de outra forma, trata-se, para os trabalhadores da Educação em Oaxaca, de um reconhecimento como sujeitos sociais

capaces de narrar nuestras identidades individuales en colectivos, y en comunidad; donde la cultura, las concepciones, los saberes y las representaciones sociales y subjetivas de los sujetos, como productores de derechos en educación, salud, alimentación, dignidad, justicia, conservación y cuidado de los recursos naturales, pueden ser referentes para el análisis de la realidad educativa y social que se vive actualmente. (PTEO, 2013, p. 57).

Aproximar-se dos saberes e tradições comunitários tem o singelo significado “*de reinventar el mundo, estar en el mundo, estar ante el mundo*” (PTEO, 2013, p. 57). Com essa presença de espírito e com essas premissas os trabalhadores da Educação em Oaxaca mobilizaram-se para construir o Projeto Educativo (o meio de transformação) e desenhar outra espécie de currículo (que se faz no PTEO).

A missão não é simples. Porque o currículo, antes de tudo, é um discurso, uma expressão política do que se projeta para a escola, e por isso mesmo ocupar os domínios da construção curricular é uma declaração de guerra aos que detém a hegemonia nas políticas educativas do país. Os professores da Seção XXII, no documento do PTEO, assumem que para lograr seu plano pedagógico de transformação da educação, precisam jogar o jogo decisivo dos currículos, pois aí está a expressão da hegemonia contra a prática social e cultural. Trata-se, portanto de jogar para deter o currículo; parafraseando Orwell, controlar o futuro¹²⁴.

Então não há muito mais o que fazer, assim prevê o PTEO, além de derrubar a política curricular, esta que atua expressando tanto as visões e os significados do projeto dominante como reforçando sua legitimidade e autoridade. Esta que se resume em reduzir a escola às representações que os grupos dominantes fazem de si mesmos e dos outros, que conta a História pela voz dos vencedores. Mas a cisão entre aqueles que do topo da montanha elaboram e decidem qual conhecimento será aplicado pela (trabalhadores da educação) e na (estudantes) base só ganha cores e eficácia se ilustrada cotidianamente, materializada nos planos, nas apostilas educativas, na metodologia de ensino e nos tipos de avaliação. Aí sim a cisão se torna figura real, um ato concreto vivido todo dia, todo minuto dentro das escolas. Distribui as camisas e atribui o papel de cada um na sala de aula e na organização da gestão escolar: ou seja, determina a identidade de educadores, estudantes, das autoridades, dos gestores, a passividade de uns e a autoridade de outros. É assim como a política curricular paralisa o cotidiano e molda o ritmo monocórdio dos anos escolares, onde todo dia, todos repetem o mesmo dia. Em movimento mesmo, a política curricular só consegue colocar a indústria cultural que orbita o negócio da Educação: os livros didáticos, o material didático e o material

¹²⁴ “He who controls the past controls the future. He who controls the present controls the past.” George Orwell, em “1984”.

audiovisual. Encerra-se o ciclo com a cultura de avaliação, determinando o que é passível de mensuração entre o que deve ser ensinado e o que deve ser apreendido.

Assim,

el currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar, también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos, establece diferencias, construye jerarquias, produce identidades. (PTEO, 2013, p. 58)

Frente à oferta estanque imposta pela política hegemônica, os professores da Seção XXII coletivamente deixaram de ver o currículo como a bazuca dizimadora de subjetividades para defini-lo como o próprio processo criativo na sala de aula. Análogo à cultura, reflete o PTEO, o currículo é prática de significação, exercício de análise e interpretação, de *“desmontaje e desconstrucción por un lado, de remontaje y reconstrucción por el otro”*. O currículo, assim, pertence à esfera das relações sociais e das relações de poder, *“una práctica que produce identidades individuales y colectivas”*. Separa-se por completo de qualquer concepção que o restringe à simples transmissão de conhecimentos; no PTEO, é o agente duplo da batalha política pela transformação da educação, é o agente formador e é a linha de frente da educação contra-hegemônica.

Esse presente trabalho terá que ser finalizado aquém do tempo que consideramos no mínimo razoável para acompanhar a sedimentação do que seria essa construção do currículo via coletividade e reflexão crítica nas escolas do Estado de Oaxaca. Coube, portanto, trazer as posições firmes e os relatos que dão conta do que seria a modulação do conhecimento prometida nesses espaços. Isso se pudermos falar em molde, uma vez que conhecimento, ensino, troca de experiências, aprendizagem, a partir dos desejos e proposições dessas leituras, tudo isso parece de uma infinitude e de uma polifonia que parece difícil engessar em forma de texto onde começa um e acaba o outro.

Como fica a escola nessa perspectiva? Novamente teríamos que recorrer a novos relatos, novos estudos, observações e experiências. Talvez dê para imaginar que, retornando à questão do tempo, este não seja mais o mesmo numa escola fincada numa *cañada* qualquer na *Sierra* de Oaxaca. Não pelo menos aquele tempo escolar que um tecnocrata insensível na Cidade do México acha que pode governar à distância – e talvez, só à distância, pois não teria espaço para ele nessa escola. Será questão de tempo para conhecermos quem agora dita o ritmo nas escolas de Oaxaca? E qual o tempo para ensinar e o tempo para aprender? Existirão ainda esses medidores nas escolas de

Oaxaca? Por enquanto, fiquemos com a certeza que está em disputa a construção do conhecimento e a formação dos indivíduos nas zonas hostilizadas pela política tradicional. E que se estas penderem para a autodeterminação, se completa um movimento que sem dúvidas é urgente e consciente entre os que trabalham na educação de Oaxaca. Quem controla o presente controla o futuro.

O envolvimento de Famílias e Estudantes com a Escola

Posicionar a escola como um equipamento manuseado pela e para a comunidade que a frequenta não parece um esforço de retórica, ao menos se tivermos como fonte a leitura do PTEO. No documento, há vários acenos de entendimento sobre o quão abrangente é a noção da *comunalidad*, sobre a apropriação dos saberes comunitários nas classes, sobre a participação dos pais nos coletivos escolares, zonais, comunitários, etc. Quando chamamos aqui a atenção para esse esforço deliberado é porque entendemos que a demarcação das diferenças com as Escolas Oficiais planejadas pelo Estado tem acento na relação de pertencimento que os membros da comunidade adquirem com a escola no PTEO, relação esta que vira uma declaração por meio do *Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños de Oaxaca (PEMCEV)* e o *Programa Popular Comunitário de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPICIEEO)*.

O primeiro programa é o reconhecimento de que a Educação guarda vínculos estreitos com outros serviços básicos que se traduzem como respeito aos direitos humanos: saúde, moradia, alimentação, geração de renda, direitos culturais, autodeterminação etc. Falamos em reconhecimento porque uma proposta escolar de melhoria das condições de vida é admitir o itinerário transversal que a escola percorre na vida familiar; os trabalhadores da Educação em Oaxaca sabem desse caráter *sui generis* que a onipresença da escola assume no cotidiano e, ao invés de camuflá-la por meio de discursos retóricos como a área de jurisdição, desresponsabilização do Estado e a caracterização do aluno como um átomo produtor de resultados, os professores propõem no PTEO que, por meio dos coletivos escolares e das zonas, a escola se posicione como um polo articulador nas lutas por melhores condições de vida; para que a escola seja um enclave a serviço de toda a comunidade, e não o matadouro onde os alunos são despejados todo dia.

