UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOÃO FRANCISCO MIGLIARI BRANCO

**Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em
tempos de militarismo e reforma empresarial da educação**

São Paulo
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOÃO FRANCISCO MIGLIARI BRANCO

**Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em
tempos de militarismo e reforma empresarial da educação**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno

São Paulo
2019

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

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mc

Migliari Branco, João Francisco

Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação / João Francisco Migliari Branco; orientador Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno. -- São Paulo, 2019.
414 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Apoio Mútuo. 2. Educação Comunitária. 3. Autogoverno. 4. Capitalismo de rapina. 5. Reforma educativa empresarial. I. Nuevo Barreto Bruno, Lúcia Emília, orient. II. Título.

Nome: João Francisco Migliari Branco

Título: Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof^o Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^o Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^o Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^o Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^o Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

À Lúcia, por toda a confiança, por todos os ensinamentos, por toda sabedoria e por todo estímulo ao pensamento crítico e à produção sem amarras desta tese.

Novamente, à fortaleza de todo dia. Para Laura com amor profundo. Companheirismo e apoio sempre; só assim foi possível escrever a tese. Gracias! Pablito e Lili, só paixão. Que bom que vocês chegaram!

À fortaleza que veio desde sempre. Maura, Pedro, Maíra, Lu e Laurinha. Estamos sempre juntos e perto, de todas as formas possíveis.

Agradeço infinitamente à Benjamin Maldonado, por apoiar com tanta naturalidade e tanta sabedoria. Por todos os materiais enviados, pelas orientações, pelo ensinamento e pelo acolhimento e companhia em Oaxaca. Obrigado!

Geovani Alavés Mendoza, que amizade construímos. Eu não tenho palavras para agradecer tudo o que fez por mim, sua recepção, seus ensinamentos, o apoio que me deu, os contatos para a pesquisa e a Oaxaca bela e rebelde que você me mostrou.

À Beatriz González Pedro (Bety), igualmente, por ser a pessoa incrível que é! Obrigado por tudo, por me receber tão bem, pelas conversas, pelas oficinas, pelo apoio, pela companhia maravilhosa, por me fazer aprender tanto sobre viver.

Aos compas de OIDHO, Alejandro, Xochitl, Ana, por nos receberem com tanto coração e confiança. Por nos mostrarem Oaxaca há tanto tempo.

Cesar, Karla, José Luís, Miguel, pela companhia mexicana e oaxaquenha.

Benjamin, Geovani, Betty, José Luís, Cesar, Karla e OIDHO me fizeram entender tanto de Oaxaca...A gente propõe um encontro e eles nos apresentam um mundo, algo muito maior do que eu poderia imaginar ou esperar. Quanta generosidade.

Ao Rodrigo, quantos anos já de parceria em tantas coisas...Valeu por tudo!

Dóris e Fernando, pela companhia desde o começo desse trabalho, há mais de seis anos. Por incentivarem, com seu conhecimento, a sequência dessa pesquisa.

Carol Catini, por acompanhar todo esse trabalho aparecer, mesmo antes de ser uma pesquisa. Junto com ela, agradeço à Liz e Lu Palhares, porque estamos sempre pensando e compartilhando essa paixão que temos pelo México.

Aos colegas do GPEL, nossas pesquisas, nossos encontros, nossos eventos, as reflexões difíceis que compartilhamos em meio ao mau tempo.

Bá, João e Rodrigo, pela família que formamos, por viajarmos o mundo, porque já conversamos sobre tudo e, claro, porque fazemos um som da pesada.

*Às vítimas e familiares das vítimas
do massacre de Nochixtlán, mais um crime de Estado.
À quem sofre cotidianamente a violência e barbárie
de um Estado autoritário, racista e assassino.
À todas, todas e todos que seguem acreditando
e lutando por um mundo onde caibam todos os mundos.
Essas pessoas existem.
Ainda nos faltam 43.*

RESUMO

MIGLIARI BRANCO, João Francisco - Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

A tese aborda a educação indígena e comunitária como espaço de luta etnopolítica, contrapondo os modelos das Reformas Educativas às práticas autônomas de educação comunitária. Para isso, tem como referência o trabalho pedagógico criado no Estado de Oaxaca, no Sul do México, fruto da articulação entre a organização das comunidades indígenas de Oaxaca e seus modos de aprendizagem com propostas pedagógicas desenvolvidas pelo movimento docente oaxaquenho.

A construção da educação comunitária em Oaxaca se dá em meio a um contexto de violência permanente contra os povos originários mexicanos e também de agressão ao movimento docente de Oaxaca. Ambos construíram uma forte oposição à imposição da Reforma Educativa no México. A expulsão de comunidades indígenas de seus territórios interessa ao desenvolvimento de atividades econômicas previstas por grandes empresas. Neste sentido, a própria Reforma Educativa se coaduna com a violência de Estado, posto que é utilizada como um instrumento para desmobilizar as comunidades originárias e o movimento docente de Oaxaca.

Para dar conta deste cenário de conflito, que alcança desdobramentos na área da educação, o referencial da tese são os modos de viver e a ideologia índia de Oaxaca expressos no termo *comunalidad*, que norteia as propostas de educação comunitária da região. Por fim, ao mesmo tempo que aborda a diversidade cultural, a tese se dirige às investidas para anular a autodeterminação indígena; isto é, associa o avanço do capitalismo de rapina sobre territórios indígenas à intervenção empresarial na Educação. Por meio da análise do modelo educacional empresarial, a tese investiga os interesses de grandes corporações e organismos internacionais para erguer um modelo hegemônico na educação, aprofundando o que pesquisadores chamam de Apagão Pedagógico Global.

PALAVRAS-CHAVE: Auto-organização; Autogoverno; Comunalismo; Apoio Mútuo; Educação Comunitária; Revolta; Capitalismo de Rapina; Terror de Estado; Reformas Educacionais

ABSTRACT

MIGLIARI BRANCO, João Francisco - Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

The thesis approaches indigenous and community education as a space for ethnopolitical struggle, opposing the models of Educational Reforms to autonomous community education practices. In order to do this, it has as reference the pedagogical work created in the State of Oaxaca, in the south of Mexico, as a result of the articulation between the organization of the indigenous communities of Oaxaca and their learning modes with pedagogical proposals developed by the Oaxacan teaching movement.

The construction of community education in Oaxaca takes place amidst a context of permanent violence against Mexican native peoples and also of aggression against the teaching movement in Oaxaca. Both built a strong opposition to the imposition of the Educational Reform in Mexico. The expulsion of indigenous communities from their territories is concerned with the development of economic activities envisaged by large companies. In this sense, the Education Reform itself is consistent with State violence, since it is used as an instrument to demobilize the native communities and the teaching movement of Oaxaca.

In order to account for this scenario of conflict, which reaches unfolding in the area of education, the thesis reference is the ways of living and the Indian ideology of Oaxaca expressed in the term comunality, which guides the community education proposals of the region. Finally, while addressing cultural diversity, the thesis is aimed at the investors to annul indigenous self-determination; that is, it associates the advance of the capitalism of prey on indigenous territories to the business intervention in the Education. Through the analysis of the entrepreneurial educational model, the thesis investigates the interests of large corporations and international organizations to raise a hegemonic model in education, deepening what researchers call the Global Pedagogical Overtone.

KEY WORDS: Self-organization; Self-government; Communalism; Mutual Support; Community Education; Revolt; Capitalism of Prey; State Terror; Educational Reforms

Lista de Siglas:

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEIIO - Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca

CMPIO – Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca

CNTE – Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IEEPO - Instituto Estadual de Educación Pública de Oaxaca

INEE - Instituto *Nacional de* Evaluación Educativa

MDTEO – Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca

MORENA - Movimiento Regeneración Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIDHO - Organizaciones Índas por Derechos Humanos em *Oaxaca*

PAN - Partido Acción Nacional

PRD - Partido de la Revolución Democrática

PRI - Partido Revolucionário Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PTEO – Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca

PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

SECOIN – Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca

SEP- Secretaria de Educación Pública (México)

SNTE – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TDE – Todos pela Educação

UNICEM - Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl

SUMÁRIO

Lúcia Emília, orient. II. Título.	3
CAPÍTULO INTRODUTÓRIO.....	15
“Me ensina a fazer barricadas”	23
Colônia	26
“Deixaremos de ser ativistas quando vocês deixarem de ser uns m...”	29
SEÇÃO 1 – MATAR.....	45
Elementos do Colonialismo: a seleção genocida da vida.....	46
Etnocídio na alma.....	47
Colonização do real e do imaginário mente adentro.....	48
O Racismo e as constelações fóbicas que nos regem	51
Colonialismo Interno, o revestimento da sociedade democrática	57
Totalitarismo nosso de cada dia	59
Necrose como paradigma do moderno	61
Ato de Matar: a Necropolítica.....	62
Governo, lar doce lar do empresariado transnacional.....	70
Marca e Consumo: A tirania das Corporações	73
Atualidade da Acusação à Sociedade Industrial	81
O fim de mundo capitalista é somente uma possibilidade capitalista.....	86
SEÇÃO 2 – VIVER	96
Capítulo 1: Vida comunitária, ser coletivo, povo contra o Estado	96
“Basta de dizerem o que temos que fazer”	97
Ingovernáveis: livres da obsessão de pensar como Estado	100
Escola: nascida para destruir culturas.....	105
Educação como aparelho de ocupação	106

<i>“Más allá de la educación”</i>	108
Capítulo 2: Cosmovisão Mesoamericana, Poder Político e Apoio Mútuo	110
A vida comunitária é cheia de repulsa ao Estado.....	128
Apoio Mútuo derrota a barbárie	131
Capítulo 3: Comunalidad e Educação Comunitária em Oaxaca	138
Caráter estritamente político da Comunalidad	149
O Próprio	150
<i>“Ninguém pode viver só. Por isso nos metem na solitária”</i>	162
As Festas: O caráter político comunal é reforçado	170
Onde o governo não tem vez.....	185
<i>Tequio</i> : A produção será coletivizada.....	190
Educação própria	195
A Educação Comunitária redefine a relação com o Estado	202
Em meio à guerra de extermínio: educação intercultural em uma sociedade desigual	208
Aprender e lutar, linhas e desenhos de um lugar contra-corrente	210
Capítulo 4: Desde o próprio na Oaxaca de Magón: experiências de aprendizagem	215
Nidos de Lengua	219
Secundárias Comunitárias Indígenas (SECOIN)	227
A valorização do trabalho comunitário como componente de aprendizagem	246
Entre saberes comunitários e disciplinares está a experiência.....	249
O PTEO, enfrentamento aberto ao Estado	254
Capítulo 5: Educação comunitária em tempos de capitalismo de rapina	264
SEÇÃO 3 – LUCRAR	276
Introdução: Reforma Empresarial da Educação	276
A Santa Aliança da Esquerda Pró-Capitalista com os Empresários	278
Vertebração Empresarial da Sociedade e Cidadania Corporativa	280
A linguagem neoliberal da Educação	285

Capítulo 1 : Vendendo salsichas e pedagogias: a hegemonia das grandes empresas na educação	294
A Financeirização do capital na educação	294
Estado de exceção: o Mercado é o pedagogo	301
Escola com Empresas: a vestimenta do Fascismo.21	311
Apagão Pedagógico Global: o resultado das Reformas Educativas	317
“Professores Excelentes”: o manual de pressão do Banco Mundial.....	324
A invasão da OCDE	328
“A Prova Pisa e a Rota do Dinheiro”	333
“Todos queremos ser Finlândia”, ou a “A inutilidade do PISA”.....	339
Capítulo 2: A Reforma Educativa no México e o Massacre de Nochixtlán	341
Pedagogia sem pedagogos na indústria da reforma educativa: um <i>negociazo</i>	341
O sequestro da sociedade civil pelo empresariado: A cidadania corporativa.....	342
“Sociedade civil empresarial, motor da reforma educativa”	343
A Reforma Educativa do Pacto por México	345
A Reforma Educativa da esquerda governista: “Mais do mesmo, só que maquiado” .	347
Nochixtlán, assassinatos em nome da Reforma Educativa.....	355
“O Estado contra os professores”	374
Em nome do lucro: a militarização e a violência são os componentes novos da atual Reforma.....	378
CONSIDERAÇÕES FINAIS	386
Referências Bibliográficas	405

“Aqui estamos, meu General, e aqui seguimos. Aqui estamos porque os governos continuam sem memória para os indígenas e porque os ricos fazendeiros, entre outros nomes, continuam a despejar os camponeses de suas terras. Como, por exemplo, quando o senhor convocou que lutássemos pela terra e pela liberdade, hoje as terras mexicanas são entregues aos ricos estrangeiros. Com o passar do tempo, agora os governos fazem leis para legitimar o roubo de terras. Da mesma forma, aqueles que se recusam a aceitar as injustiças são perseguidos, encarcerados, mortos. No entanto, meu General, há homens e mulheres idôneos que não estão calados e lutam para não permitir, organizam-se para exigir terra e liberdade. Por isso escrevo ao senhor, Don Emiliano, para que saiba que estamos aqui, que aqui seguimos.”

(Carta do Subcomandante Insurgente Marcos e do Exército Zapatista de Libertação Nacional ao General Emiliano Zapata - 10 de Abril de 1997. Reproduzimos o trecho em memória aos 100 anos do assassinato de Emiliano Zapata)

*"México y Latinoamérica unida
la misma historia las mismas heridas
los mismos conflictos las mismas tiranías
las mismas dictaduras cargadas de mentira"*
(Anna Tijoux)

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

“A colonização fabrica colonizados do mesmo modo que fabrica colonizadores”

(Albert Memmi)

“Além de serem mecanismos para acumular fortunas pessoais, os partidos políticos são máquinas feitas para dar ao povo a ilusão da democracia.”

(Mumia Abul-Jamal)

“Nos encontramos en un grave momento de violencia, de miedo, de luto y de rabia, por la agudización de la guerra capitalista en contra de todas y todos en el territorio nacional. Vemos el asesinato de mujeres, por el hecho de ser mujeres, de niños por el hecho de ser niños, de pueblos por el hecho de ser pueblos.

La clase política se ha empeñado en hacer del Estado una corporación que vende la tierra que es de los pueblos originarios, campesinos, urbanos, que vende a las personas como si fueran una mercancía que se mata y se entierra como materia prima de los cárteles de la droga, para venderlas a las empresas capitalistas que los exploten hasta que enfermen o mueran, de venderlas en partes para el mercado ilegal de órganos. El dolor de los familiares de desaparecidos y su decisión de encontrarlos a pesar de que los gobiernos estén empeñados en que no los encuentren, pues junto con ellos, también va apareciendo la pudrición que manda en este país.

Ese es el destino que los de arriba construyen para nosotros, atentos a que la destrucción del tejido social, de lo que nos hace sabernos pueblos, naciones, tribus, barrios, colonias, incluso familias, nos mantenga aislados y solos en nuestro desconsuelo, mientras consolidan la apropiación de territorios enteros, en las montañas, en los valles, en las costas, en las ciudades.

Es la destrucción que hemos no sólo denunciado, sino enfrentado durante 20 años y que evoluciona en la mayor parte del país en una abierta guerra emprendida por corporaciones criminales, que actúan en una descarada complicidad con todos los órganos del mal gobierno, con todos los partidos políticos e instituciones. Todos ellos configuran el poder de arriba y son causa de repugnancia para millones de mexicanos de los campos y las ciudades.

En medio de esa repugnancia nos siguen diciendo que votemos, que creamos en el poder de arriba, que sigan dibujando e imponiendo nuestro destino.

En ese rumbo, sólo vemos guerra que crece y en el horizonte está la muerte y la destrucción de nuestras tierras, nuestras familias, nuestra vida; está la certeza absoluta que esto se pondrá peor, mucho peor, para todos, para todas”.

(Llegó la hora - Congresso Nacional Indígena/ EZLN – 28/05/2017)

As práticas relacionadas ao colonialismo, ao etnocídio e à dominação sempre encontraram nas atividades reunidas em torno do termo educação uma arena fértil para aplicarem suas políticas e proliferarem suas consequências genocidas. Entretanto, no espaço dos últimos 40 anos algumas experiências profundas e de grande fôlego no continente latino-americano, como nos Andes¹ e no sul e sudeste mexicano vêm tratando de, pacientemente e sem fazer concessões, redefinir as atividades de aprendizagem e sua relação com o Estado; essa redefinição é uma longa marcha posta em prática por meio da imposição da autonomia e do exercício do autogoverno, principalmente em territórios regidos pelas culturas índias.

Não vem sendo um processo fácil. Na verdade, é uma história carregada de dor por se tratar de um campo de batalha contra o Estado: num momento que as políticas de governo vêm se tornando mais agressivas e na medida em que se apoiam no aparato bélico como meio de repressão e na entrada de grandes corporações transnacionais como meio de ocupação de vastos territórios no continente (mineradoras, petroleiras, parques energéticos, indústria da celulose, aeroportos e tantas outras). Isto tampouco é novidade: respondem às necessidades de reorientação do Capital frente aos abalos econômicos dos insanos primeiros anos do século 21, que acabaram por resultar em um processo de: por um lado, reformas no sistema político partidário (com o envolvimento direto do setor empresarial na política governista) e no redesenho do Estado (introduzindo grandes contra-reformas administrativas, trabalhistas, educativas, previdenciárias, privatizações em larga escala, militarização e também na aproximação com o crime organizado como forma de controle social); de outro, um certo retorno aos tempos da acumulação originária, com a já mencionada territorialização do capital para promover o despojo e o descarte, ou seja, o desaparecimento e o extermínio de milhares de seres humanos e populações tradicionais.

Sem dar ares de monotonia, isto também não é novidade. Capitalismo nunca foi somente economia; sempre foi totalmente poder, como afirma o militante curdo Abdullah Ocalan². O sistema econômico imposto pelo modelo capitalista é a consequência do despojo e da usurpação garantidos pelo poderio militar que ganhou forma e corpo ao longo dos séculos 15 e 16, produzindo o desenvolvimento da economia de mercado como um de seus resultados. Isto significa que não estamos numa

¹ Experiências no Cauca (Colômbia) e no Peru (na qual a PRATEC é uma referência) são algumas delas.

² “Manifiesto por la Civilización Democrática”, 2016

escalada evolutiva, ou evolucionista, em que avançamos de um estágio rudimentar dos povos “primitivos” para um patamar de aumento exponencial da produção sustentada na exploração de classe para chegarmos ao momento revolucionário de superação das desigualdades, quando esta classe explorada se instalar como governo dos trabalhadores. Capitalismo é uma expressão que conjuga uma série de fatores e aspectos que confluem para um estado de guerra permanente contra a humanidade, onde o Estado se apresenta como a forma própria de poder da civilização capitalista, e onde a educação é modelada como aparelho de dominação da ideologia igualmente capitalista. Não existem estágios econômicos que devem ser obrigatoriamente transitados para superar esta guerra de expropriação. Existem enfrentamentos baseados na autonomia e na autodeterminação de povos originários e de outros movimentos sociais para configurar uma luta que é anti-estatal previamente à luta de classes. Redefinir como se opera a educação (ou as atividades de aprendizagem, como veremos adiante) é uma das frentes importantes nessa arena de enfrentamento contra o Estado. E nessa busca por aprender com autonomia para se reconhecerem e se manterem como povos anti-capitalistas, muitas organizações indígenas têm criado perspectivas verdadeiramente auspiciosas e radicais, inspiradas pelos ventos da rebeldia e da vontade de ser coletivo; *da vontade de ser e da negação de deixarem de ser* (Cf. MALDONADO). Por isso mesmo, têm pagado um preço alto por sua audácia.

Segundo as comunidades organizadas nos territórios autônomos de Chiapas, estamos atravessando uma era de tormentas. Na realidade, com um pouco de sensibilidade não é necessário ser zapatista para perceber a escalada do autoritarismo, do etnocídio e do encarceramento em massa no continente latino-americano, enfim, algo que infelizmente as comunidades maias de Chiapas vêm sentido na pele e com muita dor e raiva. Para o subcomandante Galeano, os povos originários estão fornecendo o dado duro de que o modo capitalista, como uma hydra, está se refazendo (permanentemente se refazendo, aliás, o que faz pensar se de fato o capitalismo traz em si o seu fim) e voltando aos seus primórdios (Subcomandante Galeano, 2015; p. 290). Estamos em outra era: e nesta, o sistema capitalista combina procedimentos que remetem à sua gênese (ou seja, o despojo, espécie de mito fundador do Capital) com novas técnicas de desapropriação e dominação. Mudaram as dinâmicas e as consequências do despojo: assistimos à invasão praticada pelas grandes corporações internacionais para haver uma reacomodação da exploração da terra, onde a expulsão é

a tônica do domínio colonialista. O cerne é que agora a natureza passa a ser uma mercadoria administrada por grandes consórcios, e nisto estão incluindo animais, seres humanos, comunidades inteiras absorvidas por *clusters*. Nos centros urbanos e na vastidão do campo, tudo é modificado, impera o mantra de destruir para organizar. E destruir de novo para reorganizar outra vez.

Tudo se converte em mercadoria, cidades invadem o rural; enfim, nessa nova lógica expropriadora “*indígenas y campesinos se están convirtiendo en migrantes sin salir de su tierra de origen*” (Subcomandante Galeano, 2015; p. 300). Definitivamente, está em curso uma guerra. Os sintomas são evidentes: escalada do autoritarismo, chacinas, militarização das sociedades, assassinatos de militantes, introdução de técnicas aprimoradas de vigilância, sofisticação do crime organizado, reformas que empobrecem a população, isolamento da classe política e dos gestores. Um cemitério de Perus e suas valas para os assassinados pelo Estado foi globalizado pelo mundo. As fossas clandestinas entupidas de ossos em Iguala. Os campos de concentração que confinam os guaranis-kayowaas no MS. A lama eterna de rejeitos que escorre vergonhosamente entre a ganância infinita da Vale, e que cresce sem parar. O extermínio em massa, tão cotidiano como o primeiro gole de café de todo dia, que massacra a população de jovens negras e negros nas periferias das metrópoles:

Essas mães tinham muito mais em comum que o amor por suas crias, o afeto, o cuidado. Elas compartilhavam das mesmas condições sociais, de gênero, raça e classe. Mesmo céu, mesmo CEP. Nós sabemos quem é o alvo. Independente de que lado se aciona o gatilho. A carne mais barata do mercado.

A barbárie tem endereço fixo. Onde o Estado se ausenta, oprime. Mata. Onde seres humanos são apenas números, e as perícias são inconclusivas, porque a cena do crime é alterada, porque os corpos são carregados, as balas retiradas. Onde a morte não causa comoção, manifestação, interdição na Avenida Paulista.

Não por acaso, dos assassinatos ocorridos naquele maio de 2006, 85,7% dos casos que envolviam a morte de policiais foram solucionados. Nos casos em que civis foram mortos, 12,9% (leia-se civis como pobres, pretos, periféricos). Pelas 505 mortes, apenas três policiais militares foram processados. Centenas de processos foram arquivados. Centenas de famílias sem resposta. Centenas de mães sem justiça.

(Nós mulheres da Periferia, “Somos mães de maio, de junho, de setembro, 09/05/2016)

A Faixa de Gaza como padrão de gestão moderna e técnica, eficiente. Empresarial. O ato de matar como referência para o globo (Cf. Mbembe 2011).

E acrescentaríamos, a partir do que escreveu Luiz Hernández Navarro em maio de 2017, que a barbárie é consequência das agressões promovidas pelos tiranos que governam o mundo: “*son parte de la guerra no declarada contra los pueblos indios que se vive en el país* [no caso, ele se refere ao México]. *Una guerra en la que la santa alianza de políticos, autoridades gubernamentales, narcotraficantes, pequeños propietarios y empresarios mineros pretende despojar a los pueblos originarios de sus tierras, territorios y recursos naturales* (NAVARRO, 23/05/2017)³”.

Tudo parece ter as digitais do capitalismo financeiro, este grande criminoso transnacional (como afirma o SubGaleano). Tragédias como as de Ayotzinapa e Nochixtlán, no México, transcorrem e deixam um rastro de perplexidade. No Brasil, o extermínio da população das periferias, as mortes no campo, o encarceramento em massa, o feminicídio, as prisões de ativistas, o crime etnocida que foi Belo Monte. A corrosão da partidocracia como prenúncio para a instalação de algo ainda pior do que isso. São muitos os elementos que nos obrigam a ficar mais alertas frente à tantas mudanças – ou pelo menos assim deveríamos estar, ao invés de depositar as fichas no teatro do picadeiro eleitoral. Só assim se atravessa uma tormenta: enfrentando e reconhecendo que vivemos um momento de profundas transições:

El mundo que conocemos llega a su fin. En todas partes se están sentando las bases de un régimen autoritario sin precedentes, que se impondría como sustituto del actual régimen político y económico aprovechando el miedo, el caos y la incertidumbre propios de la transición a una nueva era[...]

No es una buena noticia. Lo que se ha instalado en su lugar es aún peor que el capitalismo. Se regresa a las formas de despojo propias del pre-capitalismo, de la acumulación originaria que dio lugar al modo capitalista de producción, y se dismantela la fachada democrática que se mantuvo para la operación del sistema, porque sólo con autoritarismo abierto y creciente control se puede continuar con el despojo y la destrucción de la naturaleza que caracterizan al nuevo régimen. (ESTEVA, 2015; p. 2)

E prossegue Esteva em texto recente:

la esfera pública dejó de ser un espacio político y administrativo en que se podían procesar los intereses de los diversos sectores sociales y los de la nación, bajo la hegemonía del capital. Los gobiernos construyeron mecanismos para resistir la presión pública, por más vigorosa que fuera, a fin de rendirse al capital nacional y transnacional, dedicado crecientemente al despojo. Tanto las leyes como las

³ “Los Asesinatos de Miguel y Augustín Vázquez Torres. In: La Jornada, <http://www.jornada.unam.mx/2017/05/23/opinion/021a2pol>. Acessado em 23/05/2017.

instituciones se subordinaron a esa tarea, que inevitablemente exigió recurrir al uso de la fuerza.

Para conseguir sus propósitos, en esas circunstancias, el capital emplea tanto a los aparatos estatales como a organizaciones criminales. Hace tiempo sabemos que en México resulta imposible distinguir con claridad el mundo del crimen del mundo de las instituciones: son la misma cosa. Ese lodo político y social responde a un solo interés, el del capital, cuyas personificaciones son múltiples: son gerentes de negocios transnacionales o banqueros, lo mismo que funcionarios o *narcos*. En ese mundo criminal y capitalista están insertos los partidos, los procedimientos electorales y el juego cínicamente llamado *democrático*. Es ridículo pedir “justicia” a ese mundo, sobre todo si queda claro que la justicia no puede reducirse al castigo.

(ESTEVA, 21/05/2017)⁴

Neste mundo, como disse Luiz Hernandez Navarro⁵, vivemos com a convicção de que as coisas são imutáveis ou eternas; uma sensação arraigada de “para sempre” que nos paralisa em um eterno presentismo, como se tudo fosse definitivo, inclusive as palavras e os conceitos, as ideias que os moldam e as formas possíveis de viver. A questão é que se as coisas estão mudando em velocidade assustadora, que inclusive fazem Gustavo Esteva considerar até a possibilidade de assentamento de algo que suceda ao capitalismo, por que deveríamos então permanecer com as mesmas formas de se organizar e lutar? Para o poeta John Berger, é como se fôssemos companheiros presos⁶ num modo de pensar e de viver, resultado da penetração da dominação por todos os poros até tomar o imaginário cultivado em comum.

É uma época sem precedentes cuja única referência é a da prisão, física e também de ideias.

La palabra nosotros, cuando se imprime o se pronuncia en las pantallas, se ha vuelto sospechosa. Todo el tiempo la usan los que, detentando el poder, con demagogia dicen hablar por aquellos a quienes les niegan ese poder. Hablemos de nosotros pronunciando ellos. Ellos viven en una prisión.

(BERGER 2010; p. 55)

Então neste mundo, diria John Berger, vivemos em um confinamento porque nos é negado o acesso ao poder.

⁴ Lo que falta. In: La Jornada, 21/05/2017. <http://www.jornada.unam.mx/2017/05/22/opinion/022a1pol>. Acessado em 22/05/2017.

⁵ Conforme sua exposição na Mesa 3 do Congresso de *Comunalidad*, em Puebla, e registrado pelo autor.

⁶ Utilizarei a analogia mas é preciso tomar cuidado com isso. Em um contexto de encarceramento em massa, de injustiça massiva nos atos de prisão, nas condições das penitenciárias, nas revistas humilhantes, não dá para brincar e dizemos que vivemos numa prisão. Entretanto a ideia de Berger é apresentar o esgotamento de alternativas, resultado de um asfixiamento do andar de cima.

En los *gulag*, los prisioneros políticos, categorizados como criminales, fueron reducidos a trabajadores esclavos. Hoy, millones de obreros explotados brutalmente son reducidos al estatus de criminales. La ecuación del *gulag*, que igualó criminal con trabajador esclavo, la redactó de nuevo el neoliberalismo igualando al trabajador con un criminal oculto. Todo el drama de la migración global está expresada en esta nueva fórmula: aquellos que trabajan son criminales en potencia. Cuando los acusan, son hallados culpables de intentar sobrevivir a toda costa (...)

Entre el capitalismo industrial —dependiente de la manufactura y las fábricas— y el capitalismo financiero —dependiente de la especulación de libre mercado y los mercachifles de mostrador— el área carcelaria cambió. (Hoy, las transacciones financieras especulativas suman diario un billón 300 mil millones de dólares; cincuenta veces la suma de los intercâmbios comerciales)

La prisión es ahora tan grande como el planeta y sus zonas asignadas varían. A veces se les dice sitio de trabajo, o campo de refugiados, centro comercial, periferia, *guetto*, conjunto de oficinas, favela, suburbio...

Lo esencial es que en estas zonas todos están igualmente encarcelados y, por ende, son los compañeros presos.
(BERGER 2010; p. 56)

Por trás da tormenta que tranforma o mundo num grande cercamento de terras, está o tal capital financeiro e suas forças de mercado. São eles que governam o mundo, o que significa que estamos à mercê de um grande criminoso transnacional. O resultado é que os governos já nem mesmo “governam”: eles **pastoream**, diz John Berger, esclarecendo que pastorear é um apelido dado nos EUA para os agentes carcerários: *“En el siglo XVIII, al encarcelamiento de largo plazo se le definía, con gran aprobación, como ‘muerte civil’. Tres siglos más tarde, los gobiernos imponen, por ley, por fuerza y mediante el ajetreo de las amenazas económicas, regímenes masivos de ‘muerte civil’* (BERGER 2010; p. 58). O controle totalizante das forças de mercado, vigilantes, estendidas a todo o território, as tornam indiferentes às consequências físicas e territoriais das suas ações, prossegue Berger. Os governos atuam para criar estes terrenos que ofereçam condições propícias para o desenvolvimento do capitalismo financeiro. *“El planeta es una prisión y los gobiernos obedientes, sean de derecha o de izquierda, son los pastores, los guardias”*. (BERGER 2010; p. 58)

E assim procuram nos isolar. Afogar nossa solidariedade. Sabem que se olharmos uns aos outros, recuperaremos rapidamente nossa capacidade de nos apoiarmos para viver em comum. Recorrem ao confinamento em solitárias, afirma

Berger, o que para nós significa entender que o ato de fazer História em coletivo se transformou na História do indivíduo atomizado; este buscará seu sucesso nas ofertas do mercado, e terá no consumo eleitoral o seu poder de escolha – e só:

Ignoren el parloteo de los carceleros. Hay por supuesto carceleros malos y menos malos. En ciertas condiciones es útil distinguir la diferencia. Pero lo que dicen —aun los menos malvados— es pura mierda. Sus himnos, sus consignas, sus fórmulas para encantar, como la seguridad, la democracia, la identidad, la civilización, la flexibilidad, la productividad, los derechos humanos, la integración, el terrorismo, la libertad, se repiten y se repiten con el fin de confundir, dividir, distraer y sedar a los compañeros presos. En este lado de los muros, las palabras que profieren los carceleros carecen de sentido y ya no son útiles para pensar. Cortan la nada. Hay que rechazarlas aun cuando se piensa en silencio. (BERGER 2010; p. 56)

Rechaçando os carcereiros que são o suporte para quem de verdade nos governa, podemos muitas coisas. Podemos nos *governarmos* (sim, um termo inventado por alguém). No mínimo escutar a outros companheiros. É o que diz John Berger: já se escutam algumas coisas, “coisas diminutas que contém um mundo”. “*Te muestro mi modo*”, “*algo pasa en el ala B*”, “*toma este arete, pequeño*” (BERGER 2010; p. 58). E acrescentamos, já se escuta e já se faz muitas coisas entre quem está despejado pelas forças repressivas do mercado. É que, como afirma Berger, os tiranos do mundo entraram nos territórios mas sua natureza é etérea, estão distantes fisicamente. Operam de seus condomínios resguardados.

No tienen conocimiento alguno de la tierra que los circunda. Aún más, desprecian ese conocimiento por considerarlo superficial, sin profundidad. Únicamente cuentan los recursos extraídos. No pueden escuchar a la tierra. En el terreno son ciegos. En lo local, están perdidos.

Para los compañeros presos lo contrario es cierto. Las celdas tienen muros que tocándose cruzan todo el mundo. Los actos efectivos de resistencia sostenida están incrustados en lo local, cerca y lejos. La resistencia más remota es escuchar a la tierra.

Poco a poco, la libertad no se encuentra fuera, sino en las profundidades de la prisión. (BERGER 2010; p. 59)

Não é necessário buscar fora de onde vivemos e do que fazemos. *Quando la gente tiene los cuerpos políticos adecuados, el pueblo puede autogovernarse*, afirma Gustavo Esteva. É isso que eles estão fazendo, sem se prender ao despotismo do tempo. Eles (nós, como diria Berger) sabem o que estão fazendo.