Este mosaico se encerra com o resgate dos anseios por ressignificações pedagógicas e das práticas docentes tão bem captadas por Susan Street – e que relatamos à exaustão na abertura deste ítem, páginas e mais páginas atrás. Assim, o projeto educativo se volta para a comunidade; e não para satisfazer um discurso à “la ONG”¹²⁵, mas sim para

coadyuvar al desarrollo de hombres y mujeres que perciban, sitúen y expliquen su realidad como objeto de estudio para transformala y mejorarla”, implementando “proyectos educativos que involucren a la comunidad en su conjunto, que impacten en el contexto sócio-cultural con el fin de mejorar el estado de nutrición, salud y bienestar de los educandos, que se refleje en su desarrollo integral. (PTEO, 2013, p. 24).

Marcadamente, portanto, a diferença está em quem discute o projeto educativo, quem decide e quem leva a cabo suas diretrizes: a própria comunidade, por meio dos coletivos horizontais. No que se refere à superação das mazelas sofridas pelas comunidades indígenas após séculos de barbárie, podemos interpretar que o PTEO posiciona a escola como um ente estratégico, com um trabalho estrutural a fazer com o firme propósito de fortalecer a cultura comunitária. E isso se deixa transparecer no currículo adotado pelos maestros, pelo papel ativo assumido pelos alunos, pela presença das famílias e das autoridades comunitárias nas tarefas que lhes cabem para deixar à margem os problemas que afetam direta e indiretamente a educação dos alunos. Afinal, se assim dizem que serve a escola, para formar o indivíduo, isso deve ser feito com lentes de aumento sobre a realidade local: miséria, catástrofes, discriminação étnica entre tantas outras dificuldades que os *pueblos* enfrentam no sul do México.

Tudo isso, prossegue o documento do PTEO, somado à escassa participação social e política da mulher, é o cenário para um mundo totalmente desigual e injusto, e que se refletem no espaço escolar e na vida dos mexicanos (Cf. PTEO, 2013). Bem neste ponto, gostaríamos de frisar o porquê de mais uma vez termos elencado todos os aspectos de tragédia social que um sobrevôo pelo Sul do México revela. Nota-se aqui o ponto de contradição entre o discurso homogêneo que se faz sobre a escola e o que de fato a as escolas são: máquinas de deprimir professores e exterminadores de toda uma

¹²⁵Não queremos aqui assumir uma dimensão preconceituosa, apenas atentar como a retórica do indígena belo e intocado também caiu a contento da indústria educacional, sem que fosse esboçado sequer um projeto educativo realmente interessante para as comunidades indígenas. Ou seja: a forma como as comunidades deveriam se portar e qual educação era cabível para elas continuou a ser determinado de fora para dentro, “*desde arriba para abajo*”.

geração de jovens, pois como bem colocou o CEDES 22, a escola oficial é o espelho da descartabilidade do ser humano.

Não gera resultado, portanto, o governo federal, os empresários multinacionais, as redes de televisão e celebridades fazerem campanha pela educação e por mais crianças na escola; não enquanto terminarem de gravar seu libelo para em seguida voarem de jatinho para Tulum – paraíso mexicano no Caribe.¹²⁶ Educação, como eles dizem querer no seu discurso sorrateiro, só com transformação radical da escola:

Toda esta problemática estructural de la dominación interna lleva a plantear las raíces históricas y el papel de la educación y la escuela para comprender el atraso y subdesarrollo que vivimos en Oaxaca y tiene relación con la concentración de la riqueza nacional en manos de los grupos minoritarios o elites económicas que dominan a las masas y concentran también los beneficios sociales producidos por las riquezas de cada pueblo. Para que la población conserve su patrimonio y capital, se requiere cambiar y crear nuevas estructuras sociales, lo que implica un cambio en los contenidos de la conciencia, fenómeno posible en la medida que se transforme y de sentido a la educación en las escuelas. (PTEO, 2013, p. 25)

E no que se refere à relação com pais e comunidades, qual é essa transformação de sentido? Seria o trabalho em cooperação e o desenvolvimento de uma prática política, econômica e cultural “apegadas” à justiça, liberdade, dignidade e democracia comunal; sendo que, a partir da reflexão crítica dentro da escola, se fundamentasse que o crescimento da economia de mercado trouxe consequências trágicas para o meio ambiente, a saúde, alimentação, a cultura e as escolas, enfim, derretendo a qualidade de vida dos *pueblos* e exterminando sua identidade histórica e cultural.

Essa “nova escola” e o “novo docente” são propostas em corrente totalmente oposta à do empresariado que defende a educação. Porque se recusa a identificar os mesmos problemas e as mesmas soluções para escolas rurais e urbanas, mas que crítica por completo seu aspecto generalista,

su infra-estructura, sus materiales didáticos, equipamiento, perfil de una demanda educativa basada en el mercado, falta de preparación de los docentes, baja autoestima y estimulación cognoscitiva de los niños en condiciones de pobreza y marginación. (PTEO, 2013, p. 25)

¹²⁶ Podemos aplicar esse raciocínio também no Brasil: não tem “voluntariado empresarial” e “responsabilidade social” que dêem conta de ocultar o flagelo social do qual esses todos “bem-feitores” são a causa.

Porque sabe que se trata de um problema de exclusão, razão pela qual a escola precisa intervir para discutir como deve ser feito, mas desde que com os personagens certos: os alunos, os pais:

De ahí que el documento proponga alternativas pedagógicas para mejorar la práctica docente, donde el colectivo será el que genere el proyecto educativo de su escuela partiendo de un análisis crítico de la realidad el cual permita transformar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños. (PTEO, 2013, p. 26).

Sem falsos especialistas, sem técnicos burocratas e sem pirotecnias. A discussão dentro do *pueblo* e desde *abajo*.

Outro ângulo do PTEO que incide sobre as mazelas vividas pelos estudantes é o PROPICIEEO: a expressão latente da crítica à infraestrutura desmantelada e o equipamento educativo débil do Estado de Oaxaca. A premissa básica do PROPICIEEO pauta a administração pública frente a essa realidade: não se pode exigir uma “qualidade” educativa se não são disponibilizadas condições mínimas para que os alunos frequentem um espaço digno de ensino. E assim o Programa elege como prioridade que os *pueblos* possam contar com instalações educativas adequadas para os estudantes, correspondentes às expectativas das comunidades. Para além do trabalho para que sejam garantido espaços que se pautem pela dignidade – o que nada mais é do que a forma como os povoados indígenas do México se enxergam no espelho, ou seja, dignos – a expectativa do PROPICIEEO é que consigam construir instalações que respondam às necessidades dos estudantes, dentro do contexto de cada comunidade e respeitando a cultura e as formas de organização dos *pueblos*.

Cabe aqui perguntar, e esperar que outros trabalhos consigam atentar para essa questão, é o quê poderemos entender disso daqui a alguns anos? Será que os espaços educativos desenhados pelo PROPICIEEO poderão abrigar concepções de educação que não repliquem o ensino seriado? Salas de aula sem carteiras, sem fileiras? O professor em roda com os alunos? Existirão salas separadas de aula? Será interessante notar como um projeto de remodelagem das instalações físicas se adequam à diversas concepções de educação popular; melhor ainda se pudermos daqui a alguns anos observar como podem emanar da própria população sistemas que não mutilem mais o ensino, finalmente devolvido às comunidades.

A forma para conseguir esse feito é a mesma proposta para tantos outros aspectos de uma educação que compreende sua dimensão não cindida, frente à fragmentação que vemos hoje. Reside nos processos coletivos de discussão, onde um problema específico transcende e respinga em outro assunto referente à mesma escola. Discute-se currículo, qualidade das instalações, conteúdo das avaliações em uma mesma reunião, porque a escola não pode ser o monte de cacos dicotômicos a qual nos acostumamos a ver. Não podemos ignorar aqui que a visão dessa outra educação em Oaxaca, antes de qualquer coisa, repousa em duas concepções básicas aqui recordadas: superar o divórcio entre escola-comunidade, reestabelecendo o vínculo, a continuidade entre ambas; o envolvimento dos sujeitos que vivem diretamente a realidade educativa no Estado, por meio dos coletivos, assembleias e decisões consensuais.

Por fim, registramos as linhas gerais do PROPICIEEO: Construir o mecanismo de operação do programa; sistematizar a informação estatística de infraestrutura e equipamento contida no Instituto Estadual de Educação; Eleger as prioridades de infraestrutura e equipamento escolar; Construir desenhos arquitetônicos e engenharia que sejam adequados para a diversidade que apresenta cada região do Estado; Construir os coletivos escolares e comunitários para o desenvolvimento dos projetos educativos; Implementar oficinas para a aplicação de tecnologias alternativas de educação; Implementar oficinas sobre o conceito de infraestrutura escolar integral comunitária; Utilizar o *tequio* onde se observa esta prática.

A valorização do *tequio* é o último ponto desse nó que pretende entrelaçar novamente a escola com os alunos, os pais, a comunidade, uma vez que aproxima a escola do trabalho comunal e da ajuda mútua. Se nos faltasse argumentos para ilustrar o estabelecimento de uma outra relação dos pais de alunos com os espaços educativos, caberia ao *tequio*, “*esta fortaleza comunitária*”, rascunhar o que estamos propondo observar aqui. Porque o *tequio*, como foi bem assinalado por Jaime Luna, é a própria coletivização dos projetos de melhoria das comunidades. No caso do PTEO, é um esforço adicional para superar o *tequio* desvirtuado pelos partidos políticos, que passaram a remunerar o trabalho comunitário para gerar lucro político com as obras. Nos dizeres do PTEO:

En este sentido se hace necesario revitalizar el trabajo comunitario, es decir, promover el tequio através de procesos educativos articulados desde el contexto escolar por medio de la

construcción de proyectos escolares o comunitarios para la mejora de infraestructura y equipamiento educativo, sin renunciar al presupuesto que por ley debe otorgarse a este rubro por las instancias correspondientes y que la comunidad através de su libre determinación decida y defina la aplicación y el uso de este recurso. (PTEO, 2013, p. 13).

Como todo o corpo do PTEO, falta ainda continuidade para programas como o PEMCEV E PROPICIEEO, não cabendo qualquer observação sobre sua implementação. No tocante às idéias expostas no documento, pode-se ressaltar a preocupação efetiva com a participação dos pais e alunos com a gestão das escolas de uma forma orgânica, totalmente afastada dos esquemas que chamam ao voluntariado ou a deliberações que ficam à margem dos problemas de fundo enfrentado pelas escolas. Já havíamos vistos anteriormente como a participação dos pais e alunos estabelecia conexões com a estruturação do currículo escolar, com o caráter da avaliação e com a formação dos coletivos de “gestão” das escolas; agora, vemos também como o currículo faz a escola extrapolar seus limites físicos e a entrelaça com o dia-dia dos pais nas comunidades e no trabalho: matérias como saúde pública, alimentação, tradições culturais e as hostilidades dos governos e dos interesses empresariais contra as populações locais também fazem parte do leque de mazelas que a *otra* escola pretende superar; assim como chama a comunidade para decidir como melhorar suas instalações físicas e a que tipo de educação estas devem se adequar, desde sempre de acordo com os interesses dos *pueblos*.

Por fim, interpretamos esta proposta de “intromissão” da escola, por meio do seu corpo docente e discente, em outras áreas de intervenção das políticas públicas (saúde, moradia, agricultura, construção civil e projetos arquitetônicos etc.) como um sinal de afastamento em relação aos partidos políticos – e isso nada mais é do que a supressão de qualquer relação de dependência com as políticas partidárias que pendulam de acordo com os interesses da agremiação ora no governo executivo. Recado dado de que os projetos educativos serão decididos independentemente das seduções clientelistas que as comunidades de Oaxaca já detectaram em todas as vertentes que por infortúnio assumiram as cadeiras do governo do Estado. Quiçá tais projetos serão implementados, deixando o partido de turno a reboque das (auto) determinações *comunales*.

O Trabalho Docente no PTEO

Acreditamos que para prosseguir na descrição dos principais constitutivos do PTEO deve-se consolidar sua leitura à luz dos ressignificados propostos para o trabalho docente. A discussão sobre os desvios que a profissão de professor sofreu ao longo da trajetória da Educação Institucionalizada é longa e diversa, como bem tratamos aqui em alguns momentos do texto. Entre os debates em torno das interpretações sobre a proletarianização dos professores, ou aqueles que optam por falar em precarização por não aceitar comparar a escola com um espaço fabril – e não estamos aqui questionando essas visões, e sim apenas as elencando –, entre os questionamentos que dão conta de para que serve a escola nas condições que a vemos hoje, aqui optamos por falar em deterioração completa da atividade docente, visto aqui como o desprovimento de qualquer caráter reflexivo, da barreira colocada entre a condução do próprio trabalho e o professor e a descaracterização completa dessa profissão.

No México, a violência contra o professor atingiu contornos agudos na escalada do século XX, culminando na *Carrera Magisterial* na década de 90, descrita por Susan Street nesse trabalho, até os dias atuais que levam o país ao encontro da ACE e suas políticas fundamentalistas de controle do trabalho do professor e aplicação da avaliação radical de desempenho. Em palavras concisas, uma vez que não há necessidade de rememorar em detalhes o que já fora esmiuçado no capítulo II: da *Carrera Magisterial* ao desastre da ACE e a Reforma Educativa de 2013, o professor “evoluiu” de item ordinário no produto “rendimento do aluno” a elemento descartável na gestão da escola.

Ao longo da sua trajetória de combatividade, os maestros democráticos reunidos em torno da dissidência da CNTE sempre pautaram os problemas que dizem respeito à deterioração da atividade docente. Desdobramento natural do processo de democratização da estrutura sindical e enfrentamento aos *charros*, os professores da rede pública sentiam literalmente na pele os efeitos corrosivos que a atuação pelega do SNTE em nível federal canalizava para o ambiente cotidiano de trabalho. Por isso, a extensão das batalhas por democratização das instâncias organizativas do trabalho para as batalhas por democratização do aparato de gestão e controle do trabalho foi processo desencadeado quando os *maestros* dissidentes concluíram que uma não acontece sem a outra; daí, se uma vez a dissidência sindical radicalizava seus passos rumos à formação de uma nova cultura política sindical, com o advento das práticas de democracia direta,

autogestão e oposição à delegação de poderes dentro da estrutura do sindicato, isso não poderia deixar de reverberar dentro dos muros da escola, ou melhor, isso só faria sentido se pudessem escutar sua ressonância nas atividades pedagógicas docentes – desde a gestão escolar até o relacionamento com os alunos na sala de aula.