“Me ensina a fazer barricadas”

É dentro desse quadro de incertezas, de reordenamento do Estado, da economia, da violência que emana de cima contra as populações, assim como do surgimento de novas formas de luta e revoltas, que se insere o objeto desta tese. Escreveremos sobre o que acontece no Estado de Oaxaca, no sul do México. Já fizemos isso uma vez, sobre a Comuna de 2006, alguns anos atrás em dissertação de Mestrado que se teve algo de bom foi mostrar que o que acontece em Oaxaca porta um gigantismo que acolhe todos os mundos. Gustavo Esteva descreveu a insurreição de 2006 como um momento em que a população de Oaxaca operou como uma antena, captando os sinais de um mundo que está a ruir – e por isso trataram de pôr a cidade ao avesso. Veio então a violenta repressão, o colapso financeiro global de 2008, o reordenamento do Estado mexicano e a corrosão dos partidos políticos. Ou seja, desde então essa convicção se consolidou, ainda que haja um discurso hegemônico, inclusive dentro da esquerda, de que esse é mais um ciclo de crise do capitalismo. A pergunta que fica é: e se não for? E se saímos do eterno presentismo para pensar na hipótese de que estamos numa travessia, e que exatamente por isso as formas de lutar, de resistir e de criar também se adequam a esses outros tempos? Afinal, como assinala Esteva, a esquerda comete o erro crônico de pensar como o Estado: estratégias, análises de conjuntura, recuos e avanços táticos, enfim, vão impondo freios e se amarrando à camisa de força costurada por essa forma de pensar o mundo que é idêntica à forma como o Estado pensa o mundo. Como se não houvesse diversos tempos numa mesma época; como se jamais pudéssemos cruzar as linhas da nossa própria era. E romper nosso imaginário. Buscar dentro de nosso cativeiro a liberdade que é negada do lado de fora do confinamento.

Nos cubre el dolor. No lo alivia la anestesia que aplican las autoridades. Su guerra de desgaste provoca cansancio y hartazgo, no parálisis. Alimenta la rabia.

¿Por qué Ayotzinapa? ¿Por qué no despertamos ante todos los muertos, todos los desaparecidos, todas las masacres que padecemos antes? Se han ofrecido muchas respuestas. Dos de ellas parecen cada vez más relevantes.

Ayotzinapa fue la primera evidencia pública e incontestable de que no hay forma de distinguir entre *narcos* y “policías”, entre “criminales” y “funcionarios”. La frase “fue el Estado”, sembrada en el Zócalo de la ciudad de México, caracterizó bien el despertar del momento. Todos supimos de cierto lo que hasta entonces era mera sospecha o secreto a voces. No es ya posible negarlo. Son ellos. (ESTEVA, 24/11/2014)⁷

⁷ Claroscuro. In: La Jornada, 24/11/2014. <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/24/opinion/022a1pol>. Acesso em 25/11/2014.

Pouco a pouco os companheiros presos se escutam, escreveu John Berger...é que dentro dos laços de solidariedade de quem vive sob a dominação são tecidos os elementos que desafiam o poder. Não estão nos partidos; não precisam da tática e da estratégia dos guias que se crêem iluminados por terem o conhecimento técnico da política. Residem nas pessoas: delas surgirão as “resistências”. Villoro escreveu que a impaciência indígena é longa, guarda e revela o segredo que o Estado já não consegue esconder sobre si mesmo – que sua natureza é criminosa, genocida. Mas isso não significa que é uma impaciência submissa: é uma impaciência que cria, portadora de gigantescas sabedorias.

Em março de 2018, uma colega que vive na cidade de Oaxaca me contou que sua filha viajou à uma cidade mais ao norte do México, apenas como turismo. E lá ouviu: “ah, então você é de Oaxaca? Pois me ensine a fazer barricadas”. A mensagem veio a título de agressão. Ironizava com racismo os povos índios de Oaxaca. Transmitia a convicção generalizada no México de que os oaxaquenhos são rebeldes e irascíveis, além de radicais. Mas não é que ao fim e ao cabo podemos dedicar um sentido exatamente inverso para esta ironia? A impaciência indígena cria precisamente as sabedorias necessárias para lidar com o planeta hoje encoberto pela longa noite do fascismo. “Nos ensinem a fazer barricadas”. Oxalá pudéssemos aprender com Oaxca.

Uma *larga impaciencia* propiciou a invenção de alternativas políticas e de apropriação comunitária de espaços de dominação, como é o caso da educação no sul do México; e que acabam por reorientar o sentido das lutas contra-hegemônicas dentro da perspectiva de *autogovernarse*, separado do Estado e de acordo com o que cria a vida cotidiana entre os povos originários: a vontade de ser coletivo. Isto não é fácil:

Aún más agudo es el reto de dar al esfuerzo organizativo desde abajo un sentido claramente anticapitalista. La palabra es tabú para toda la clase política, por la convicción de que ahuyenta votos o carece de sentido[...]implica modificar comportamientos cotidianos y dar un nuevo carácter a las relaciones sociales que se entablan todos los días[...]. Enfrentar al capital, como enfrentar al fascismo no es solamente luchar contra el capitalismo global, la gobernanza corporativa y el militarismo. Exige luchar desde el corazón y la cabeza de cada quien, para expulsar de ahí los virus de la forma de ser, pensar y actuar que definen la sociedad capitalista y están ya en todos nosotros. Y eso es inmensamente difícil. (Gustavo Esteva, 19/06/2017)⁸

⁸ Gustavo Esteva, “La Cuesta Arriba”, La Jornada 19/06/2017: In: <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/19/opinion/018a2pol> Acessado em 19/06/2017.

Essa tese não é nada mais do que o exercício de escutar uma larga prática de impaciência; **conhecer uma ideologia índia**. Não porque precisamos de modelos; mas porque estamos precisando nos encontrar com o diferente, um jeito de lidar de outra maneira com esse mundo corrompido para tratar de incorporar a barbárie em nossas análises. Porque enquanto muitos se organizam desde as barricadas que nascem dentro do coração, e enquanto chovem as críticas racistas contra a forma política que os povos originários criaram para barrar o capitalismo, mais “números” e mais “índices estatísticos” são acrescentados à realidade: isto significa que neste exato momento mais algumas dezenas de jovens desapareceram, e outras dezenas de mulheres foram assassinadas. São descartáveis para este sistema abjeto e suas excrescências genocidas - e mesmo assim a brutalidade que tomou conta da vida não vai conseguir esconder que essas pessoas têm rosto, histórias, vidas. Mas quem se importa com isso de verdade?⁹ Com certeza aqueles que disseram que chegou a hora e estão fazendo a terra tremer desde o México belo e rebelde se importam.

“Rimas loucas para tempos loucos”, cantaram um grupo de rap anarquista na Zona Leste. Muito além da necessidade de oferecermos “educação de qualidade” para povos originários, muito além ou muito antes da formação de “frentes amplas de esquerdas” e da adequação de táticas e estratégias de luta, o que precisamos é a destruição completa dessa mentalidade social que é incapaz, até no pensamento, de desalojar o Estado que se instalou nas nossas vidas. Porque o fato é que não estamos conseguindo romper ou criar algo coletivamente nem mesmo na imaginação: a gente já se boicota nela.

⁹ “Será que vai ter “MANIFESTO DE INTELLECTUAIS” em reação às execuções brutais desses 5 JOVENS NEGROS DA PERIFERIA?”, perguntava a página das Mães de Maio em novembro de 2016.

“Foi o Estado”: Manifestação multitudinária pela devolução com vida dos 43 estudantes de Ayotzinapa em frente ao Palácio Nacional, Cidade do México, Outubro de 2014.

Colônia

“As coisas acontecem da seguinte maneira: aqui, na colônia, eu exerço a função de juiz. O princípio do qual eu sentencio é de que a culpabilidade nunca deixa dúvidas.”

(Franz Kafka, Na Colônia Penal)

“Llamamos todavía “gobierno”, en todas partes del mundo, a lo que hacen grupos mafiosos al servicio del capital, cuando manejan instituciones viciadas, tratan de imponer su voluntad por las buenas o las malas, organizan el despojo y administran la injusticia.

Llamamos aún “democracia”, en el mundo entero, a un régimen despótico, racista y sexista, que construye súbditos vestidos de ciudadanos con base en la ilusión del voto. Todavía se llama “estado de derecho”, en todas partes, a un régimen en que las leyes se usan para establecer la ilegalidad y garantizar la impunidad”.

(Gustavo Esteva, “Ya retembló”, sobre a candidatura do CNI. 5/06/2017)

A marca que caracteriza o século 21 é a marca de um planeta comprado e repartido entre as grandes corporações transnacionais. Estas, de acordo com o Subcomandante Moisés, transformaram o mundo capitalista “numa grande propriedade murada”, como expôs no trecho a seguir:

Entonces, ¿por qué estamos platicando esto? Nosotras, nosotros, las, los zapatistas vemos que hoy estamos entrando de nuevo en esto. En el capitalismo hoy no existen países. Así lo vemos. Lo va a convertir en finca al mundo. Los va a hacer en pedazos como de por sí así está,

que decimos que el país México, el país Guatemala –como decimos–. Pero va a ser un grupo nada más de patrones gobierno. Todos esos que dicen que es gobierno de Peña Nieto... Nah, nah... decimos nosotros. No es gobierno ya. Porque el que manda ya no es el que manda. El que manda son el patrón capitalista.
(SubComandante Moisés, El Mundo Capitalista es una finca amurallada)

No mundo convertido em propriedade (*finca*) capitalista, os valores (que antes chamaríamos de princípios) são fixados ao revés e as coisas são apresentadas ao público como o avesso do que elas são - aproveitando-se do absurdo que toma conta do cotidiano. É neste contexto de inversões e reconfigurações que novas e velhas organizações tateiam, e geralmente encontram, outros formatos para se agarrarem no esteio que orienta a vida na sociedade civilizada: o dinheiro. Ficam mais próximas de seu objetivo (lucrar), porque afinal o dinheiro parece viciar mais que crack. Fiel às tendências do negócio, os partidos de esquerda paulatinamente começam a se descolar da classe operária (que vem desmilinguindo) e buscam ressucitar como partidos ligados à terra, aos movimentos urbanos de moradia, aos indígenas, onde enxergam um horizonte maior de crescimento e cooptação (ficando mais próximas do ato de lucrar). Enquanto isso, os exercícios de democracia direta e barrial vão sendo sequestrados por produtos tais como a “cidade educadora”, a “cidade democrática”, enfim, às propostas corporativas capitaneadas por empresas do terceiro setor e organizações empresariais que postulam organizar as franjas populares e comunidades tradicionais a partir da vertebração empresarial da sociedade (Cf JARQUÍN 2018). Empoderamento popular, tomadas de decisões coletiva locais, empreendedorismo educacional, tudo parece conjugar a gramática da ganância e do cidadania corporativa; enfim, os negócios parecem ser territorializados pelos novos *players* da nova política. O esteio (dinheiro) brota como mágica nessas searas: basta seguir as orientações das ações de responsabilidade social corporativizada.

“1 por amor 2 por dinheiro

Na selva é assim

E você vale o que tem, vale o que tem

Na mão, na mão¹⁰”

A música dos Racionais reverbera sem precisar de fones na cidade cinza. Realmente: para sobreviver em São Paulo, só com o dinheiro na mão. A educação tem

¹⁰ Racionais MCs – “1 Por Amor 2 Por Dinheiro”

meios para ensinar a pensar isso de maneira diferente? Não seria essa a pergunta certa? Por meio de um ciclo interminável de reformas e contra-reformas, sustentadas pela retórica de produção de sujeitos aptos e competitivos para o mundo moderno, como fazer para disassociar educação e dinheiro? Não faz muito sentido, posto que ter certificados que atestam passagens por instituições educativas e cédulas em grande quantidade na carteira, ou contas bancárias gordas, são todos atributos valorizados na moderna sociedade. Reformas educativas, assim, cuja retórica cínica valoriza a beleza que é “aprender e educar alguém”, jamais irão se desvincilhar de seus próprios interesses, que é o de aumentar o lucro de grandes empresas que manipulam a panaceia da educação para introduzir modelos de gestão empresarial em todo o tecido social.

É dessa forma que a questão do financiamento e da gestão da educação cada vez mais passa a ser um assunto do empresariado travestido de sociedade civil. Por todos os meios possíveis, por todos os âmbitos e com todos os recursos disponíveis, da propaganda à violência, da violência ao cerco à professores e estudantes, até promover o sequestro da sociedade civil ao apresentar seus negócios como um movimento da sociedade. É assim que novas modalidades pedagógicas ou propostas educativas erguem um cerco às massas populares. De tão importante, a necessidade de educar e de se mobilizar para tal extrapola qualquer senso de realidade com seus próprios atos. O sequestro da sociedade civil transforma o absurdo em normal; equivale ações totalmente distintas em um processo totalizante. Hoje, já é possível sentir-se atuante na sociedade civil ao passar pelos pedágios das rodovias privatizadas de São Paulo. Enquanto passeia de férias, um cidadão pode se orgulhar de sua responsabilidade civil ao doar suas moedinhas de troco do pedágio para uma empresa do terceiro setor que atua no negócio da educação:

“Aperte para educar”. Pedágio na Rodovia Castello Branco. Foto: janeiro de 2019

“Aperte para educar”. O que torna possível o ato de se crer envolvido com o trabalho social da educação ao mesmo tempo que paga por um pedaço de asfalto? “Doe seu troco do pedágio e mude a educação do Brasil”. Como conseguem essa magia de equivaler educação e cimento pavimentado para automóveis? Essa argamassa, com certeza, quem faz é o dinheiro. Alinhado à cultura de irresponsabilidade que toma conta da sociedade, o sequestro da sociedade civil é até algo natural. Ninguém se responsabiliza por nada. As empresas tomam conta de tudo.

“Deixaremos de ser ativistas quando vocês deixarem de ser uns m...”

É assim em São Paulo, América Latina, início de 2019. A guerra de extermínio avança sua marcha em cidades violentas, massacrantes, prisões a céu aberto que conseguem fazer a cidade ser tão cheia de gente contra gente¹¹. O fascismo consegue tirar o pior de cada um, e isso ajuda a explicar como ascendeu tanto no espetáculo da farsa democrática. Enfurecida pela crise econômica profunda, endividada, assustada

¹¹ Fantasma, grupo paulistano:
*“De dia a cidade é tão cheia
 de gente contra a gente”*

pela sensação de insegurança eterna produzida pelas figuras da violência reiteradas em programas fascistóides e nos esgotos das redes sociais, a massa aderiu à proposta do sistema de delírio do século 21 – e o que é o fascismo senão um sistema de delírio coletivo? -, foi atrás de mostrar seu pior e, assim, todos os nossos demônios foram soltos de uma vez. Valorizar o seu pior é fundamental para libertar o desejo que sai da alcova de cada um, aquele que orienta para a necessidade de odiar. Hoje, em São Paulo, respira-se no ar a vontade de ter que odiar a algo, ou a alguém ou ambos...um hábito tão vital quanto respirar; parece impossível viver sem nutrir ódio. Este sentimento acaba por construir mais um patamar fundamental do fascismo: a confusão total entre Estado e sociedade, sua união em torno de um sentimento comum e a violência desmedida contra determinados grupos como forma de expiação e coesão social.

Mas é também característica do fascismo a reação violenta a um processo terminal. O fascismo, como se sabe, é o último recurso do capitalismo em sua marcha para sobreviver - isto é, readquirir tempo para voltar a acumular. Conquistas territoriais, saques, rapinagem, genocídios, controle social, autoritarismo; a História dos Vencidos, que não está nos livros didáticos, elencam o conjunto de estratégias da qual se valeu o capitalismo para se articular como sistema e impor o eurocentrismo. Esse sistema de acumulação de valor se esgotou, e como consequência parece que a hegemonia decidiu por “resetar”, dar um “boot” no programa e reiniciar o sistema. Retorna às suas origens: saque, rapinagem, holocausto indígena, com todas as atualizações necessárias ao século 21. Confinamento e cerco de populações inteiras, como em Gaza ou nas favelas do Rio de Janeiro, extermínio da população pobre e negra nas periferias das grandes metrópoles, campos de concentração indígenas nas cidades e nos campos, conquistas de territórios como Belo Monte, Trem Maya e produção de “energias limpas”, avanço da pecuária e soja, invasão de territórios pertencentes à culturas tradicionais para extração de recursos como carvão, petróleo e minérios, massacres e chacinas de povos originários e camponeses, sofisticadas tecnologias de guerra como drones, helicópteros de abate da população favelada, guerra bacteriológica, sabotagem cibernética e a imposição de um capitalismo de vigilância em que cada momento da vida de cada indivíduo é vigiada, seja por câmeras ou pelos enormes bancos de dados criados por empresas como Facebook e Google, aquelas que nos pesquisam enquanto pensamos que estamos pesquisando a rede. Um sentimento de angústia, pânico e preocupação calou fundo o coração de parte gigantesca do Brasil em outubro de 2018, que vive um

pesadelo eterno desde então. Vive-se um mal-estar generalizado com um grito parado no ar. Em um processo até súbito, algumas pessoas passaram a viver um sentimento de estarem acuadas, sem se dar conta que já há décadas se intensifica esse sentimento nas periferias que enfrentam o Terrorismo de Estado ou os povos indígenas que estão frente a frente com o extermínio há quase 600 anos. Subitamente, passaram a sentir, no pensamento, o que sentiram os povos e culturas tradicionais na prática, destruídos pela Usina de Belo Monte. De uma hora para outra, é como se Belo Monte tivesse se expandido para todo o Brasil.