O PTEO não poderia deixar de ser o portador dessa trajetória de combatividade da Seção XXII no que se refere à gestão do trabalho docente, e a consolidação dessa memória viva de lutas é o *Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO)*, cujo principal propósito é firmar o trabalho coletivo como o grande emulador dos projetos de educação no Estado; e, não menos importante do que isso, pretende reconhecer economicamente a responsabilidade dos trabalhadores da educação de Oaxaca, o que não poderia deixar de ser um reparo histórico frente às remunerações pornográficas dos professores. Extraímos do documento os objetivos desenhados para o PRETEO:

- “Promover o trabalho em coletivo mediante projetos educativos para a transformação da prática educativa”;
- “Reconhecer e valorizar a formação profissional dos trabalhadores da educação como uma tarefa substantiva para melhorar o Sistema Educativo Estatal”;
- “Incorporar os processos de avaliação e de funções específicas que os trabalhadores da Educação realizam nas comunidades”;
- “Reconhecer economicamente o compromisso e a responsabilidade dos trabalhadores da Educação como agentes de mudanças sociais”. (PTEO 2013; pp. 27- 28, tradução nossa)

Reside, portanto, nas críticas primordiais que os próprios trabalhadores da Educação se fizeram nas décadas de 70 e 80, as raízes para um programa que institucionaliza o trabalho coletivo como orientador da escola. É importante destacar também que não se ignora que um dos grandes pontos de angústia para o professor na atualidade é seu padrão de remuneração metros abaixo do que seria minimamente digno. Não precisamos refazer teses aqui para retratar como o não-reconhecimento profissional desestimula e deprime o professor em sua atividade docente, o que agrava ainda mais sua condição de personagem atomizado e emparedado dentro do Sistema de Ensino Mexicano; ao obrigar o Estado a rever suas políticas de gestão e salários, a Seção XXII parece dar um passo numa medida – a ver como se aplica – com a

calibragem certa, entre a valorização da remuneração e propiciando condições para que os trabalhadores da Educação se reconheçam como parceiros e definam coletivamente os princípios de uma educação voltada para a crítica e a superação do flagelo vivido no sul mexicano. Princípios que, finalmente aplicados ao trabalho, nada mais são do que a base elementar para uma perspectiva radical de transformação *desde abajo*: democracia participativa e justiça social.

Relação entre professores, pais, mães, alunos e as comunidades com o conhecimento

Entendemos aqui a relação entre professores, pais, mães, alunos e comunidades com a idéia de conhecimento sob o prisma de um currículo repaginado e à luz de uma proposta de resignificação do cotidiano escolar; ou seja, se abordamos a questão de como o estudante vai lidar com as disciplinas na sala de aula, para os *maestros* da Seção XXII isso se faz dentro do processo de construção de uma nova identidade da escola: aí trafega o conhecimento ao alcance dos alunos de Oaxaca. Mas, como abordamos em outras passagens desse texto, identidade aqui não é abordada como o jogo político da identidade, aquele destinado à disputa de recursos, à patente da cultura popular e outras conotações voltadas ao interesse da indústria da educação. Tratamos a identidade como formação, como cultura, o que em outras palavras significa um componente tão coletivo, tão enraizado quanto mutante. Se molda e desmolda na História. No entender da Seção XXII, isso é fundamental para alojar a identidade cultural no campo das relações sociais, que são sempre dinâmicas, e no posicionamento político frente à realidade vivida.

Os nexos que residem na relação pretendida entre identidade e o conhecimento aprendido nas escolas estão costurados na

construcción educativa que se gesta en su seno como un objeto de transformación, esta debe partir de la importancia de la construcción colectiva basada en la proposición de los proyectos educativos en nuestras comunidades. Proyectos que logren generar nuevos argumentos que se articulen en el discurso público, reconocidos como espacios cotidianos y objetos de esperanza, que conlleven la experiencia de sus aportaciones en la solución de los problemas de la vida cotidiana, depositen confianza en nuestras escuelas y comunidades en el porvenir inmediato. (PTEO, 2013, p. 64)

Um “*objeto de transformación*”: essa é a parte constitutiva do conhecimento e o laço que identifica estudantes, professores e a Instituição conhecida como escola. O propósito está dado para os coletivos escolares, qual seja, atuar olhando para a realidade, estruturando linhas de pensamento que deem conta dos processos complexos de configuração das identidades nos *pueblos* e fazer das práticas educativas um processo de fácil reconhecimento para quem está na sala de aula. Práticas educativas que estejam comprometidas com as necessidades das comunidades oaxaquenhas, e por isso se faz necessário que a escola seja a extensão do grupo onde se localiza,

valorizar la pluralidad a partir de precisar qué es la cultura y sus diversas concepciones, entender como el PTEO es una respuesta sustentada en la diversidad cultural de Oaxaca pero que se desarrolla a partir de la escuela en la comunidad. (PTEO, 2013, p. 65)

Conclui o documento do PTEO que a educação comunitária é se aproximar da vida, e assim cabe aos *maestros* acompanhar os alunos em seus problemas nas comunidades. E como se dá essa aproximação? Com a grande pretensão do PTEO: gerar mecanismos organizativos, a partir dos coletivos e para os coletivos. A identidade da escola se sustenta na democratização e no político, na transformação da sociedade e na organização comunitária. Esta última pode ser localizada no currículo escolar por meio da ação coletiva.

Assim,

*La construcción del proyecto a través del trabajo en colectivo resulta fundamental para los alcances del Plan... (o PTEO) plantea el imperativo de **articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad** (Oaxaca).”* (PTEO 2013; pp. 32-33. Grifos meus)

E, por fim:

*Desde los fundamentos pedagógicos del PTEO, es esencial **llevar y recuperar en la escuela los saberes o conocimientos populares y comunitarios; en esse sentido, se logró concretar en los diferentes proyectos educativos de las escuelas el impulso de las raíces comunitarias, desmenuzando la historia cultural de nuestros pueblos originarios.*** (PTEO 2013; p. 37. Grifos meus)

Qual a relação do aluno com o conhecimento então? Entendemos que se o PTEO alcançar sua implantação, o aluno pode lidar com um conhecimento que o respeite como ser político; transparece que ele faz parte da sociedade, diferente do aluno rejeitado que hoje é o objetivo da modernização educativa. O conhecimento que o aluno terá que

lidar na escola é seu próprio modo de vida – e durante algumas décadas, provavelmente será um conhecimento voltado para a transformação radical do México de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para caminar hacia la autonomia se requiere recuperar la mirada propia”

(Benjamin Maldonado, *Los índios en las Aulas*)

Trataremos aqui de exercitar uma “não-conclusão”. Seria pretensioso e equivocado traçar qualquer postura que se distancie desse sentido, posto que o movimento docente oaxaquenho vem passando por novas e novas primaveras ao longo desses últimos anos. Não sabemos para quais caminhos as lutas atuais – e as futuras – levarão o magistério de Oaxaca e, portanto, trataremos, no máximo, de contextualizar algumas linhas e desenhos construídas pelos professores em sua jornada. O PTEO é um desses momentos; e as lutas diretas travadas atualmente, nos anos de 2013, 2014 e 2015 contra a Reforma Educativa, são outro ponto fundamental. Os rascunhos que aqui trouxemos são apenas pontos de reflexão de quem acompanha a luta dos *maestros democráticos* e comunidades tradicionais por justiça e democracia.

As jornadas desses militantes evidenciaram os vazios do poder oficial instalado no México – e que refletem o estado de erosão das estruturas político-partidárias tradicionais e os limites da democracia representativa. Esses dois últimos pontos podem servir à uma reflexão em escala global, ou seja, se a corrosão do sistema político-partidário no México não seria o colapso de mais uma ilha neste arquipélago que está a desmoronar em tantas outras localidades.

Este poder está sendo desafiado constantemente no território mexicano: em que pese o aumento trágico das agressões e das hostilidades contra a população indígena e pobre no México, a contestação segue consolidando sua autonomia. Assim, o desafio ao poder reside no exercício de fato dos direitos indígenas, do direito ao trabalho comunitário e à educação. Esta última vem paulatinamente sendo retirada da tutela do Estado, o que incomoda em demasia à classe política em sua totalidade. A idéia de educar de acordo com a autodeterminação dos povos e com suas práticas políticas ganha corpo e se firma num caminho sem volta rumo à alternativa e à autonomia. Uma educação controlada por quem de fato a frequenta – professores, alunos e comunidades – e que pode vir a ser ritmada de acordo com a vida desses sujeitos políticos.

O que não significa, entretanto, que esse seja um processo linear. Muito menos que não carregue em seu colo a dor e a perda, sentimentos tão lancinantes no México do

século XXI. A construção da autodeterminação paga o duro preço da guerra integral de desgaste, que assola populações tradicionais no México neste contexto de eterna agressão a que estão submetidas. A violência contra comunidades indígenas oaxaquenhas, o assassinato de militantes zapatistas, o massacre de Ayotzinapa, tragédia esta na qual o Estado desesperadamente se contorce para ocultar as digitais de quem não pode fugir de ser o responsável pela corrosão política e da militarização do país. Some-se a isso o empilhamento de políticas etnocidas, dentro de um movimento Neoindigenista que procura descaracterizar populações inteiras que residem neste México atual. Por fim, as Reformas Educativas impostas pelo Governo Federal são mais um avanço rumo ao controle total das políticas educativas e de controle laboral dos professores em todos os estados do México; o que significa que a proposta construída pelo movimento docente em Oaxaca não apenas sofre o flagelo da guerra integral de desgaste como compete com as Políticas Sociais do Governo Federal. Frente a isso, resta às comunidades indígenas tomarem as rédeas do autogoverno e educar na diversidade que faz frente às políticas de padronização das práticas educativas; o ensino se volta à rebeldia.

Essa Educação rebelde, reivindicada tanto pelos *pueblos originários* como pelos professores reunidos na Seção XXII do SNTE também se contrapõe à Educação Oficial no que se refere à decomposição das relações desiguais de poder: os coletivos escolares e as propostas em torno das avaliações, ambos contidos no PTEO, são um marco fundamental para o desmonte da hierarquia e da verticalidade na organização do ensino público. Assim como há uma preocupação em desconcentrar os recursos, expressando que as prioridades econômicas são decididas nas comunidades – e, portanto, significa que a esfera da economia não se descola da esfera da política. Essas inclinações, não custa recordar, se dão exatamente num momento de territorialização e militarização do capitalismo transnacional.

Assim como ocorre atualmente em território autônomo zapatista, o fundamento do PTEO é promover o ensino em função da realidade social em que vivem professores e alunos. Daí a importância da investigação como método de ensino, que estimula aqueles que fazem o cotidiano da vida escolar a dotarem a educação de um sentido que entre em sintonia com suas próprias vidas. Isso a torna muito mais interessante, além de atender ao objetivo comunitário de recuperação, reprodução, transformação e continuidade cultural, com protagonismo indígena (Cf. PATIÑO, 2009). Por fim, isso

anuncia também que a proposta do PTEO obrigatoriamente passará por uma outra organização do tempo e espaço: os ritmos de ensino, se pretendem respeitar a vida comunitária, terão que ser criados de acordo com o calendário das comunidades; isso inclui as festas, as colheita, as assembléias comunitárias, o *tequio*...o espaço para ensinar também pode ter suas concepções alargadas, posto que dentro desta concepção educativa do PTEO, os professores da Seção XXII dão a entender que são diversas as atividades comunitárias que naturalmente se inserem dentro do que seria uma atividade educativa – afastando a obrigatoriedade da tarefa de educar ser encerrada dentro de um espaço social pré-determinado.

O PTEO se alia a um projeto político e radicalmente democrático de transformação da sociedade porque, assim como a reconfiguração do que é a política passa pela rejeição ao poder oficial e ao fortalecimento dos laços de solidariedade na vida cotidiana, pode-se dizer que a reordenação da educação atende aos mesmos princípios de encontrar nesse cotidiano o cerne das atividades educativas. No fundo, o que o PTEO propõe é articular justamente o sistema educativo com as estratégias étnicas de reinvenção e reapropriação do poder político. Nesse passo, os professores da rede pública do Estado de Oaxaca, sindicalizados na Seção XXII do SNTE, pareceram compreender que sua luta por democracia exige deles uma militância ativa dentro das escolas, o que por fim nos faz concluir que a elaboração do PTEO é o resultado de um esforço coletivo do movimento sindical docente em refletir sobre o que é **a função educativa** (Cf. BARONNET, 2011), como reinventá-la e como se insere a figura do professor dentro desse processo que, ao fim, gera novos sentidos à palavra democracia (MORA, 2011, p. 94). Ou seja, a função educativa não deve ser entendida como uma atividade restrita à transmissão e consumo de conteúdos, mesmo que “étnicos”:

El problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, que no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela sino de recuperar la función educativa – dejada en manos de escuela y maestros -, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indígenas hacia un futuro autodefinido. (MALDONADO apud BARONNET, 2011, P. 232)

Assim, a formulação do PTEO parece transparecer e compartilhar o pensamento do antropólogo oaxaquenho Benjamín Maldonado, de que não se trata tão e somente de democratizar as instituições, mas principalmente “*democratizar a la gente*” (MALDONADO, 2000, p. 149), no sentido de recuperação do poder, de não delegar-lo,

construir o autogoverno e definir quais são as principais matérias educativas – e para que servem, evidentemente. Criar o conhecimento, como afirmou Maldonado e como reproduz o PTEO, é uma aprendizagem coletiva inscrita na formação da autonomia, “*que lleva forzosamente a que lo aprendido incida en la realidad, es decir en el contexto en el que se produjo el conocimiento.*” (MALDONADO, 2000, p. 152). Ainda no que se refere às recomendações escritas por Maldonado no limiar do século XX, os professores da Seção XXII, ao redigirem o documento do PTEO, parecem reconhecer os limites da escola para fazer do povo o produtor do seu conhecimento nessas instituições. A leitura do PTEO nos permite afirmar que o movimento docente oaxaqueño considera verdadeiramente que

...una escuela alternativa tiene que ser consciente de las limitaciones y funciones de la escuela como aparato de Estado, y trabajar en oposición a ellas, no solo contra ellas sino oponiendo creación a consumo, aprendizaje a educación, actividad a pasividad, participación a apatía, responsabilidad a inercia, liderazgo a masificación, colaboración a complicidad, pasión a burocratismo. (MALDONADO, 2000, p. 150)

Deliberadamente ou não, a proposta do PTEO também converge, no que se refere aos seus princípios, com a Proposta de Decreto de Autonomia para Los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca¹²⁷. Em seu título sexto, *Educación*, e nos artigos 35, 36 e 37, a proposta reivindica o controle comunitário das atividades educativas por meio da Assembléia Geral de Autoridades da Região Autônoma da Serra. O PTEO seguramente respeita as tradições assembleárias e insere suas propostas educativas dentro desse contexto, como o provam os Coletivos Escolares e o Sistema de Avaliação. Assim, no discurso e na prática, o PTEO é um passo largo para o afastamento dos partidos políticos. Ao longo do documento, a necessidade de se descolarem das agremiações que estão atreladas à política institucionalizada é reiterada em diversas passagens e em momentos distintos: preocupados em criar um sistema educativo independente dos aborrecimentos causados pela interferência da classe política que se encontra em estado de corrosão no México, dotar as próprias comunidades da capacidade de criar suas tarefas educativas é erguer uma muralha em relação aos partidos políticos e ao processo de erosão que lhes é intrínseco. A essência do PTEO, assim, remete à política como um atributo da sociedade, em contraposição à cisão na organização da vida social, que é o efeito da existência de um poder autonomizado. Ao contrário: o poder, na concepção

¹²⁷ Compilada em “*Eso que llaman Comunalidad*”, de Jaime Martinez Luna, 2010.

educativa dos professores da Seção XXII, deixa de ser um exercício político usurpado dos indivíduos.