Não por coincidência, mas porque as tragédias foram tornadas possíveis e reiteradas, esta tese foi escrita entre dois inaceitáveis estouros de barragens de rejeitos em Minas Gerais, entre Mariana 2015 e Brumadinho 2019. A tese, então, ao falar de educação para um lugar árido localizado em 2019 - a América Latina e suas chagas - se esforçou para deixar esta pesquisa e suas palavras em pé em meio à permante imagem do lodo eterno que não para de crescer, imundo, com toda sujeira produzida por uma ganância e um colonialismo sem fim que vem nos arrastando para não sabemos aonde, ainda – e por isso, recorrer à firmeza de princípios e de caráter dos oaxaqueños é tão importante; ali não nos sentimos arrastados pelo lodo. Escrito sob os escombros do lema *fake* “Brasil Acima de Tudo e Deus Acima de Todos”, este texto sobre educação em nenhum momento deixou de questionar, mesmo em silêncio, o verdadeiro lema do crescimento, do desenvolvimento e da era ocidental: “O Lucro Acima de Tudo e a Lama em cima de Todos”. Dessa rede articulada de violência, ganância e controle, só resta a certeza de que vivemos no capitalismo de desastre e que o Estado serve ao poder econômico como instrumento de promoção deste desastre. O segredo de que foi o Estado, revelado por tragédias dolorosas como a de Ayotzinapa reafirmam este sentimento popular de que o Estado é totalmente incapaz de chegar perto de promover aquilo que advoga, como o bem-estar social, é também o segredo de que o Estado existe exatamente para garantir o desastre, para que nada dê certo e para isso siga matando :

*When things should work but don't work
that's the work of all these governors
interference by decree that's the work of all these governors
they block they block they block that's the work of all these governors
when things should work but don't work that's the work of all these governors¹²*

¹² “When things should work but don't work

Tendo como referência a incapacidade dos governos, ou sua habilidade circunscrita ao abuso da violência, cabe à população se auto-governar, e se auto-organizar. E é exatamente isso que está acontecendo em diversas partes do planeta, no exato momento que essas linhas estão sendo lidas. *En Oaxaca no pasa nada excepto la revolución*, passagem conhecida de Fernando Olivares, alumia precisamente este caminho: no México são perceptíveis os sinais da revolução porque o autogoverno é a ordem do dia em um sem número de localidades do país: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Morelos...a revolução vem sendo tecida com a agulha e a linha da impaciência indígena, um mural de fácil visualização que foi emoldurado pela revolução dos zapatistas em Morelos há exatos 100 anos atrás, quando além de pegarem em armas para defenderem o que era deles, trataram de fazer a revolução com a recuperação de terras, autogestão de fábricas e fortalecimento dos conselhos e assembleias comunitárias como espaço de tomadas de decisões.

that's the work of all these governors

interference by decree that's the work of all these governors

they block they block they block that's the work of all these governors

he pulls it up the air with your information panels that form the southern combination

annually review and a cup on every corner hand out rewards for snitching on a former

when things should work but don't work that's the work of all these governors

they're always looking after me

that's the work of all these governors

they walk but never for the distance

that's the work of all these governors

when things should work but don't work that's the work of all these governors

that's the work of all these governors

while we're down on all fours let's scratch their names into the floor

so we won't wait we can't wait for all you governors"

The Evens, All These Governors

A revolução acontece agora, com as curdas em Rojava e seus exércitos populares exercitando a democracia sem Estado construída tenazmente em meio à guerra. Os sintomas tão bem sentidos no México puderam ser vistos aqui no Brasil, em São Paulo, com a auto-organização das secundaristas e sua democracia direta que derrotou o governo em 2015; sinais de revolução são mantidos diariamente nas aldeias guaranis, tupinambás, yanomâmis, mapuches e tantas outros povos originários, simplesmente por serem anti-capitalistas por natureza e se recusarem a atender aos estranhos hábitos individualistas e auto-destrutivos do povo branco da mercadoria; estão no resiliente e incansável processo de auto-demarcação de terras dos munduruku no Pará, nos movimentos de negras e negros que enfrentam e denunciam o racismo genocida nosso de todo dia. Povos originários são exterminados, invadidos e devastados há mais de 500 anos precisamente porque são portadores dos principais sintomas de uma revolução sempre possível, por serem anti-capitalistas e anti-Estado desde sempre – assim, reconstróem um futuro que repele o capitalismo.

Abalos contra-hegemônicos e essencialmente anti-capitalistas também são sentidos nos movimentos de crianças e adolescentes decididas a implodirem com esse sistema de desastre, ao promoverem greves estudantis e se recusarem a frequentar as escolas enquanto os adultos de hoje não revogarem a marcha enlouquecida do desenvolvimento industrial que está levando o planeta inteiro a uma crise climática irreversível – que também provoca o genocídio. Abrem mão de estudar se isso significa participar desse mundo corrompido e egoísta construído pelo Capital; exigem compostura dos adultos ao defender que mudanças radicais de hábito, como interromper o consumismo irracional, são urgentes para que esses jovens possam viver uma experiência que lhes foi interdita, que é a experiência de pensar e imaginar um futuro. Estas crianças em rebeldia revelaram mais um traço de personalidade dessas grandes empresas: as corporações são mimadas e egocêntricas e confundem esse comportamento infantil com sua ganância inconsequente. Mimada também foi a resposta oficial do Chefe de Governo australiano ao lidar com a greve estudantil, resmungando que era melhor para o país que “os jovens se preocupassem em ser mais estudantes e menos ativistas”¹³. No que foi prontamente respondido na paralisação seguinte: “deixaremos de ser ativistas quando vocês deixarem de ser uns merdas”¹⁴.

¹³ <https://www.theguardian.com/environment/2018/nov/26/scott-morrison-tells-students-striking-over-climate-change-to-be-less-activist>. Acesso em: 8/01/2019

¹⁴ https://elpais.com/elpais/2018/12/04/opinion/1543935778_574190.html. Acesso em: 9/12/2018

E afinal, o que esperar de governantes e empresários despidos nesta maturidade conceitual excepcional realizada por crianças e adolescentes? Porque este é exatamente o cerne de todo o problema deste mundo que se despedaça aos nossos olhos. Governantes e empresários de “categoria M” não são capazes de fazer nada além disso que estamos vendo – e eles transformaram o mundo em sua propriedade. O problema é que só se espera isso do Estado, e o Estado naturaliza a sua produção de “M” nos mundos de mortes que se espalham no planeta, um sistema autoritário e enlouquecido que quer totalizar o genocídio. Assim, se o Estado já não tem nada a oferecer em termos de políticas de bem-estar social, só resta a violência. E é isso que está tratando de fazer: as pessoas esperam isso do Estado de “Ms”. Esgotado em suas possibilidades, o capitalismo terminal avança para onde sempre se valeu, o despojo e a rapina. Cria uma outra fase: o capitalismo de vigilância. E como é uma experiência totalizante, ergue a educação de vigilância, com suas avaliações padronizadas, bases curriculares, empresas especializadas, tecnicismos e experts de organismos internacionais oferecendo as balizas para que em todo o globo as grandes corporações saibam o que crianças e jovens estão sendo forçadas a assimilar em forma de “aprendizagem”, um panóptico lucrativo estruturado pelo negócio da educação.

Panóptica, a educação colabora para criar esse cenário de cerco: o cerco onde os tais “Ms” organizam abates de helicóptero contra a população civil na Maré, em que ondas de assassinatos causados pela polícia arrebentam com mais força nos primeiros meses da “nova era”¹⁵, e que a política de segurança promovida pelos governos dos que se recusam a deixarem ser “Ms”, no conceito definido pelas jovens australianas, encontra seu auge na torre da Cidade da Polícia em Manguinhos, RJ, de onde tiros de snipers e de fuzil são disparados indiscriminadamente contra jovens negros que circulam pela favela, atendendo ao único critério que vale para esses governantes, qual seja, derrubar e matar pobres em escala industrial. A expectativa abaixo do chão que a população em geral dedica ao Estado e a seus governantes também indica que a sabedoria popular em muito já definiu conceitos mais adequados ao que se passa com o Estado no mundo. O Estado se resume a algo sinistro, mais violento e mais autoritário –

¹⁵<https://istoe.com.br/ft-onda-de-assassinatos-causados-pela-policia-marca-primeiros-meses-de-bolsonaro/>

recorrendo a um termo empregado por William Burroughs na década de 1960, o regime passa a se chamar Controle, e nada mais.

A verdade é que, em termos de educação, as propostas empresariais, avaliações e bases curriculares importam menos do que zero enquanto estiverem descoladas por completo do que acontece em nossas vidas, enquanto seguirem como propostas do mercado, orientadas por organismos internacionais de compromisso econômico financeiro; o problema da educação é sua relação com fazer dinheiro. Sendo que no fundo, nada disso importa, na era em que milhares de mulheres, indígenas, negras, negros, palestinos, seguirem alertando em cada marcha, em cada luta, em cada discurso, em cada *post*, quatro palavras que deveriam nos obrigar a repensar o que estamos fazendo e procurar reorientar nossas atitudes e preocupações. Essas quatro palavras: *parem de nos matar*. Qual a educação que importa aqui na Colônia? Uma que nos coloque a saber conviver, não como sociedade, mas como pluralidade. Essa deveria ser a discussão que nos interessa, enquanto o mundo dilacerado exhibe com dentes arreganhados toda a vitalidade da sociedade colonial nunca acabada: a violência, a exclusão, o autoritarismo e a dominação como sinônimo de barbárie da gestão em países com milhões de pessoas transformadas em objeto de abate.

*Efficiency and progress is ours once more
Now that we have the neutron bomb
It's nice and quick and clean and gets things done
Away with excess enemy
With no less value to property
No sense in war but perfect sense at home...
The sun beams down on a brand new day
No more welfare tax to pay
Unsightly slums gone up in a flashing light
Jobless millions whisked away
At last we have more room to play
All systems go to kill the poor tonight
Gonna
Kill Kill Kill Kill
Kill the poor...tonight¹⁶*

¹⁶ Dead Kennedys, “Kill the poor”

A matança de pobres e a guerra de extermínio obriga qualquer área a refletir sobre o circo de horrores repaginado. E assim, em meio a tantas promessas de novidades e choques de gestão educativa que cheiram a naftalina, é possível enveredar na tentativa de identificar as continuidades e as permanências que são próprias da velha política agora revestida pelas necessidades das “reformas”. É aí que procuraremos trabalhar antes de tudo com o que permanece intacto, isto é, o colonialismo, o genocídio, o totalitarismo e o etnocídio, os temas da primeira parte desta tese.

“Who watch the watchmen?”

Esta é uma pesquisa que tem por objetivo tratar de questões relacionadas a um momento de profundas transformações políticas e sociais que são orientadas pelos interesses de grandes corporações transnacionais. Essas transformações criam uma infinidade de marcas e matizes, em geral caracterizadas como a destruição do tecido social em determinados países, genocídios, guerra de extermínio, deslocamento em massa de grandes contingentes de populações, governos autoritários, militarização da sociedade, solapamento de serviços públicos garantidos pela Constituição, e tantas outras barbáries. Ainda que em alguns momentos da teses tentaremos juntar os retalhos causados pela arquitetura da destruição capitalista, serão três os objetos tratados como foco da pesquisa, sendo que o objetivo é entender como estão relacionados: o primeiro, a guerra de extermínio e alguns elementos que caracterizam o capitalismo no século 21; o segundo, a vida comunitária que envolve as propostas de aprendizagem criadas por povos originários e movimentos de professores em Oaxaca; o terceiro, a nova etapa da eterna onda de reformas empresariais educativas que assola o continente latino-americano. Como isto se relaciona? Em que medida a reforma empresarial da educação é um instrumento de cerco e aniquilamento da diversidade cultural?

Neste sentido, articular as discussões sobre poder político e poder comunal também são objetivo dessa pesquisa. Por exemplo, se acreditamos que as lutas orientam a educação, se esta não é apartada da condução da vida cotidiana em comunidade, quais os princípios do poder coletivo que regem as comunidades originárias? Ou melhor, como se exercita o poder e o trabalho em comunidades índias de Oaxaca? Aqui, há especial interesse em observar e procurar o entendimento que comunidades índias têm de poder, posto que este mais se aproxima de um serviço, um trabalho que os membros devem prestar a partir das tomadas de decisões coletivas.

Entretanto, há também a face mais sórdida que, como escrevemos no início deste texto, envolve a educação. E em se tratando de América Latina, o que tivemos que ver é muito pior para os fatos, de modo que não podem deixar de ser abordados; ou melhor, não podem deixar de ser relacionados. Reiterando a pergunta: em que medida a Reforma Educativa é ponta de lança do Terror de Estado? Por que temos que conviver com o massacre de Nochixtlán, e a sucessão de injustiças sobre essa chacina? Para tanto, um fio de novelo se coloca em nossa frente – e iremos puxá-lo, para assim entender o que querem (e quem são) aqueles que mandam – ou seja, aqueles que de fato governam – nos nossos gestores da Educação¹⁷. O que é a Reforma Educativa, afinal?

E, finalmente, esta tese não tem a intenção de apresentar técnicas, modelos, nem paradigmas pedagógicos para uma educação moderna no século 21. Não existe propósito de transportar de lá para qualquer outro lugar o que se faz em Oaxaca, simplesmente porque isto é impossível, é criação de quem está lá, pisa aquela terra e vive coletivamente seus usos e costumes; entretanto, o grau de profundidade de suas experiências e de suas reflexões já denotam que há algo acontecendo por aquelas terras. Tão simples quanto pensar e dizer que, se têm os corpos políticos adequados, as pessoas podem governar-se a si mesmas (Cf. ESTEVA 2008). E se em Oaxaca parte do que fazem, talvez em outros locais também possam partir do que fazemos... *“La gente se libera de sus opresiones solamente cuando la iniciativa y la lucha viene de ella misma, no de agentes externos de cambio”* (ESTEVA 2013; p.49).

A Seção 1, Matar, vai discutir atualidades do século 21: genocídio, colonialismo, etnocídio, totalitarismo, racismo, a tirania das corporações e os fins de mundo que transformaram este presente numa era sem futuro.

No pólo oposto aos mundos de morte, entraremos na Seção 2, Viver, que está dedicada a descrever e interpretar a educação comunitária em Oaxaca, México. Essa seção terá como referência a ideologia índia que descreve seu próprio modo de viver.

Por fim, a Seção 3, Lucrar, tratará da educação como aparelho totalitário, por meio das Reformas empresariais e da imposição do monólogo do Estado corporatizado, desses movimentos corporativos para fazer da educação um espaço de confinamento, padronização, de negócios para poucos e de vertebração empresarial da sociedade.

¹⁷ *Who watch the watchmen?*, evidentemente, sempre temos de fazer essa pergunta.

A construção da pesquisa contou com 3 vivências em Oaxaca. A primeira, em 2005, foi anterior ao Doutorado mas permitiu um largo convívio em comunidades originárias de Oaxaca e também em organizações índias, com destaque para o envolvimento com a OIDHO (*Organizaciones Índias para los Derechos Humanos en Oaxaca*). Sem ter conhecimento do termo, fui apresentado à *comunalidad* da melhor forma possível, ou seja, por meio do convívio, do acolhimento e da afinidade política. Foi um referencial muito importante para os estudos posteriores. Em 2015, participei do I Congresso de Comunalidad, realizei entrevistas com professores da CMPIO e do IEEPO (Fernando Soberanes e Javier Sánchez Pereira) e pude conhecer novos territórios de Oaxaca (Miahuatlán). Por fim, em 2018, participei do II Congresso de Comunalidad, o que me permitiu conhecer Tlahuitoltepec (zona mixe) e Guelatao (zona zapoteca), me envolver com as largas rodas de diálogo e entrevistar mais pessoas importantes do movimento pedagógico oaxaquenho (Beatriz González Pedro, Geovani Alavés, Benjamin Maldonado) e aprofundar as reflexões sobre o momento atual. Por fim, a utilização de inúmeras pesquisas bibliográficas sobre Oaxaca e sua educação comunitária são referências secundárias valiosíssimas para estruturar esta tese.

Atentado a los maestros rurales, Aurora Reyes (1934)

Ainda nos Faltam 43 – Protestos contra o desaparecimento dos estudantes de Ayotzinapa

Enterro de vítimas do massacre de Nochixtlán. Em processo.com.mx 25/06/2016

Policial flagrado com arma de fogo em Nochixtlán. (Em regeneracionradio.org 19/06/2016)

Massacre de Nochixtlán (Em regeneracionradio.org 19/06/2016)

Massacre de Nochixtlán (Em regeneracionradio.org 19/06/2016)

Massacre de Nochixtlán (Em regeneracionradio.org 19/06/2016)

Amilcingo (Em subversiones.org)

Massacre de Nochixtlán (Em regeneracionradio.org 19/06/2016)

CENCOS 22 (CNTE) Fotogalería: El PTEO, una forma de lucha y resistencia presente en las escuelas de Oaxaca. 2016

Parem de nos Matar- Marcha de Mulheres Negras em São Paulo

Brumadinho – Janeiro de 2019

SEÇÃO 1 – MATAR

“Cuando todo enmudece, cuando la gravedad de los hechos rebasa con mucho nuestro entendimiento e incluso nuestra imaginación, entonces está ahí, dispuesto, abierto, tartamudo, herido, balbuceante, el lenguaje del dolor. De ahí la importancia de dolerse. De la necesidad política de decir “tú me dueles” y de recorrer mi historia contigo, que eres mi país, desde la perspectiva única, aunque generalizada, de los que nos dolemos. De ahí la urgencia estética de decir, en el más básico y también en el más desencajado de los lenguajes, esto me duele. Lo único cierto es que, luego de la parálisis de mi primer contacto con el horror, opto por la palabra. Quiero, de hecho, dolerme. Quiero pensar con el dolor, y con el dolor abrazarlo muy dentro, regresarlo al corazón palpitante con el que todavía tiembla este país. Frente a la cabeza de Medusa, justo ahí porque es ahí donde el riesgo de convertirse en piedra es más verdadero, justo ahí decir: aquí, tú, nosotros, nos dolemos.”

(Cristina Rivera Garza, *Dolerse*)

“Em um cômodo de menos de 10 metros quadrados, um menino de 18 anos tenta se acolher para fugir de dezenas de policiais da Rota e, segundo a historinha policial, atira em direção a eles. Apesar do lugar estreito, nenhum policial recebe sequer um tiro de raspão; Leandro recebe 5 tiros, 3 no peito, 2 na barriga; seus dentes são quebrados e o rosto desfigurado; um martelo é encontrado ensanguentado naquele pequeno pedaço de chão.

Os policiais agrediram a família de Leandro, impediram a entrada de vizinhos e dos próprios proprietários do barraco por mais de uma hora e ligaram o som do barraco com o volume alto que, junto com o barulho do helicóptero da PM, abafaram qualquer outro som que viesse do barraco; depois saíram eles mesmos com o corpo enrolado e levaram Leandro à Santa Casa - ele, obviamente, já chegou morto.

Dois dias depois, a Rota invade novamente a Favela do Moinho para enquadrar e intimidar moradores.

Afinal, em que mentira policial vocês vão acreditar?”

(Mães de Maio, 27/06/2017)

“No dia 30 de janeiro, um grupo de moradores fez um protesto diante da Cidade da Polícia para pedir o fim das execuções. “Os moradores e familiares foram lá pedir respostas. Mas a resposta foi nada, né? Disseram que até o momento não havia chegado nenhum caso sobre isso na mão deles”, diz a testemunha ocular. “De lá de cima da Cidade da Polícia como ele vai saber se a pessoa tem mandado de busca, como ele vai saber se a pessoa tem passagem? Eles acham que os moradores de Manguinhos são como uma caça: eles são os caçadores e nós somos bichos aqui em baixo”, revolta-se”.

(Depoimento de moradora de Manguinhos, RJ, testemunha ocular dos disparos na comunidade)¹⁸

¹⁸ <https://apublica.org/2019/02/eles-sao-os-cacadores-e-nos-somos-bichos-aqui-em-baixo-diz-moradora-de-favela-alvejada-por-tiros-vindos-de-torre-da-policia/>. Acessado em: 23/02/2019

Elementos do Colonialismo: a seleção genocida da vida

O regime despótico, racista e sexista, que alguns insistem em chamar de democracia porque oferece a ilusão do voto, vem intensificando o genocídio de dois grupos na América Latina: as populações indígenas e tradicionais e as populações que vivem nas periferias das grandes metrópoles – no Brasil, por exemplo, isso significa que está em marcha o genocídio sistemático de negras e negros nas cidades e de diversas etnias nos campos. As análises políticas e sociais tratam a matança com relativo desinteresse; relevam o massacre como se fosse algo menor frente a outras questões. Evidentemente, não é.

En la postura anticapitalista hay ante todo una conciencia clara del peligro actual. El deslizamiento a la barbarie no es ya una disyuntiva teórica, como la que planteaba hace cien años Rosa Luxemburgo: es una amenaza inmediata, cumplida ya en muchas partes. Luchar contra el capital es hoy asunto de supervivencia, porque lo que hace al ambiente pone en peligro la de la especie humana y lo que hace a la sociedad y la cultura destruye las bases de nuestra convivencia e intensifica todas las formas de la violencia reinante.

(Gustavo Esteva, “‘Yzquierda’ pro-capitalista”, 3/07/2017)

Pensamos que a tarefa de analisar políticas de educação passa por colocar o genocídio no centro da questão; e não porque a educação pode transformar as pessoas que irão resolver o problema do genocídio, mas porque as normas da educação, as políticas e as escolas são criadas e geridas pelo Estado genocida e seu estrato dirigente, o que remete às características mais inerentes de uma realidade que é colonialista (ainda mais porque as escolas públicas recebem os filhos, os parentes e os amigos das vítimas do genocídio cotidiano; ou seja, estão na mira do genocídio).

Incorporar o colonialismo e o genocídio é critério fundamental. Assim, essa tese entenderá primeiramente a educação como um aparelho que atende ao cerne da sociedade ocidental industrializada: este cerne é exatamente o colonialismo e suas consequências perversas sobre outros mundos. Portanto, entendemos a colonização como uma etapa não finalizada, tendo na educação um de seus sustentáculos mais eficazes: é um aparato com a incumbência de promover o que o antropólogo Benjamín Maldonado chama de colonização do real e do imaginário.

Etnocídio na alma

O colonialismo se instala no imaginário social; e no imaginário social reside a mentalidade que guia a construção e a reinvenção do real (Cf. MALDONADO, 2010; p. 32)¹⁹. É papel do Estado, como promotor do genocídio capitalista, garantir que essas duas esferas estejam ocupadas, sendo que:

- 1) o imaginário dá e retira sentido do real;
- 2) o real é a modificação constante das imagens sociais (Cf. MALDONADO, 2010; p. 32).

De forma simplificada podemos dizer que a relação estabelecida entre o imaginário e o real é de troca, não de conflito. O imaginário (a mentalidade social) orienta a realidade e dá sentido para ela, e assim não é necessário confinar essas esferas em dois polos opostos: para Maldonado, o imaginário é um lugar posicionado fora da racionalidade para encontrar outro tipo de explicação do real, o que se dá justamente no contexto de colonização. E enfim, no contexto da colonização o imaginário que preside é o imaginário de dominação que permeia o real; como consequência desastrosa, por fim, este imaginário é assumido por dominantes e dominados.

É dentro desse triste espectro – que assola nossos corações e mentes – que aprofundaremos, nesta tese, o estudo do elemento que se configura, para Maldonado como **a alma do colonialismo: o etnocídio**. De acordo com Maldonado, o etnocídio é

un proceso descivilizador, de desconstrucción de civilizaciones en un espacio dominado, colonial, en nuestro caso occidental, que necesita reducir lo múltiple a lo uno, a lo unitário, vencer la pluralidad en la singularidad y hacer de lo singular su vocación reductora (MALDONADO, 2010; p. 30).

Um fenômeno unitário com cheiro de morte, até porque a morte é igualmente unitária neste contexto; está associada ao desenvolvimentismo que legitima tudo, nos campos à esquerda e à direita da partidocracia. Para Clastres, enquanto genocídio é a aniquilação física, que mata o indivíduo, o etnocídio é a destruição sistemática dos modos de vida e de pensamentos diferentes, de populações diferentes, e que leva à destruição (CLASTRES 2011). O etnocídio mata o espírito.

¹⁹ Benjamín Maldonado. Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitária y su contexto. Tese de Doutorado. Leiden: 2010

Como afirma Benjamín Maldonado, o etnocídio é a consequência criminal da mentalidade colonialista que nos assola: pratica o etnocídio quem compartilha com os genocidas as mesmas visões dos outros, desde uma posição de superioridade natural e absoluta que lhes permitem justificar seus atos. Daí que o aniquilamento do outro ganha proporções ilimitadas dentro da vida capitalista:

O que a civilização ocidental contém que a torna infinitamente mais etnocida que qualquer outra forma de sociedade? É seu *regime de produção econômica*, espaço justamente do ilimitado, espaço sem lugares por ser recuo constante do limite, espaço infinito da fuga permanente para diante. O que diferencia o Ocidente é o capitalismo, enquanto impossibilidade de permanecer no aquém de uma fronteira, enquanto passagem para além de toda fronteira; é o capitalismo como sistema de produção para o qual nada é impossível, exceto não ser para si mesmo seu próprio fim: seja ele, aliás, liberal, privado, como na Europa ocidental, ou planejado, de Estado, como na Europa oriental. A sociedade industrial, a mais formidável máquina de produzir, é por isso mesmo a mais terrível máquina de destruir. Raças, sociedades, indivíduos; espaço, natureza, mares, florestas, subsolo: tudo é útil, tudo deve ser utilizado, tudo deve ser produtivo; de uma produtividade levada a seu regime máximo de intensidade.
(CLASTRES, 2011; p. 62)

Colonização do real e do imaginário mente adentro

O contexto atual em que vivemos se aprofunda nessa vala; entretanto há um certo consenso de que algumas coisas já ficaram no passado, o que dificulta muito as formas de agir dentro de uma perspectiva descolonizadora. A questão da colonização e seus efeitos devastadores é um destes entraves, posto que parece uma realidade superada, mas não é. A retórica acadêmica e a retórica política ignoram sistematicamente esse problema, o que é de difícil compreensão se admitimos que são ventiladas até por estudiosos que acabam deixando-se levar por uma cegueira comprometedora. Sobre o colonialismo, não tem habitado o centro dos debates acadêmicos e nem da política estatal. Marginalmente alguns partidos resvalam no assunto, mas de maneira tímida e cautelosa, tomando todos os cuidados para não comprometer uma organização que vive da ilusão do voto e para isso precisa manter a estrutura em pé. Movimentos sociais, pelo menos no Brasil têm se aproximado em torno de uma retórica de descolonização, mas ainda sem que se alcance um horizonte que tenha no Estado um inimigo frontal – talvez os movimentos indígenas sejam mais categóricos nesse sentido. Assim, para associar o Estado e suas instituições, entre elas a escola, ao colonialismo, há uma longa jornada que envolve prática política autônoma e uma reviravolta na mente que carrega o Estado como paradigma. Tudo fica mais difícil

em meio ao cenário de guerra pelo qual o colonialismo se move – um cenário de guerra que ele mesmo cria, por sinal.

No final das contas, é preciso entender o colonialismo principalmente por suas permanências e seus efeitos contínuos. A invasão europeia do final do século 15, que nosso imaginário define com o eufemismo “encontro de dois mundos”, foi um desastre. E a desastre demos o nome de Descobrimento. Benjamin Maldonado, por exemplo, compara este momento histórico a um tsunami não só por causa da destruição, que é a face mais evidente, mas principalmente porque quando a arrebentação recrudesce, as águas retornam ao mar arrasando o que encontram e deixando suas sequelas. Penetram nas casas e nas estruturas, nos campos, destruindo vidas e as gerações futuras. É de difícil superação, uma memória perturbadora com influências concretas no território onde se alastraram. E assim, prosseguindo na analogia da catástrofe provocada pela grande onda (neste caso, as caravelas européias), Maldonado enfatiza que a morte (no caso, o empilhamento de 25 milhões de cadáveres indígenas), ou seja, o retorno das águas ao oceano, não significa o final do desastre. Permanece o cenário de devastação, que para a história latino-americana podemos chamar de colonialismo: **a mentalidade de invasão e modificação** que é próprio do colonizador e que pouco a pouco preenche a mentalidade do agredido (Cf MALDONADO, 2010; p.20). Um desastre e uma vocação criminal para destruir o Outro.

Isto não é pouco, como afirma Maldonado. O retrato atual da desvalorização de índios e negros é o resultado de uma proposta cultural de discriminação permanente promovida pela sociedade colonial, sempre associado o outro, não-ocidental, a negatividades. Essas imagens, retóricas e discursos também penetram como água de tsunami ou lodo de Mariana; impregnantes, difíceis de sair, materializam no real a exclusão de índios e negros, a partir da mentalidade alimentada pelos rejeitos da imaginação racista.

Também no que se refere à mentalidade, Gustavo Esteva remete ao fascista que todos levamos dentro de nós mesmos:

Uno de los efectos más perversos de la construcción capitalista es la formación del deseo de ser gobernado, de que alguien, persona o estructura, conduzca pensamientos y comportamientos. Se ha convertido en una actitud general, ampliamente compartida. Personas de todo el espectro ideológico comparten la convicción de que la vida social no puede existir sin alguna forma de “dirigencia” que se instale “arriba”. Se constituye así como principal empeño de la lucha política la determinación de cuáles personas o partidos estarán arriba,

conforme a la premisa de que la construcción de un “arriba” y un “abajo” son enteramente naturales y aceptables. Las “masas” no buscan su propia subordinación y finalmente su propia represión; quienes las forman, en mítines y protestas, acuden con motivaciones moldeadas por esa actitud primaria de sometimiento.
(Gustavo Esteva, 19/06/2017)²⁰

E assim, para efetivamente completar um processo descolonizador, é necessário antes localizar as contradições do colonialismo, onde trafega com desenvoltura a escola: uma instituição colonialista com retórica de igualitarismo universal. A escola decididamente abraçou povos originários e culturas africanas, sem que isso correspondesse a valorizar e defender a diversidade cultural. Pelo contrário, por meio da panaceia educacional, a escola se apresentou como espaço absoluto do saber, e com isso apontou culturas tradicionais como ignorantes e dependentes da educação do Estado. Ao ser homogeneizante, enfim, a escola se revelou como um espaço propício de contradições até agora insolúveis. Não somente as escolas, mas também os partidos políticos. Ou seja, como contradições colonialistas devemos entender as instituições que produzem fraturas na vida comunal, fruto de sua ação essencialmente etnocida:

El poder colonial no ayuda a los pueblos originarios a curarse sino que los presiona para dudar de su salud, aceptarla como enfermedad y buscar las formas científicas de curarla.
(MALDONADO, 2010; p. 291)

Colonização é, portanto, saque e vocação criminal; mas o imaginário social pouco se dispõe a reconhecer sua infiltração nas instituições do Estado, nas instâncias “democráticas”, na escola. A educação, neste sentido, assume a condição de panaceia para resolver o problema do atraso e do subdesenvolvimento e conjuga uma aura de salvação que reúne capitalistas e socialistas em torno do seu exercício. O problema reside no fato de que a utilização pouco crítica da escola (por exemplo, a “educação indígena”) inevitavelmente traz consequências desastrosas do ponto de vista da reprodução de uma cultura índia; ou seja, geram ignorância sobre a própria cultura, sua anulação como espaço de conhecimento, semeiam o etnocídio²¹.

²⁰ Gustavo Esteva, “La Cuesta Arriba”, La Jornada 19/06/2017: In:

<http://www.jornada.unam.mx/2017/06/19/opinion/018a2pol> Acessado em 019/06/2017.

²¹ No que se refere ao sistema democrático, a partidocracia é um modelo emblemático para exemplificar como opera a penetração da mentalidade colonialista: é um mantra que rege nossos corações, a partir da aceitação consentida (celebrada no momento do voto) de que deve haver uma classe de dominantes – e para isso alguém tem que ser dominadNo imaginário social que orienta a invenção do real, isso se traduz também na visão estreita sobre a democracia e o espectro dos partidos políticos, sustentada na crença de que o sistema eleitoral com representação é o único veículo para intervir na realidade. Assim, a atuação política no geral é guiada por uma variância equivalente a um pêndulo que se movimenta num raio de meio milímetro; e nestes movimentos pendulares da sociedade civil em geral se

Propondo uma definição cabal de colonialismo, Maldonado afirma que:

- 1- O colonialismo é uma devastadora força de ocupação e dominação impulsionada por sociedades colonialistas;
- 2- Por colonialismo se entende a dominação de um povo ou conjunto de povos por uma nação, e essa relação se dá em um **marco racista e segregacionista**;
- 3- **O colonialismo não termina com o fim da colonização** ou com a independência política.
(MALDONADO 2010; p.22, grifos meus. Tradução minha)

Os setores hegemônicos da esquerda governista jamais dedicaram cuidados à questão da dominação e da heteronomia. Mas como se assenta, enfim, uma estrutura colonial? Pois bem, sobre uma arquitetura articulada ao redor do exercício da dominação. Essa arquitetura é formada por: racismo, colonialismo interno, totalitarismo, genocídio, etnocídio e manipulação do imaginário (Cf. MALDONADO 2010).

O Racismo e as constelações fóbicas que nos regem

Na trilha para configurar os elementos que formam a coluna vertebral do pensamento moderno e colonialista, é preciso destacar o papel central que o racismo exerce para cristalizar a dominação. O racismo é a mão-dupla do imaginário ocidental, opera nos dois vetores: é viabilizado por nossa cosmovisão que fornece o estatuto da desigualdade, ao mesmo tempo que se reforça por estar altamente dotado de elementos psicológicos e atitudinais.

Destrinchando esses elementos: o racismo é uma brutalidade praticada socialmente. E para que isso ocorra, precisa se basear em uma mentalidade compartilhada, que o dote como característica natural, afirma Benjamin Maldonado (2018, p. 268): *“algo que logre proveer de dulzura a lo amargo, que pinte convincentemente de naturalidad a la crueldad, que lleve a asumir como inevitable lo impernodable, em suma, que haga sentir humano a lo inhumano”*. Naturalizar é a palavra-chave, é a ponte para o comportamento brutal do racista, a ponte para que o racista seja tolerado por aqueles que se omitem e convivem bem com práticas racistas. Novamente de acordo com Maldonado, a estruturação do racismo tem suas bases assentadas no princípio da desigualdade. Mais do que isso: para os ocidentais, ou seja a

preserva a instalação do Estado como principal arena de usurpação do exercício da política em coletivo, ou seja, das tomadas de decisões em comum.

civilização europeizada, a diferença é entendida como desigualdade, e esse movimento é naturalizado. A etapa seguinte é definir a desigualdade nos termos dicotômicos superioridade/ inferioridade. Assim, se há desigualdades definidas pela observação da diferença, naturalmente é estabelecido um patamar de superioridade entre os “desiguais”. Abre-se o caminho para a dominação, que para Maldonado é consolidada nos fundamentos míticos e bíblicos do projeto de civilização ocidental.