Não existe algo surpreendentemente novo no PTEO: não é um Plano que nunca existiu. É uma sabedoria facilmente reconhecível em outras militâncias da Educação Popular ao longo da História. Mas nem é intenção dessa dissertação provar o contrário. O PTEO está alinhado com as práticas de Educação Autônoma, Alternativa, práticas libertárias, etc. É um projeto contra-hegemônico redigido “*desde abajo*”. Isso é que deve ser destacado, com um detalhe importante: é muito recente, data de novembro de 2013 e foi gestado em meio à fase mais radical das Reformas Educativas no México. É portador de um discurso contra-hegemônico histórico, mas por outro lado não se vê na atualidade outros movimentos pedagógicos bancando esses programas em escala de massa (público perto de 1 milhão, 75.000 profissionais que seriam diretamente envolvidos nessa transformação). São dois vetores fundamentais: rumo à autodeterminação dos povos do Estado e rumo à ressignificação do trabalho docente. Melhorias na Educação, transformações, não são objetos de decretos, leis, etc. Ou da boa vontade do empresariado e de ONGs elitistas. Somente são conquistadas se o sujeito político, ou seja, o coletivo, faz da democracia uma prática de vida.

Para Luis Hernández Navarro (2013), é importante inserir o PTEO dentro deste contexto de mobilização radical do magistério e que se coloca como uma resposta aos seguidos processos de Reformas Educacionais impostos no México – lembrando que nos últimos 9 anos foram dois processos marcantes : a ACE (*Alianza por la Calidad de la Educación*) e a Reforma Educacional do atual governo de Peña Nieto. Navarro afirma que estas Reformas evidentemente se caracterizam principalmente como uma Reforma Administrativa, orientadas para controlar o trabalho docente e distantes de uma preocupação pedagógica. A imposição de resultados a qualquer custo, balizadas pela Cultura de Avaliação Externa, faz com que o currículo se adapte a esse produção de medidores avaliativos: ou seja, o conteúdo educativo é um mero reproduzidor que se adequa à previsão de resultados estandardizados e mensuráveis. No PTEO, prossegue Navarro,

Destacan en el Plan las exigencias formativas de los trabajadores de la educación, la urgencia de crear una cultura evaluativa, la necesidad de abatir el déficit en infraestructura y equipamiento de los centros educativos, un nuevo modo de incentivar el trabajo docente, y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población oaxaqueña.

El Plan establece que el Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca tiene como propósito la transformación de las prácticas educativas a través de una evaluación que favorezca la reflexión, la crítica y la autocrítica para la formación individual y social de los sujetos y mejorar la educación. Sostiene que el aprendizaje y los saberes de los estudiantes se evaluarán para que el profesor y el estudiante aprecien en qué grado este último logró las metas previstas y para que conjuntamente puedan autorregular los procesos de aprendizaje, para tomar conciencia de las dificultades y encontrar colectivamente alternativas de solución”. (NAVARRO, 2013, p. 208)

Por fim, Navarro aponta mais dois rasgos muito importantes na proposta do movimento docente oaxaquenho: i) o envolvimento dos alunos na criação de conteúdos educativos e no estabelecimento dos critérios que comporiam o Sistema de Avaliação do ensino em Oaxaca; e ii) o PTEO solapa as falsas acusações de que os *maestros democráticos* são avessos à Cultura de Avaliação. “*Por el contrario, muestra su compromiso con una educación transformadora*” (NAVARRO, 2013, p. 208). E conclui: de proposta de rechaço à ACE, o Plano para a Transformação da Educação em Oaxaca se converteu num instrumento de luta contra a Reforma Educativa do governo de Peña Nieto.

Nessa mesma perspectiva de luta pelo rumo da Educação no México, o antropólogo Jaime Martínez Luna afirma que é fundamental enxergar no PTEO um processo de aproximação com a vida comunitária e os princípios de *comunalidad* que a regem. Assim como essa aproximação permitiu que a sociedade oaxaquenha incubasse o levante de 2006, em que a vontade de viver coletivamente permitiu ao povo transformar a jornada de lutas do movimento docente em revolta aguda e generalizada. Por isso, pelo fato do PTEO atentar para a *comunalidad* como um vetor fundamental dentro da sua proposta de ensino, Luna entende que o grande passo dado pelos professores Seção XXII reside em combinar a criação de novos conteúdos educativos com um processo radicalmente coletivo, o que naturalmente abarcará uma diversidade de idéias e concepções:

La transformación educativa que se ha propuesto el magisterio Oaxaqueño, es la integración de múltiples acercamientos, que manifiestan distintas emotividades, diferenciales concentraciones, dispersión de habilidades, variedad de sensibilidades, y un arcoíris de resultados. Lo cierto es que la transformación es ya una tarea que tiene consenso, lo que no significa homogeneidad de comportamiento, pero si una acuerdo generalizado. (LUNA, 2015, p.1)

A difícil passagem para este patamar, prossegue Luna, está justamente na dificuldade que os professores da rede pública encontram para criar o diferente. Isso se explica pela própria formação docente no México, que sempre moldou os professores num formato preestabelecido e rígido de educação, apartando-os da experiência direta e encerrando-os na obediência e na falta de participação: *“El consumismo educativo ha sido la constante, producir contenidos es la tarea en este momento, tarea nada fácil para quienes les han negado pensar para la construcción”*. (LUNA, 2015, p.1). Por esses motivos, Luna entende que a criação de um currículo transformador só é cabível se forem seguidas as propostas do magistério de aproximar a matéria educativa do exercício da *comunalidad* oaxaquenha, posto que reforçar os princípios do pensamento e das práticas comunitárias é a chave para a elaboração de conteúdos voltados para a emancipação educativa: conteúdos relacionados à recuperação, à transformação e à continuidade cultural.

Desta forma, o PTEO só pode ser compreendido em toda sua profundidade se admitirmos, como Luna, que o *“PTEO não é um plano, é um modo de vida a recuperar e exercitar.”* (LUNA 2014; p.1, tradução nossa)

Encerramos com uma história contada por Gustavo Esteva, que procura ilustrar como se faz o pensamento de quem seriamente está determinado a autogovernar suas próprias vidas:

“Oaxaca es el único estado de México en que predomina la población indígena. Los pueblos índios representan dos terceras partes de la población total. Hace 20 años, por primera vez en más de un siglo, un índio fue candidato a gobernar el estado. Al iniciar su campaña política convocó a representantes de los 16 pueblos índios de Oaxaca. Entre ellos es normal que una persona hable dos, três o hasta cuatro lenguas índias, pero nadie habla las 16, que son muy distintas. En la ceremonia que organizaron, los pueblos hablaron en sus lenguas por más de diez horas sin interpretación. Al final, un viejo mixteco cruzó lentamente el inmenso salón y cuando estaba cerca del candidato le dijo, apuntándole con el dedo: “queremos que seas para nosotros como la sombra de un árbol”. Y eso fue todo.

Nada entendí, como los demás. Corrí a buscar a mis amigos, a preguntarles por el sentido del ritual. Se sorprendieron de mi sorpresa. La primera parte, me explicaron, intentaba hacerle saber al candidato de que no podía tener seriamente la pretensión de gobernarlos. Como hacerlo, si para hablar con ellos tenía que usar el español, la lengua de los colonizadores? Como gobernarlos, sí no hablaba su lengua, la expresión suprema de su cultura? Por eso hablaron más de diez horas, para poner en claro que no los entendía. La segunda parte, me dijeron, fue aun mas simples. Querían decirle que no era una rebelión. Querían un gobernador, y mejor que fuera uno de ellos, un índio. Pero debía estar a la cabeza de un gobierno

distinto. No sería un gobierno que tratara de gobernarlos 24 horas al día, en todas partes, aun contra su voluntad. Tendría que estar en un lugar, a la vista de todos, bien enraizado en el pueblo. Si enfrentaban una calamidad, un terremoto, una sequía, o sí tenían algún conflicto entre ellos, entre comunidades, acudirían a él y les darían protección, como la que ofrece la sombra de un árbol.