Recorrendo a Clastres, Maldonado (2018) elenca os dois axiomas que determinam a prática racista: há uma hierarquia de culturas, superiores e inferiores; a cultura ocidental detém a superioridade absoluta. Assim, é o etnocídio quem fornece as bases para a conduta racista, por meio da naturalização da ideia de superioridade.

Chegamos ao ponto crucial: o princípio da superioridade que orienta a ética racista é definido, portanto, por uma visão de mundo. Por isso o racismo é estrutural. O racismo pertence à cosmovisão do mundo ocidental. Isso é crucial porque nos ajuda a entender o que seria, o que explica isso que se chama cosmovisão. Isto é: a cosmovisão é o conjunto de práticas sociais e processos mentais que se combinam para dar forma para entender a vida e os seres que habitam o mundo. Posto de outra forma, é a maneira específica que cada cultura encontra para posicionar as formas de existência que se manifestam neste mundo e em outras partes (Cf MALDONADO 2018; p. 270). É como se explica e se organiza o mundo, segue Maldonado, se valendo do agrupamento desenhado por Enrique Florescano (2000), para buscar compreender as dimensões da cosmovisão indígena:

- 1- Cosmogonia: expressa a criação do cosmos e seu desenlace;
- 2- Cosmografia: descreve a divisão e composição do cosmos;
- 3- Cosmologia: mecanismos reguladores do equilíbrio do universo

(MALDONADO 2018; p. 270)

Em suma, são fisionomias que cada cultura deslinda para remeter às formas de existência que habitam este mundo – e outros mundos. São reveladoras: expressam a forma como os mundos são pensados; como os mundos e os seres que habitam esses ambientes são ordenados. Enfim, dizem respeito às explicações possíveis para orientar um sentido lógico à vida dentro da cosmovisão específica de cada cultura; e, para além

de entender, oferecem uma explicação sobre como se estabelece a relação social entre os seres que habitam o mundo, topografias das relações diplomáticas (ou não) que se apresentam para delinear essas relações que se apresentam. E assim, afirma Maldonado, no que se refere ao modo de pensar do Ocidente, as bases da cosmovisão ocidental são construídas de forma sistemática por oposições binárias. Humanos e natureza, céu e terra, espiritual e carnal, morte e vida, etc. O mundo binário é um mundo de divisões permanentes; os seres que habitam o mundo binário, enfim, não são iguais. “E essas diferenças se entendem e organizam em torno da desigualdade como seu âmbito natural.” (Cf MALDONADO 2018; p. 271). A diferença é entendida como desigualdade, e a desigualdade justifica a superioridade. O ocidente divide, mas o simples ato de estabelecer divisões não é suficiente para concretizar uma relação de dominação. Assim, para o racista ostentar sua superioridade, a desigualdade precisa ser permanentemente explicitada, de forma a perpetuar a exploração de um sobre outro. O racismo, enfim, se sustenta como um monólogo: um monólogo que inferioriza constantemente quem é diferente. Indo além, a diferença como estatuto da desigualdade é reiterada sempre e projetada ao futuro, de acordo com o filósofo tunisiano Albert Memmi. Os grupos inferiores jamais conseguirão superar essa condição deletéria, então não se deve imaginar um futuro que estabeleça a igualdade como princípio e valor (MEMMI, 2010; p. 68). Isso consolida ainda mais a mecânica racista, que interdita o diálogo justamente para manter seu monólogo que inferioriza.

Assim, a cosmovisão ocidental fornece as condições mentais e práticas para o racismo assentar suas bases ideológicas. Convertido o artificial em natural, o racismo não é um corpo estranho ao ocidental, muito pelo contrário. É a pele que habita esta sociedade. Albert Memmi deu uma forma precisa à questão de como opera o racismo, ao defini-lo como **uma proposta cultural**: o racista encontra esta proposta “desde a sua infância, no ar que respira, nas reflexões dos seus parentes, nas suas tradições culturais e logo na escola e na rua, nos jornais e nas pessoas que lhes ensinam a admirar” (MEMMI 2010, p.66, tradução minha). É uma ética, um modo de conduta. Uma proposta cultural posto que mobiliza as habilidades socioemocionais do cidadão assim como suas raízes afetivas, mas cujos efeitos e proposições são sociais. **O racismo é uma linguagem coletiva a serviço das emoções de cada um**, resume Memmi. Da mesma forma, evidentemente, o modo de atuar racista também é social, orientando um discurso e um objetivo formulado por um grupo e dirigido a outro. Por pertencer à ordem da cultura,

da cosmovisão, conclui Maldonado, cabe à luta contra o racismo se enxergar como uma luta contra-cultural. Por isso mesmo é tão difícil: o racismo habita o sentido comum colonizado (MALDONADO 2018; p. 274).

Mas por que seria tão necessário repisar estas questões relacionadas a uma proposta tão abjeta como o racismo, posto que parece tão redundante? Veremos que por trás de uma concepção de Reformas Educativas tão excludentes como a atual onda, está uma noção de hierarquia; justamente a mesma hierarquia objetiva que define o autoengano que leva um a acreditar que realmente é superior ao outro. O discurso racista, prossegue Memmi, implica sempre uma certa motivação: uma maquinaria mental particular em vista de uma função precisa; tem um fim determinado e para isso edifica um discurso. O racismo afirma a dominação.

A questão da educação, afirmamos logo no início, flerta com a dominação constantemente, senão sempre. Isso é possível em sociedades complexas e cindidas como a nossa, o que significa que a educação reproduz, evidentemente, esse estatuto da divisão. Assim, há um divórcio entre educação e sociedade, e o ato de educar é tutelado pelo Estado em associação com o empresariado. Qual educação pode ser planejada pelo Estado na sociedade classes? A que intervém e consolida a dominação no sentido de anulação do diferente; na produção do monólogo educativo; na manutenção do privilégio de classe, de criar os indivíduos educados e os indivíduos não educados. Cisão. O racismo, então, afirma a dominação e opera sistematicamente para manter o que se transforma em privilégio. O que é a reforma educativa empresarial senão isso, modelos educacionais de privilégio vs. descarte social? Cumpre, enfim, uma importante tarefa, do ponto de vista da estrutura social, de agredir verbalmente ou fisicamente em defesa de uma vantagem, seja esta real ou potencial, afirma Memmi (2010; p. 60). E prossegue: o racismo é acionado quando se justifica a agressão pela desvalorização do outro, pondo em funcionamento a máquina de agressão/ destruição ideal do adversário (MEMMI 2010; p.61). São as mais variadas e constantes modelagens para destruir por completo aqueles que são potenciais ameaças.

Neste meio atomizado e aterrorizado pela competição, tudo é justificativa para a agressão ou políticas públicas ofensivas, e o medo de perder uma vantagem se retroalimenta em combinação com a agressão: “eles vão roubar nossos empregos, eles

vão tomar nossas vagas na faculdade, são vagabundos e estão soltos”. O racismo trata de inferiorizar novamente para manter a perversidade do mundo colonial.

Em suma, todos os seus componente e atos que definem um *mecanismo de exclusão* e que preparam para uma *expulsão concreta* (Cf. MEMMI, 1992, p. 56). E, prossegue Memmi, esse mecanismo se encontra em outras tantas relações humanas, nas quais a biologização não está presente ou de forma vaga. Está presente no frenesi insaciável pelo crescimento econômico a todo custo (humano e ecológico, sobretudo). Está no desenvolvimentismo. Em Belo Monte, agora. Mariana. Brumadinho.

Quando mencionamos a questão do frenesi como pulsão por crescer e desenvolver, o intuito é remeter a uma espécie de “transe” incubada no pensamento racista, uma vez que a vontade e o desejo de agredir são imperativos dentro deste tipo abjeto de pensar e agir. O transe revela por trás dele um desejo e um medo. O racista, afirma Memmi, é um homem que tem medo; **tem medo porque agride e agride porque tem medo**. Muitas vezes, se crê agredido: acha que é uma vítima. E aqui se completa o círculo do transe frenético racista. Por que tão agressivo? Por que o racista precisa sempre agredir para tomar ou defender um bem (MEMMI 2010; p. 56). Como consequência óbvia disso, a propriedade é um bem, a vantagem é um bem e, principalmente, qualquer território é passível de ser um bem para o racista, para explorar, crescer e enriquecer. Então o discurso e a prática racista enfim alcançam um objetivo real, concreto e eterno, que é o de conquistar, fraturar e sempre dominar.

O fascismo é útil ao racismo, portanto; útil para quem se vê de alguma forma ameaçado e precisa agredir quem crê que esteja ameaçando, No transe de não poder perder sua posição social representado por qualquer fração ínfima de privilégio, o indivíduo sente-se obrigado a negativizar o outro, e desta forma *recorre ao fascismo como ferramenta para a afirmação de si mesmo*, escreve Memmi (MEMMI 2010 ; p. 57). Afinal, reforçar a desigualdade de alguém é o único meio dentro do mundo dilacerado em que nos encontramos, atomizados e isolados no meio da massa, para falar de si. Como não sabemos quem somos nem o que somos, o único recurso é criar as desigualdades sobre quem é diferente. Por fim, como o discurso racial é cada vez mais reprovado (isso é uma conquista dos movimentos negros, sem dúvida!) outras diferenças são elencadas para reprovar. E quantas diferenças podem ser criadas! A periferia só tem traficantes e bandidos; índios são atrasados e querem deixar de ser

índios; feministas são radicais, feias e não se depilam; os alunos são preguiçosos e agressivos; professores são incompetentes e doutrinadores. A escola fracassa e precisa de reforma administrativa. Cultura, costumes, psicologia...tudo é inferiorizado. Basta apontar “vicissitudes dos outros” para enfim obter um bom resultado de si (Cf. MEMMI, 2010; p.58)

A atitude racista, que pode ser verificada em uma vastidão de relações sociais, seja no que se refere a ambientes domésticos quanto na esfera das políticas públicas, se assenta na construção de “evidências”, portanto. O fracasso da educação e a responsabilidade dos professores pelo fracasso é uma delas. É por isso que o mecanismo da oposição binária é fundamental, para simplificar o raciocínio, pavimentar o caminho seguro e sem volta da “auto-verdade”. Assassinar o verdadeiro e o real é viável por meio do binarismo, por onde a violência encontra espaço para se impor e ser naturalizada. Como afirma Memmi, o racismo cria o estreito mundo do binarismo: se ele é amável, sua vítima é detestável, o universo do racista é do bem, o universo da vítima é do mal. E por isso, o racista considera legítimo proteger-se do da contaminação desse mal, atacando primeiro, tendo medo primeiro, deixando fluir as “violentas emoções” primeiro. No Estado de Oaxaca, são todos rebeldes e indígenas, seus professores são diabólicos, afirma o racista: precisam ser dominados por meio da Reforma. Por aqui, nossos índices de avaliação educacional revelam nossa incompetência; precisamos ser reorganizados pela OCDE. O que está por trás da Reforma Educacional que promete varrer os latino-americanos, portanto? O sentido amplo da ideia de dominação, que dá vazão à toda loucura agressiva que se expressa no racismo (Cf. MEMMI, 2010; p. 56).

Garantir a presença física de quem é superior é condição fundamental para transformar tudo em dinheiro, o ato de educar inclusive. Neste sentido, a educação é latifúndio de poucos, do tamanho das produções de soja que tomaram a Amazônia e o Mato Grosso, um latifúndio conquistado e transformado em pedagogia, uma terra que tem dono. Pouco importa, afirma Memmi, que a afirmação categórica das desigualdades, vocalizadas pelo racista, sejam desmontáveis – porque evidentemente as inferiorizações são produtos mentirosos. O racista constrói “evidências” não comprováveis (índices do IDEB são apenas uma forma entre inúmeras para avaliar uma “habilidade” específica, não dão conta de tudo), “destaca diferenças reais ou imaginárias para incentivar e para colocar uma conduta/ norma: colocar a vítima em

dúvida” (MEMMI 2010; p 55). Os “traços do outro”, como define Memmi, sempre trazem um coeficiente negativo e são significativamente maus. Consequentemente, os racistas são bons. Por aproximação lógica, então, os professores são incompetentes. Alunos são desinteressados. Só quem se auto-define como o único preocupado com a educação são bons – a OCDE, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna. Só o racista é competente. Tradução: só os pedagogos são bons. E, no momento atual, o pedagogo é o mercado financeiro transnacional.

Em tempos de modas decolonialistas e pós-modernas, é necessário localizar sempre a dominação e ter o endereço preciso de cenários que sustentam e perpetuam a submissão. Em seu texto clássico, “Retrato do Colonizador”, Albert Memmi compõe a fisionomia e os traços do colonizador e do colonizado, para arrematar: há uma necessidade de relação que encadeia entre si os dois protagonistas de toda a opressão. O fascismo fabrica violentos e violentados, o racismo fabrica os inferiores que nunca poderão acabar. Assim, “a colonização fabrica colonizados do mesmo modo que fabrica colonizadores” (MEMMI 1992). Desta feita, a relação de opressão nunca poderá ser desmontada. Prometendo a panaceia educacional, a reforma seguramente fabricará educados e não-educados, pois só assim seus formuladores poderão acessar continuamente os volumosos recursos dos fundos públicos que trazem as recompensas por seus “abnegados compromissos pedagógicos”.

Colonialismo Interno, o revestimento da sociedade democrática

Tomaremos emprestado do sociólogo mexicano Pablo Gonzáles Casanova a noção de colonialismo interno como o sistema vigente na era contemporânea, o que estabelece uma continuidade entre os períodos pré e pós Independência na América Latina. É o que explica o etnocídio como prática ordinária das políticas de Estado. Para Gonzáles Casanova, o colonialismo interno é, do ponto de vista sociológico, o motor da perpetuação da miséria (num contexto mexicano que guarda por sua vez similaridades com o Brasil) e principalmente da destruição de outras culturas em um continente caracterizado pela diversidade. Assim, terras indígenas são as colônias internas dos Estados latino-americanos, assim como as populações ribeirinhas, quilombolas, rurais, as favelas; tudo é espaço para intervir, disputar voto, agredir e penetrar a mente do agredido para que este seja incorporado, o que nos faz retomar a questão do imaginário que opera no real e da relação de dominação entre culturas: os princípios ideológicos

hegemônicos são incorporados como história e explicação da vida por quem é dominado.

Admitamos que esta é a parcela visível da heteronomia característica desse sistema. A questão é entender como o colonialismo interno penetra nas perspectivas descolonizadoras e em práticas políticas de esquerda que acabam falhando, apesar das intenções que em muitos casos são sinceras, no enfrentamento a este grande criminoso transnacional que é o Capitalismo. O colonialismo interno molda a mentalidade e a subjetividade e está diretamente relacionado à maneira como a educação é concebida, inclusive. O embaraço que corresponde a assumir uma visão desde o Estado é um ponto fundamental, problema decorrente do colonialismo como mentalidade vigente; ele faz, de forma imotivada por vezes (o que pouco importa, porque acabamos fazendo), a pensar e agir como o Estado. A descartar ou não alcançar uma visão própria, o que significa não conseguir fazer política e interpretar o mundo sem se desgarrar de categorias técnicas que são muito mais apropriadas para um gestor (Estado) do que para quem está comprometido com a descolonização – e a educação, reiteramos, é arena fértil para que se prolifere a mentalidade colonialista.

Toda essa confusão, por fim, levam a uma leitura equivocada das questões etnopolíticas, e o que é pior, a uma utilização pouco crítica das ferramentas de intervenção criadas pelo Estado (ou seja, como se fosse possível se apropriar sem questionar uma instituição intervencionista como é a escola e a própria educação).

Portanto, a utilização acrítica de um aparelho que se apresenta como o espaço total de transmissão do saber acaba por legitimar seus efeitos etnocidas. Isso acaba consolidando o projeto do Estado e levam ao chamado fracasso escolar, construído a partir de um diagnóstico mal-feito (significa que sua intervenção será equivocada), manejo de conceitos que mais têm a ver com a visão do outro desde o Estado Colonial do que com uma visão própria, dos povos originários e a utilização acrítica de uma instituição colonialista, que é a escola (Cf. MALDONADO 2010).

Totalitarismo nosso de cada dia

São os nossos demônios que convivem conosco cotidianamente. É um problema complexo e de raízes profundas, estabelecido na mentalidade muito porosa e nada refratária à lógica estatal; mas como sabemos, a lógica do Estado é a instalação da unidade. Assim, se o etnocídio é a alma da colonização, o totalitarismo é sua ferramenta para exercer a dominação. Nesse sentido,

El totalitarismo es un sistema que niega cualquier alianza de una cultura con las demás culturas, es decir que el nivel macrocultural para un sistema totalitario es un nivel negativo, de negación, y por tanto el nivel macrocultural no existe para el totalitarismo, no existe puesto que ese universo existe sólo en tanto que hay alianzas, apertura, relaciones positivas entre las alianzas produciendo ese universo, es decir, produciendo relación reflexiva, relación de compartir entre las culturas. (JAULIN apud MALDONADO 2010; p. 78)

O problema é que a ação totalitarista pretende exatamente escrever um monólogo que parte do Estado, e por isso o totalitarismo se distribui como ferramenta e como prática no “estado de direito”, remando para construir o unitário a partir da destruição das outras culturas. No que se refere à educação, por exemplo, reside neste ponto um certo tipo de pensamento racista, uma certa influência de Hernán Cortez para tratar das questões indígenas, que fazem com que o discurso da necessidade de escola seja tão avassalador que por fim acaba sendo legitimado entre comunidades indígenas, e dessa forma o Estado penetra em seus territórios.

Talvez identificar as bases constitutivas do Estado Nação seja a parte mais simples a ser feita dentro da tarefa descolonizadora. As outras não são, posto que se instalaram em um ponto longínquo e de difícil localização dentro do nosso boicote interno. No imaginário colonizado que ainda compartilhamos, é difícil encontrar um lugar para postular a redefinição do Estado rumo ao estabelecimento de uma sociedade multicultural, o que significa assimilar a diferença e deixar de ser unitário²². Assim como também é complexa a perspectiva de deixar os outros em paz, embora seja o que deva ser feito.

²² Um exemplo disso é a forma violenta como os últimos passos zapatistas vêm sendo tratados no México. Ou, no caso brasileiro, o caminho interdito rumo ao necessário *que se vayan todos*, frente ao espetáculo deprimente exibido na arena da partidocracia e da atuação do Judiciário e das grandes empresas. Admitir que isso é patético não faz as pessoas descartarem a volta de Lula, por exemplo.

Mas afinal, quem é que quer se por no seu lugar? Ao fim e ao cabo, estas perspectivas são arrancadas *desde abajo*, e o mais divertido desta tese é justamente poder falar que isso está acontecendo: não se trata de uma hipótese; é um estudo sobre como a tarefa descolonizadora está movendo seu passo rumo à autodeterminação, tendo nos seus processos próprios de aprender e criar o conhecimento comunitário uma de suas fortalezas para enfrentar a ofensiva capitalista e se proteger da tormenta. Não são só Oaxaca, Chiapas, Rojava ou os Mapuches. Benjamín Maldonado, por exemplo, ao procurar referências sobre este arrancar *desde abajo*, apresenta a visão própria (*mirada propia*) que foi recuperada pelo povo maorí, da Nova Zelândia.

E assim, do ponto de vista dessa tese, quando falamos de um processo descolonizador dentro do trabalho acadêmico é concordando com a maorí pesquisadora Linda Tuhiwai Smith sobre as nove ideias que devem ser questionadas acerca da História:

1. A história é um discurso totalizante;
2. Existe uma história universal;
3. Tem uma cronologia longa e única;
4. É a história do desenvolvimento e do progresso;
5. Gira em torno da autorrealização dos humanos;
6. A história da história pode ser contada em uma narrativa coerente;
7. A história é uma disciplina inocente;
8. A história é construída a partir de categorias binárias;
9. A história é patriarcal.

(Cf. Benjamín Maldonado, 2010; p. 35. Tradução minha)

Esses são grandes problemas da esquerda pró-capitalista. Como escreveu Boaventura de Souza Santos, o erro da esquerda no século 20 foi não lidar com o colonialismo e com o patriarcado:

Não haverá democracia de alta intensidade enquanto estiverem em vigor as três formas modernas de dominação: capitalismo, colonialismo e patriarcado.

As três formas atuam sempre articuladamente.

Um dos problemas da esquerda do passado foi, no seu melhor momento, centrar-se na luta contra o capitalismo e considerar secundárias ou negligenciáveis as lutas contra o colonialismo e o patriarcado.

Aliás, aceitou acriticamente que o colonialismo tinha acabado com o colonialismo de ocupação territorial estrangeira e não viu que ele

continuou até hoje sob outras formas, como racismo, xenofobia, colonialismo territorial interno, expulsão e massacre de indígenas. Congratulou-se com pequenas vitórias no domínio patriarcal sem ter em conta que o capitalismo e o colonialismo não dispensam o patriarcado.
(SOUZA SANTOS, 2016; p. 5)²³

E a essa afirmação não podemos dedicar uma interpretação ingênua, do tipo não combateram, ignoraram essas questões: significa que a esquerda governista exercita o colonialismo e o patriarcado. Democracia representativa, partidocracia, gestão capitalista, terrorismo de Estado, despojo, tudo isso faz parte dos instrumentos de gestão utilizados pela fauna dos partidos de esquerda, práticas decodificadas por Boaventura quando afirma que o colonialismo continuou até hoje sob outras formas, como racismo, xenofobia, colonialismo territorial interno, expulsão e massacre de indígenas.

Necrose como paradigma do moderno

“Ocidente, onde morre o Sol”

(Manifesto de preso político oaxaquenho)

Agora adicione, sobre estas doses de totalitarismo e alma colonialista, variadas estratégias de Terrorismo de Estado. Esse conceito pode ser entendido como amálgama do conjunto formado pelo real e imaginário colonizado, em parceria com o genocídio e etnocídio, o cerco e aniquilamento da diferença e a cosmovisão ocidental que usa as lentes da desigualdade como forma de organizar o mundo em função da ideia de superioridade. E assim, o Terror de Estado se multiplica a ponto de se tornar uma gramática, o compêndio de regras e políticas de governo, regidas também em outro âmbito de poder não explícito que é a atuação das grandes corporações transnacionais e se traduz em inúmeros modelos de violência e agressão que se somam à ofensiva física. É desta forma que a gestão pública da educação é uma forma de terror, as políticas de crédito agrícola são outras, posto que acorrentam o trabalhador rural ao preceito da dívida, o sistema público de transporte é torturante, as políticas de desemprego causados pelos pagamentos de títulos bancários fazem o indivíduo desmoronar. Políticas do Estado têm revelado uma intencionalidade política para moer a população, associadas à interdição de canais democráticos para a sobrevivência, oferecendo arremedos em troca

²³ Boaventura Santos: “O que mais custa a aceitar é a participação do Judiciário na concretização do golpe. Perdeu oportunidade histórica”. 02/11/2016. (<http://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-mais-custa-aceitar-e-a-participacao-do-judiciario-no-golpe>). Acessado em 25/11/2016.

nas figuras das escolas que são um depósito de crianças e adolescentes, o estímulo ao crédito que é a dívida eterna, o ônibus e o vagão do trem que fazem da cidade uma arena de gente contra gente.

Lembrando que a Seção 3 é dedicada a fundamentar os elementos que fazem da educação um espaço de terror, por ora procuraremos nos concentrar na face mais visível do que se convencionou chamar de Terror de Estado, qual seja, todo o operativo, estratégias, aparelhos e maquinarias que movem a política oficial do ato de matar.

Ato de Matar: a Necropolítica

O filósofo camaronês Achille Mbembe ofereceu uma definição mais precisa para a ordem moderna contemporânea. Esta definição se chama Necropolítica: uma forma de abordar a transgressão da relação entre Estado e cidadania (Cf. ACHAMBUR, 2011). Ou seja, a necrose se estabelece como uma regulação; e esta regulação orienta o contato que o Estado toma com os indivíduos que o conformam. Seguindo a análise que Elisabeth Achambur traça sobre o que seria este necropoder, as definições sobre dominação e submissão foram atualizadas: o que significa que a vida de centenas de milhares de pessoas está nas mãos do poder político que “mata ou deixa viver” (sendo por esse motivo o necropoder).

Estas ideias, sem dúvida alguma, trafegam no sentido do colonialismo interno, posto que Mbembe descreve estruturas que seguem em pé após a colonização, aqui destacado o extermínio em massa como política de Estado – e nada como a morte para ser um grande marcador referencial de continuidade entre a Colônia e o Estado Nacional. Afinal, a soberania de uma nação é frequentemente reivindicada; e como deixar de caracterizar a soberania como o poder de dar vida ou morte, à disposição dos governantes sobre seu povo (Cf. ACHAMBUR, 2011)? Algumas características são levantadas por Mbembe:

- 1- A colônia (nações atuais do Hemisfério Sul) obviamente estrutura suas relações de produção e poder, e estas relações são governadas por um poder difuso que insere a “economia da morte” como padrão;
- 2- Exercício da Autoridade mediante o uso da violência e a atribuição de decidir sobre a vida dos governados.

Para Achambur, na atual etapa do capitalismo a violência revela um fim em si mesmo, não precisando mais dedicar esclarecimentos à economia da morte como em outros tempos – a justificativa da rentabilidade da colônia, por exemplo, no contexto do Mercantilismo e do Pacto Colonial. Ou, prossegue a autora, o controle e gestão da população que assistimos como política de Estado no século 20, que pendulou em alguns momentos para avanços trabalhistas ou flertes com o Welfare State adaptado ao Terceiro Mundo. Não. Na atual tormenta opera o “esquema de fazer morrer e deixar viver”, que revela a desestruturação dos limites entre a vida e a morte, propiciando o silenciamento do corpo e que significa o esfarelamento da vida em sociedade. A violência é o início e o fim. Ela totaliza a experiência de uma vida – e nada mais há.

E assim se constrói o hábito: a tragédia vivida por uma massa de pessoas, cuja a história e a memória viva são arrastadas para o fundo do Mediterrâneo, compõem nossa rotina como o show anual de um cantor popular na época do Natal. Se antes a coisificação de mulheres e homens atendia aos objetivos de os fazerem mercadorias, agora o descarte é tão ou mais funcional dentro do capitalismo. Afinal, voltamos ao fim do início, ou o início do fim desse sistema: a acumulação de capital é um fim absoluto que prevalece por cima de qualquer outra lógica narrativa, resume brilhantemente Achambur. E isso está acontecendo de forma sistemática nesta era.

Como isto é possível? Para Achile Mbembe, é uma questão de dedicarmos o entendimento correto para o exercício da soberania; perguntando-se quem é o sujeito do direito de matar ou deixar viver. A soberania consiste exatamente nisso: na capacidade de decidir quem pode viver e quem pode morrer; no exercício do controle sobre a mortalidade e na definição da vida como manifestação do Poder.

Embora o diálogo com o biopoder seja evidente, para o próprio Achile Mbembe não é a mesma coisa, posto que para o filósofo camaronês o biopoder não dá conta de analisar a política como ela é hoje: e, hoje, o assassinato do adversário é o principal objetivo da política. Na terceira Seção teremos mais espaço para esclarecer esse entendimento, voltado para descrever o massacre de Nochixtlán como um momento não estranho à Contra-Reforma Educativa no México; muito pelo contrário, assim como as torturas e a perseguição planejada e sistemática da polícia militar às estudantes secundaristas compõem a agenda político-educativa da reorganização do ensino no

Estado de São Paulo. São componentes de uma reforma militarizada, digamos assim. E que, portanto, procuram cercar e eliminar fisicamente quem a desafia.

Isso posto, trata-se de pensar como vida, morte e corpo humano estão inscritos na ordem do poder, ao mesmo tempo que Mbembe entrelaça três conceitos para dar conta da Necropolítica: Biopoder, Estado de Exceção e Estado de Sítio. É uma definição realista e na verdade muito mais sensível que o frio e passivo “monopólio do uso da força legítima” porque, ao fim e ao cabo, este ignora dois pontos fundamentais de como as coisas operam aqui na colônia, para Mbembe:

- 1- A política é trabalho de morte;
- 2- A Soberania é o direito de matar.

A afirmação de Mbembe faz todo sentido: a colônia é um espaço de formação do terror, tendo no Estado a atribuição de civilizar as formas de assassinar e atribuir objetivos racionais ao ato de matar (Cf. MBEMBE 2011 pg 38), “onde a paz tem o rosto de uma guerra sem fim” (MBEMBE 2011; p. 37).

Importante ressaltar também que a invenção da Colônia como terreno fértil para que o imaginário europeu desenvolvesse todo seu potencial de aniquilamento, definiu clivagens para o que se espera do Estado e como se organiza o Estado em cada pólo: o Estado na Colônia e o Estado no Império. Assim, é como se aos conquistadores fosse permitido transgredir o que chamam de lei, o que chamam de civilização nos territórios onde detém o privilégio de dominar. O ato de matar é largamente praticado por aqui; ou melhor, é praticado sem que haja a regulação legal e institucional, prossegue Mbembe.

O soberano pode matar em qualquer momento, de todas as maneiras. A guerra colonial não está submetida a regras legais e institucionais, não é uma atividade legalmente codificada. O terror colonial se mistura incessantemente com um imaginário colonialista de terras selvagens e de mortes, e com ficções que criam a ilusão do real. A Paz não constitui necessariamente a consequência natural de uma guerra colonial. De fato, a distinção entre guerra e paz não resulta pertinente. As guerras coloniais se concebem como a expressão de uma hostilidade absoluta, que coloca o conquistador frente a um inimigo absoluto (MBEMBE, 2011; p.41).

Em outras palavras: aqui não há interditos para o massacre puro. Tudo é permitido, a *domination experience* pode ser total. Talvez por alguns momentos no século 20 a ilusão da independência, eclipsada pela marcha do progressismo desenvolvimentista da esquerda governista, escondeu esta condição não superada que se

escancara com toda força nas insanas primeiras décadas do século 21. Não só o massacre pode ser puro e total, como total também são as áreas que estão ao alcance dos tentáculos deste sistema de morte. A política social é política de morte. O combate à pobreza é política de morte. A educação pode ser política de morte, aniquilando física ou espiritualmente. O capitalismo trata de totalizar e homogeneizar o que quiser.

Qual educação pública pode ser desenhada nesse espectro? Ou melhor: como a Base Nacional Curricular Comum não vai reproduzir o apartheid social se não lida diretamente com isso? Outra: o que prevê e causará a Reforma do Ensino Médio? E melhor ainda: o lucro da privatização do ensino se relaciona com o apartheid?

Trataremos disso na Seção 3, mas cabe ressaltar que as questões relativas à Necropolítica aqui trazidas se justificam por isso. Digamos que é uma questão de princípios e valores. Para isso, Mbembe recorre a Frantz Fanon para entender a espacialização da ocupação colonial, da qual somos herdeiros, uma continuidade. Da qual não rompemos. Assim,

a ocupação colonial implica antes de tudo uma divisão do espaço em compartimentos. Supõe o desenvolvimento de limites e fronteiras internas, representadas pelos quartéis e bases policiais; está regulada pela linguagem pura, a presença imediata e a ação frequente e direta [das forças policiais] e está fundada no princípio **de exclusividade recíproca** (MBEMBE 2011,p.45).

Exclusividade recíproca, aqui, significa o lugar de cada um, e até mais do que isso, o destino de cada um. À massa excluída, portanto, é reservado o destino do cercamento e das ofertas miseráveis de serviços, entre eles uma educação que os transformam em estoques para descarte. Mbembe recorre a Fanon novamente, para explicar que o mundo colonizado é um mundo separado em dois (Cf FANON apud MBEMBE 2011; p. 45). E prossegue destacando que o mais importante é como opera o poder da morte, de onde também recorreremos à mesma citação de Frantz Fanon:

A cidade do colonizado, ou ao menos a aldeia indígena, a cidade negra, a medina, o bairro árabe, a reserva, é um lugar de má fama, povoado por pessoas com má fama. **Alí se nasce em qualquer parte, de qualquer maneira. Se morre em qualquer parte, de qualquer coisa.** É um mundo sem intervalos, as pessoas estão umas sobre as outras, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, uma cidade de joelhos, uma cidade afundada no lodo” (Cf FANON apud MBEMBE 2011; p. 45)

Permeado por este sofisticado processo que combina a mentalidade colonizada que opera no real e no imaginário e a segregação espacial que define as fronteiras do dia-dia, se instala o que Mbembe define como a esfera de atuação da soberania, como a “capacidade para definir quem tem importância e quem não tem, quem está desprovido de valor e pode ser facilmente substituído e quem não”(MBEMBE, 2011; p.46). Nosso entendimento é que a divisão entre úteis e descartáveis constitui a base psicosocial do que seria um sistema colonial que mantém em pé suas estruturas na atualidade. O modo de pensar e o modo de vida próprio de sociedades cindidas como são as modernas. Entretanto, é preciso estabelecer, ao mesmo tempo, um refinamento da análise para não reduzir tudo à mesma coisa, posto que seria uma problematização muito estreita. É neste sentido que Mbembe procura alertar que há diferenças em muitos aspectos, e que isso igualmente traz significados terríveis para o momento atual. A ocupação colonial atual consegue produzir campos de concentração eternos a céu aberto. O necropoder em seu estágio com melhor acabamento é a Faixa de Gaza. Ali, estão combinados os dispositivos disciplinares, biopolítica e necropolítica. O massacre cotidiano e não interrompido, pouco questionado, é a principal evidência de que não somente é possível a instalação definitiva do necropoder, como é possível também sua expansão pelo mundo – ou ao menos seus elementos mais marcantes, o que já é terrível.

Para Mbembe, isso leva à proliferação de espaços de violência. Como duas geografias ocupam a mesma paisagem, os campos de batalha se tornam múltiplos, subsolo e espaço aéreo são zonas de conflito, “não há continuidade entre a terra e o céu”. Revestidos de simbolismos característicos do biopoder e da disciplina, a imposição do mais alto também constitui a política da verticalidade, o que significa que enquanto tanques, blindados e abordagens pessoais do exército são a pintura do quadro terrestre, as ações policiais emolduram o que vem do céu, mobilizando tecnologias de última geração. Em Gaza, a ameaça aérea e superior é reiterada e cada vez mais predominante, segundo Mbembe, com veículos aéreos não tripulados, aviões com olhos de falcões, helicópteros de assalto, satélites de observação, técnicas de holografia: “Matar se converte em um assunto de alta precisão” (MBEMBE 2011; p. 51)

Cabe ainda acrescentar que a Necropolítica opera de forma importante para redefinir o tamanho e a sobrevivência do Estado. Isso se dá em duas frentes:

- 1- Recorre ao Estado como expressão da divindade, uma aparição mitológica (o que não é exclusivo do necropoder, mas o compõe);
- 2- O Estado distribui o exercício do direito de matar (já não faz questão de manter este monopólio da violência).