He usado desde entonces esta historia como teoría política alternativa. Si la gente tiene los cuerpos políticos adecuados puede gobernarse a sí misma. ” (ESTEVA apud SANCHEZ, 2009, p. 14)

Os professores reunidos na Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do México sabiam que, para radicalizar sua experiência democrática sindical, tinham que se apropriar do seu próprio trabalho dentro das escolas; e que para isso se configurar numa prática transformadora da educação, é fundamental remar a favor das práticas de autogoverno e de diversidade índias existentes atualmente no território de Oaxaca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSOUR, Miguel. *A Democracia contra o Estado. Marx e o movimento maquiaveliano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ANDREO, Igor Luís. “*Teologia da Libertação e Cultura Política Maia Chiapaneca*”. São Paulo: Alameda, 2013.

BAUTISTA, E. M. “*La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca. Una apuesta por la democratización y la ciudadanía. Una coyuntura de resistencia popular*”. In: *La Nación*, 10/ 2006.

BARONNET, Bruno. “*Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*”. Colégio de México. Tese de Doutorado. México D.F. 2009.

BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomia en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

BARONNET, Bruno. *Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autônoma en la zona Selva Tseltal*. In: BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomia en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

BAYER, Gabriela . “*Cultura Política y movimiento magisterial en Oaxaca*”. *Revista Alteridades*, volume 14, num. 27, PP. 135-146. Cidade do México: Universidade Autônoma Metropolitana Unidade Iztalapa, 2004.

BELLINGHAUSEN, Hermann, “*Mentira que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN*”. In: *La Jornada*, 29 de novembro de 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *O Tempo vivo da Memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Cultura de Massa e Cultura Popular. Leituras de Operárias*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRACHER, Beatriz. *Não Falei*. São Paulo, Editora 34, 2004.

BRANDÃO , Carlos Rodrigues. “*Educação alternativa na sociedade autoritária*”. In: Vanilda Pereira Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 19-40.

_____. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto?. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 81-127.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

CARLSEN, Laura. *Autonomía Indígena y usos e costumbres: la innovación de la tradición*. In: *Revista Chiapas*. México: Era, nº7, pp. 45-72, 1999

CASANOVA, Jorge Pech. “Memorial de Agravios 1486-2006” . In: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

CASANOVA, P. G. “La democracia en México: actualidad y perspectivas” In: CASANOVA, P. G e ROSENMAN, M. R., coords., *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas*. México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1995.

CECEÑA, Ana Esther. “La batalla de Oaxaca”. *Revista Pasos*, no. 127. San José. DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones, Septiembre-Octubre. 2006

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

COLOMBO, Eduardo. *Análise do Estado/ O Estado como paradigma de poder*. São Paulo: Imaginário, 2001.

COMISIÓN CIVIL INTERNACIONAL DE OBSERVACIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS, “*Informe sobre los hechos de Oaxaca*”, Quinta Visita, 2007

COMISIÓN CIVIL INTERNACIONAL DE OBSERVACIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS, “*Informe sobre los hechos de Atenco, Chiapas y Oaxaca*” VI Visita, 2008.

COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de Educação Popular. *Cadernos de Educação Popular I*. Petrópolis: Nova/ Vozes, 1981.

DAY, Douglas. *Los cuadernos de la cárcel de Ricardo Flores Magón*. México D.F.: FCE, 1991

“DECLARACIÓN DE LOS PUEBLOS SERRANOS ZAPOTECOS Y CHINANTECOS DE LA SIERRA NORTE DE OAXACA” E “AUTONOMIA PARA LOS PUEBLOS DE LA SIERRA NORTE DE OAXACA. PROPUESTA DECRETO”. In: LUNA, Jaime Martinez. *Eso que llaman Comunalidad*. Oaxaca. Conaculta, 2010.

DESINFORMEMONOS. “*El largo verano de la revuelta oaxaqueña*”, 01/06/2011.

CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo. Cortez, 2002.

ELORRIAGA, Javier. “El tablero de la guerra en Chiapas”. In: FZLN, Frente Zapatista de Libertación Nacional. “*No traigo cash*”: México visto por abajo. Cidade do México. Ediciones del FZLN, 2001.

ESTEVA, Gustavo. Presentación. In: SÁNCHEZ, Sergio de Castro. *Oaxaca: Mas allá de la insurrección. Crónica de un movimiento de movimientos (2006-2007)*. Oaxaca: Basta!, 2009.

ESTEVA, Gustavo. “Nuestros Demonios”. In: *Revista Herramienta*, nº40, s/d.

EZLN. *VI Declaración de la Selva Lacandona*. Julho, 2006.

_____. *Palavra da Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional, na voz do SubComandante Insurgente Moisés*, maio de 2014

EZLN e SCI Marcos. *Chiapas: la guerra II. La máquina del etnocidio (carta 5.2)*, novembro de 1999

FRIGOTO, G. *Educación e a crise no capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

FLORES, E. S. *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos* / Etelvina Sandoval Flores; [Orient] Elsie Rockwell Richmond. Mexico : S.N., 19--. Dissertacao (mestrado) - Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados del Instituto Nacional de Mexico. 1985

FLORES MAGÓN, Ricardo. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Imaginário, 2003.

GALEANO, Eduardo. *Os Nascimentos. Memória do Fogo, Vol. I*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

GALLO, Sílvio. *Educación Anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba. Ed.Unimep, 1995

GOGOL, E. *La batalla por Oaxaca: La represión y la resistencia revolucionaria*. 12/2006.

GOLDMAN, Emma. *O indivíduo na sociedade*. Rio de Janeiro: Achiamé, sd.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012

GRAEBER, David. “*Fragmentos de uma Antropologia Anarquista*”. Porto Alegre: Deriva, 2011.

HARVEY, Neil. *La Rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. Mexico D.F.: Era, 2000.

_____. *Mas allá de la hegemonía. El zapatismo y la otra política*. In: BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomia en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

HOLLOWAY, John. *Mudar o Mundo sem Tomar o Poder*. São Paulo: Viramundo, 2003.

KOROL, C. *Caleidoscopio de Rebeldías*. Ed. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2006.

LAPIERRE, Georges, *La Comune de Oaxaca*, 2008. Paris: Rue des Cascades, 2008

LOYO, A. *El Movimiento Magisterial de 1958 en México*. Cidade do México. Era, 1979.

LUNA, Jaime Martinez. *Comunalidad y Autonomía*. Guelatao de Juárez, 2002.

_____ *Eso que llaman Comunalidad*. Oaxaca. Conaculta, 2010.

_____ *Magisterio del Siglo XXI*. Guelatao de Juárez, sd.

_____ *El PTEO no es un plan, es un modo de vida a recuperar y ejercitar*. Guelatao de Juárez, 2014.

_____ *La transformación educativa em Oaxaca empezó hace más de tres décadas*. Guelatao de Juárez, 2014.

_____ *Todo proceso de transformación conlleva diversidad de procesos*. Guelatao de Juárez, 2015.

MAGÓN, Ricardo Flores. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Imaginário, 2003.

MALDONADO, Benjamín. “Usos y costumbres: entre la organización comunitaria y las organizaciones de la comunidad”. In: *Diez voces a diez años, reflexiones sobre los usos y costumbres a diez años del reconocimiento legal*. Oaxaca: EDUCA A.C., pp. 127-138, 2005.

_____ *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH, 2000.

_____ *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH, CMPIO. 2002.

_____ “Obstáculos internos para la construcción de autonomías indias: una perspectiva desde Oaxaca”. In: *Miguel Bartolomé y Alicia Barabas (Coord.). Autonomías étnicas vs Estados nacionales*. México D.F.: CONACULTA, INAH, p. 367-383, 1998.

_____ “Educación Comunal o Intercultural?” In: *El Topil*. Oaxaca: EDUCA A.C., pp 5-6, agosto de 2009.

_____ “El EZLN y sus demandas educativas. No todo lo que brilla es oro”. In: *Ojarasca*. No. 42-43, p. 24-27, 1995.

MASSÉ, C. *Reivindicaciones económico-democráticas del magisterio y crisis corporativa (1979-1989)*. Cidade do México. El Colegio Mexiquense y Plaza y Valdes Editore), 1998.

MEMORIAL DE AGRAVIOS. *Oaxaca 2006*. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

MORA, Mariana. *Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político*. In: BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

NAVARRETE, Federico. *Las relaciones inter-étnicas en México*. Cidade do México: UNAM, 2004.

NAVARRO, L. H. “Oaxaca: sublevación y crisis de un sistema regional de dominio”. In: OSAL, *Observatorio Social de América Latina, año VII, no. 20*. Argentina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

_____. *Oaxaca: Imágenes de la batalla*. In: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

_____. *Cero en Conduta. Crônicas de la resistência magisterial*. México D. F.: Fundación Rosa Luxemburgo E Para Leer en Libertad A.C., 2011.

_____. “La nueva primavera magisterial”. *La Jornada*. 04/02/2012.

_____. *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediência magisterial*. México D. F.: Fundación Rosa Luxemburgo E Para Leer en Libertad A.C., 2013.

NAHÓN, Abrahan. *La escritura del desastre (en Oaxaca)*. In: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

NÓVOA, A (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Para o estudo sócio- histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre, 1991, pp.109-139.

OLIVARES, Fernando Solana. *Viaje a Oaxaca*. In: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

OLIVEIRA, T.B. “A Luta em Oaxaca: a auto-organização do cotidiano”. In: *Revista Digital em Debate. Laboratório de Sociologia do Trabalho*. Florianópolis. Jul-Dez, 2011.

OZGA, J. e LAW, M. “O trabalho docente: interpretando o trabalho do ensino”. *Teoria e Educação* n. 4. Porto Alegre, 1991, pp.140-158.

PATÍÑO, Kathia Núñez. *De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch’ol*. In: BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

RAYMUNDO, R.R. “Comentários de Rodolfo Ramírez Raymundo”. In: GENTILI, P.A. e SUÁREZ, D. *Reforma Educacional e Luta Democrática: Um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo. Cortez, 2005.

RÍOS, Á. G. “Maíz y Neoliberalismo em Oaxaca”. In: *La Jornada*, 27/09/2004

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora: Colmich, DIE-CINVESTAV, CIESAS, 2007.

_____. “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tseltales de Chiapas”. In: María Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, p. 35-68, 2006.

_____. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. In: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Education*. No. 1, p. 28-38, 2005.

_____. “Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas”. In: Benjamín Maldonado, Lois Meyer (orgs). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: IEEPO, p. 3-23, 2004.

_____. “¿Es posible transformar la escuela?” In: Fernando Soberanes (Coord.). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. México:UPN, p. 71-91, 2003.

_____. “Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales”. In: *El Cotidiano*. No. 87, p. 38-47, 1998.

ROCKWELL, Elsie y Mercado, Ruth. *Dialogar y descubrir: la experiencia de ser instructor*. México: CONAFE, DIE-CINVESTAV, 1990.

SÁ, NICANOR. P. “O Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola”. *Cadernos de Pesquisa* n.57. São Paulo, maio, 1986, pp.20-29.

SACRISTÁN, J.G. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos Professores”. In NÓVOA (org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto editora, 1991.

SÁNCHEZ, Sergio de Castro. *Oaxaca: Mas allá de la insurrección. Crónica de un movimiento de movimientos (2006-2007)*. Oaxaca: Basta!, 2009.

SECCIÓN XXII. PTEO. *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca. CEDES 22, 2013.

_____. *TEEA 2011-2012. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social*. Oaxaca: CEDES 22, 2011.

_____. *TEEA 2010-2011. La colectividad como principio de la Educación Alternativa para la transformación de la escuela*. Oaxaca: CEDES 22, 2010.

_____. *TEEA 2008-2009. El análisis curricular desde la investigación-acción crítica*. Oaxaca: CEDES 22, 2008.

_____. *TEEA 2007-2008. La complejidad de la práctica educativa desde la perspectiva de la investigación-acción crítica*. Oaxaca: CEDES 22, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p. 87-108, jul/dez, 1999.

SPEED, Shannon. *Ejercer los derechos/ configurar la resistência en las Juntas de Buen Gobierno zapatistas*. In: BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

STAHLER-SHOLK, Richard. *Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo*. In: BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; y STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.

STREET, S. Capítulo VIII. Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. In: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. Argentina. CLACSO, 2000.

_____. "Democracia como *reciprocidad*: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco" In: TEJERA, Hector ed. *Procesos políticos en el México Contemporáneo: una visión antropológica*. México. Instituto Nacional de Antropología e Historia y Plaza y Valdés, 1996.

_____. "Los maestros y la democracia de los de abajo" In: ALONSO, Jorge e SAÍZ, Juan Manuel Ramírez, comp., *La democracia de los de abajo*. México. La Jornada, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 1997.

_____. "El movimiento magisterial como sujeto democrático. Autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación?". In: *El Cotidiano*, México D.F., v. 87, año 14, p. 7-15, jan/ fev, 1998.

_____. "Magisterio chiapaneco: la democracia como um modo de vida". In: *La Jornada*, México D.F., 27 de janeiro de 1994.

_____. "Herencia viva de Chiapas: democracia sindical del magisterio". In: *Coyuntura*, México D.F., n. 50/51, p. 12-15, jul/ago, 1994.

_____. *"Un recuento etnográfico: La representación y la reflexividad a prueba en la investigación del movimiento magisterial democrático"*. Guadalajara: ITESO, Universidade Jesuíta de Guadalajara, 2008.

_____. "Veinte años de la idea democrática en el magisterio mexicano." In: *Viento del Sur*. México D.F., n. 10, p. 32-37, jun-set, 1997.

_____. “Crisis y nuevos sujetos en educación: la lucha por ressignificar la práctica docente”. In: *Aleph*, Mexico D.F., ano 2, n. 3, p 4-13, fev-abril, 1998b.

_____. “Trabajo docente y democracia popular en Mexico: La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano”. In: *Panel TEC O2. Trabajo docente y reforma escolar en América Latina*. Washington D.C., setembro, 2001.

_____. “Eminente deceso del “sindicalero” con el inicio de un processo autocrítico en las filas del magistério democrático”. In: *Trabajadores*, Mexico D.F., ano 3, n. 10, p. 9-15, jan-fev, 1999;

TELLO, M. *Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales*. México. Escuela Nacional de Antropología e Historia, Tesis de Licenciatura, 1997.

TELLO, M. “El Congreso del SNTE y la bancarrota del sindicalismo burgués” en *Trabajadores*. México. Universidad Obrera de México Vol.2, 1998.

TIRAMONTI, G. *Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990*. Rio de Janeiro. Preal-FGV, 2001.

TORRES, C. B. Oaxaca, una rebelión plebeya. IN: *OSAL, Observatorio Social de América Latina, año VII, no. 21* . Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

TORRES, R. M. *Itinerários pela Educação Latino-Americana*. Porto Alegre. Artmed, 2006.

TRAGTENBERG, M. *A escola como organização complexa*. In: Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Cortez, 1982, vol.1.

VÁSQUEZ, V.R.M. “Crisis Política e Represión en Oaxaca”. In: *El Cotidiano. Universidad Autonoma Metropolitana*. 04/2008.

WHITAKER, Dulce. *Sociologia Rural. Questões Metodológicas Emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem*, 2002.

WOODCOCK, George. *A Ditadura do Relógio*. In: *A Rejeição da Política*, 1972.