No que tange ao segundo ponto, Mbembe remete à esta era como a de mobilidade global. O direito de matar e operações militares não são monopólios únicos do Estado; os exércitos regulares já não são o único meio capaz de executar as funções repressivas (Cf. MBEMBE 2011; p. 57).

Isto se explica porque a coerção se tornou um produto de mercado. A economia política de Estado se transformou radicalmente nas últimas décadas. Os limites territoriais não conseguem, na verdade não querem, fazer valer seu monopólio de coerção frente à penetração das mais variadas atividades empresariais.

A mão de obra militar se compra e se vende em um mercado no qual a identidade dos provedores e compradores está praticamente desprovida de sentido. Milícias urbanas, exércitos privados, exércitos de senhores locais, empresas de segurança privada e exércitos estatais proclamam, todos de uma vez, seu direito a exercer a violência e a matar (MBEMBE 2011; p. 57)

É a era em que se consolida a *máquina de guerra*, incorporada às ferramentas de gestão governamentais. São grupos de homens armados que atuam em variadas circunstâncias, mantendo relações complexas com o Estado (autonomia ou incorporação), mas mantendo sempre sua característica de mobilidade. *O que faz da máquina de guerra um aparato sempre presente e à disposição*. Como afirma Mbembe: o Estado pode se tornar uma máquina de guerra; o Estado pode se apropriar de uma máquina de guerra; o Estado pode criar uma máquina de guerra (Cf. MBEMBE 2011; p. 59). Pode desenvolver as três vertentes simultaneamente. Ao fim e ao cabo, as máquinas de guerra garantem a concretização do objetivo de exploração dos recursos naturais, da mineração, do carvão, petróleo, das grandes empresas de geração de energia, porque todas essas atividades precisam do despojo de centenas de comunidades para se efetivarem. Igualmente, a máquina de guerra precisa calar, reprimir e prender (e matar) as vozes dissonantes à reforma educativa, porque a educação padronizada e lucrativa precisa das forças de combate para serem implementadas. A educação incorporou o massacre em sua gestão, tendo a tragédia de Nochixtlán e a perseguição sistemática às secundaristas alguns de seus expoentes.

Por fim, é claro que o Terror de Estado que configura esta geografia de saque de recursos e despojo sistemática se enquadra em uma categoria de governabilidade que Mbembe chama de gestão de multidões: “a extração e a pilhagem de recursos naturais pelas máquinas de guerra caminham em paralelo com as tentativas brutais de neutralizar espacialmente categorias completas de pessoas” (MBEMBE 2011; p. 62).

O Terrorismo de Estado, então, cria duas categorias de populações sbem definidas:

- 1- Refugiados, civis, descapacitados e mutilados pelas agressões sofridas, atualizando as definições de sacrifício;
- 2- Sobreviventes que vivem em zonas de exceção.

As técnicas modernas de gestão se responsabilizam por neutralizar espacialmente categorias completas de pessoas, ou forçar que sejam disseminadas à esmo, sem destino. E aqui, para Mbembe, há uma diferença substancial do mando colonial. Aqui, existe a imposição do massacre para a criação dos *mundos de morte*.

As técnicas de exercício da autoridade policial e de disciplina, a eleição entre obediência e simulação que caracteriza o mundo colonial e pós colonial se substituem gradualmente por uma alternativa mais trágica, dado seu extremismo. As tecnologias de destruição são agora mais táteis, anatômicas e sensoriais, em um contexto no qual se decide entre a vida e a morte. Se o poder depende sempre de um controle estreito sobre os corpos (ou sobre sua concentração em campos), as novas tecnologias de destruição não se vêem afetadas pelo fato de inscreverem os corpos no interior de aparatos disciplinares como por inscrevê-los na ordem da economia máxima, representada hoje pelo “massacre”. (MBEMBE 2011; p. 63)

Ao introduzir o massacre como experiência prática e comum, o Terror de Estado produz ainda uma última categoria de sujeitos: os que têm armas e os que não têm. **Os grupos armados atuam sob a lógica do Estado, sob a lógica de governo, para disputar os civis.** Desta forma, criam seus espaços próprios remetendo à edificação indestrutível de figuras antigas como o coronelismo e o senhorio feudal, ou de latifúndios modernos controlados, ou nos grupos paramilitares que oferecem o apoio para a mineração e as madeireiras, no México e no Brasil.

Desta forma, a circunscrição dos “civis” a uma arena de disputa, ou seja, como objetos a serem conquistados pelos que detém as posses de armas, traduz de uma vez

por todas a forma como se concebem os corpos humanos na atualidade: se são úteis ou não; se têm alguma serventia como massa produtora/ trabalhadora ou se tamanho é o desprezo que o capital lhes dedica que são seres considerados descartáveis pelo sistema de morte. Nisso se constitui, ao fim e ao cabo, a necropolítica: a produção desenfreada de pessoas descartáveis. E nesse sentido, as grandes ondas migratórias que são vistas na África, “Oriente Médio” e América Central, não são exatamente ondas de migração. São na verdade deslocamentos dos próprios continentes, uma vez que a História não pode ser narrada pelo andar de cima. As marchas e embarcações são movimentos de milhares de seres humanos, decididos a ocupar e viver nos centros de poder e reverter a onda massacrante que lhes reservou um destino indigno dentro de sua existência.

Por fim, a produção de contingentes descartáveis de seres humanos, **de povos e culturas**, produz também o arsenal de políticas públicas que vai tratar do público-alvo destinado ou ao extermínio ou ao esquecimento. Foi-se o tempo em que a Educação, principalmente a Educação Pública, se bifurcava em duas frentes, uma para formar uma elite instruída e gestora, e outra para formar a mão-de-obra trabalhadora submetida às condições de produção. A modernização educadora do século 21 prevê outros tipos de ofertas educacionais, entre elas a educação que não forma nem gestores nem trabalhadores; a educação ofertada é para formar não-pessoas, objetos completamente inúteis do ponto de vista do Capital. É para isso, como veremos adiante, que se instala a atual etapa das Reformas Educativas e é para isso também suas conexões em matéria de Segurança Pública. Testemunhamos uma educação que se pergunta como produzir e manter sujeitos descartáveis em um mundo que se cobre mais de lama a cada dia.

Como vimos, o terror é um rasgo que define tanto os Estados escravistas como os regimes contemporâneos. Os dois regimes constituem também estâncias e experiências específicas de ausência de liberdade. Viver sob a ocupação contemporânea é experimentar de forma permante “a vida na dor”: estruturas fortificadas, postos militares, barreiras incessantes, edifícios ligados à lembranças de humilhações, interrogatórios, espancamentos, toques de recolher que mantém prisioneiros a centenas de milhares de pessoas, alojamentos exíguos, soldados patrulhando as ruas escuras assustados por suas próprias sombras, crianças cegas por balas, pais humilhados e espancados diante das suas famílias, soldados urinando nas barreiras, disparando sobre as cisternas para se distrair, cantando slogans agressivos, golpeando as frágeis portas para assustar as crianças, confiscando papéis, jogando lixo na vizinhança, guardas que fecham as fronteiras sem razão, ossos destroçados, tiroteiros e acidentes mortais...uma forma de loucura. (MBEMBE 2011; p. 73)

Educar, dizem os apoiadores da educação, é preparar o futuro e as futuras gerações; incapazes de enxergar, seja por ganância ou por veleidades que, como afirma Mbembe, no contexto do terror e da morte o futuro é anulado a todo momento. *There is no future*, já diziam os Sex Pistols. Qual educação, afinal, dá conta do presente? A Reforma não se preocupa com isso, até porque dentro da cartilha neoliberal a única prática possível é aquela destinada a abreviar a vida, técnica que se desenrola nos campos do terror e nos mundos de morte criados pelos líderes contemporâneos.

Governo, lar doce lar do empresariado transnacional

“Os ricos, os capitalistas, querem converter em propriedade o que é o mundo”

(Subcomandante Moisés)

Se no planeta proliferam como fungos grandes matadouros de carne humana negra e pobre, na mesma medida que ignorantes convencidos se juntam em multidões para evocar ditaduras e massacres, isso deve ter uma explicação que alcance fundamentos políticos, econômico e sociais. É preciso entender o porquê de tamanha violência; para além disso, interpretar que por trás do Terror de Estado, vasto e sistemático a ponto de se estender por todo o globo, está em curso uma guerra deflagrada pelo poder econômico, que já não mede consequências para destruir populações, ecossistemas e grandes territórios. Os zapatistas, por meio do finado Subcomandante Marcos, entendiam a virada do século como o período da Quarta Guerra Mundial: a guerra sem fim contra o planeta e contra a humanidade. No atual momento, rumo à terceira década do século 21, denominam com o simples nome de tormenta. Uma força avassaladora criada pelo sistema de morte capitalista para dizimar o que está à sua frente, sendo que o grande objetivo é justamente “*resetar*” os territórios, produzir a terra arrasada para então criar as novas propriedades para exploração do capital. Destruir para construir, novamente destruir e novamente construir. Essa é a gramática da produção que não reconhece culturas, vidas em comuns, histórias e memórias de territórios. O capital no século 21 não enxerga vidas nem pertencimento à terra onde se pisa, obcecado por seu frenesi de crescimento e acumulação. É por isso, como afirma o Subcomandante Galeano, que ao capital é condição obrigatória desterrar, arrancar a todos de seus territórios para solapar os

vínculos, inclusive os sagrados e os sobrenaturais: o capital quer criar refugiados em sua própria terra, prossegue Galeano. O mundo dilacerado é uma grande propriedade.

Não obstante, há o interesse do capital em dar plena resposta à suas necessidades nos insanos primeiros anos do século 21; ora, sabemos que as próprias transmutações do capitalismo levaram ao esgotamento da mais-valia relativa, por conta dos avanços tecnológicos e da impossibilidade de extensão do mais trabalho, pela crise do emprego. O planeta já assume outra configuração. Ao mesmo tempo, outro movimento fundamental se impõe como se fosse uma força natural, a que equivocadamente se interpreta como “uma guinada do eleitorado à extrema-direita”; não são exatamente as pessoas que se inclinaram para o radicalismo homicida, e sim o próprio capital. É o capitalismo quem guinou e estacionou novamente na extrema-direita, após um curto hiato flertando com a social-democracia burguesa no pós-guerra do século 20. Seu movimento pendular acabou de arrastar bilhões de pessoas com destino à distopia remodelada do fascismo do século atual. O capital voltou ao Capítulo 24 de Marx.

Quando se refere à “Chamada Acumulação Primitiva”, Marx esclarece que a questão da propriedade e da posse é fundamental, e por isso não há pudores em lançar mão do método da acumulação, onde “é sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência” (MARX 1980; p.829). Ou seja: os métodos da acumulação não se dão pelo direito e pelo trabalho. O momento atual é de “criar Capitalismo”, por incrível que pareça. De encontrar onde é possível expandir, nem que seja a partir de um grão de areia betuminosa, onde vive a nação Creel²⁴. Isso significa que, para “criar Capitalismo”, o trabalhador necessariamente deve estar desassociado da propriedade dos meios pelo qual trabalha. Isso significa, *hoje*, que o ser humano *tem* que estar desassociado de onde vive, *da terra onde pisa*. Um migrante em sua própria terra, como afirmou Galeano. Assim, o que vemos agora é exatamente o processo descrito por Marx: o processo que cria o sistema capitalista é o processo que usurpa e esvazia o ser humano. “Transforma em capital os meios de subsistência, uma ilha, um rio[...] converte em assalariados os produtores diretos” (MARX 1980; p. 830). A expropriação, portanto, é uma criação que produz o assalariado e o capitalista, sendo que reside na

²⁴ O governo canadense tem invadido e explorado as areias betuminosas nessa área causando grandes danos para os Creel e criando uma imensa área de sacrifício, como relatado no documentário “Isso Muda Tudo”, de Naomi Klein

sujeição de quem é trabalhador. Como hoje, a História também foi escrita a sangue. Em outras palavras, a base do processo sempre é a expropriação e a expulsão.

De acordo com Marx em seu capítulo 24 de O Capital, o terrorismo implacável, Terrorismo de Estado portanto, é o responsável pela propriedade moderna, tendo no roubo de propriedades comuns o seu principal método (MARX 1980; p. 845). A conquista do campo para a agricultura capitalista oferece à indústria a oferta necessária de trabalhadores sem direitos, expulsos de suas terras com expropriação violenta. Em suma, a gênese de todo o processo que agora revivemos tragicamente é a criação violenta de proletários sem direitos, disciplina sanguinária que os transformou em assalariados e ação grotesca de submissão. Qual o único modelo político que consegue viabilizar esse tipo de violência? O Sistema Colonial. “A força é o parteiro de toda sociedade velha que traz uma nova em suas entranhas” (MARX 1980; p. 865). Afinal, a partir da pilhagem, da escravização e do massacre a extração da riqueza é garantida para que se inicie o processo de valorização do capital.

Impor o sistema colonial é condição preponderante para que o capital possa se desenvolver como lucro e ganância, o que significa portanto garantir que o modo de vida atual perpetue a mecânica da dominação. Quando o Subcomandante Galeano questiona o que seria então o desenvolvimento e o progresso, está exatamente criticando um processo de conversão: aquele que trata de civilizar uma comunidade índia, que jamais teve interesse em deixar de ser o que é. Esta destruição de ser está na raiz do processo que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro chama de conversão do índio em pobre. O que estaria por trás disso? Fazer do índio um assalariado é apenas o início do fim: para Viveiros de Castro, *converter o índio em pobre é fundamental para poder intervir*²⁵. Dominar, transformar, expulsar da terra.

Trata-se, portanto, de localizar os campos e as áreas de atuação por onde cresce e se perpetua o colonialismo, exatamente nos termos propostos por Benjamin Maldonado. Para que não haja ilusões e auto-enganos entre epistemologias que se creem descolonizadoras, esta análise crítica é ainda mais necessária. Em tempos de guerra, como esse no qual estamos vivendo, ao menos a intuição e o olhar para a realidade podem dialogar com o instinto de sobrevivência e falar ao coração. Detectar as

²⁵ “Diálogos sobre o Fim do Mundo. Entrevista de Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowsky para Eliane Brum. Em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html. Acessado em 08/03/2018.

instituições que estão a serviço da guerra colonialista do capital não é tarefa impossível se observamos pacientemente como agem ou se escutarmos atentamente aqueles que estão na contra-corrente da guerra contra o esquecimento que agora se lança na fase de extermínio. Retomemos as palavras do SubMoisés no início deste trecho: querem converter o mundo em uma grande propriedade, e concordemos que o patrão desta propriedade, com certeza, é o mundo das grandes corporações:

Y entonces vemos eso, que el patrón no está, el patrón está en otro lado pues, el capataz es el que decimos así de que como los países o los pueblos que nosotros decimos, porque vemos que ya no es país pues; es el Peña Nieto como decimos, el capataz. El mayordomo decimos que son los gobernadores, y los caporales los presidentes municipales. Está estructurado de una manera en cómo van a dominar, pues.

[...]Entonces así lo vimos, que sigue eso. Hoy pensamos que así está el capitalismo ahora. Quiere convertir en finca el mundo. O sea, pero son los empresarios trasnacionales:

“Voy a mi finca La Mexicana”, según lo que le antoja; “voy a mi finca La Guatemalteca, La Hondureña”, y así.

Y va a empezar a organizar según su interés al capitalismo pues, así como nos cuentan nuestros bisabuelos, que en una finca hay de todo ahí, café, ganado, maíz, frijol, y en otra finca no, es puro nomás de caña para sacar panela, y en la otra pues otra cosa. Así nos fueron organizando ellos, cada finquero pues.

No hay patrón bueno, todos son malos.

(EZLN, 2018, 300).

Marca e Consumo: A tirania das Corporações

Capachos, carcereiros, capatazes, coveiros, bombeiros...vários são os adjetivos dedicados à postura dos governantes e Estados Nacionais em sua relação com as grandes corporações transnacionais. O conluio formado pela relação umbilical estabelecida entre Governos e Corporações teve seus melhores contornos delineados por João Bernardo²⁶ em diversos trabalhos, onde o sociólogo português confere o status de Estado Restrito para a forma governo nacional; e Estado Amplo para um nível acima, uma esfera onde efetivamente as decisões em escala global são tomadas para então serem aplicadas em forma de leis e regulamentações no âmbito restrito (BERNARDO 1998). O que significa que a face oculta dessa instância, que se apresenta como fóruns, organizações transnacionais, fundos, etc, é justamente o esteio que garante sua

²⁶ Estado, a Multiplicação Silenciosa do Poder. Escrituras, 1998.

incidência determinante nas políticas de Estado. O maior truque do diabo é fingir que ele não existe, diz o ditado. Não haver uma formalidade jurídica instituída como área de governo presenteia a OCDE, OMC, FMI, Bancos Mundiais, Davos, com o predicado de grandes fóruns, áreas técnicas para a proposição de políticas – e não o que é verdadeiramente sua face, ou seja, o fato de que são governo.

Os primeiros anos do século 21, na esteira de Seattle-1999, derrubaram de uma vez não só a máscara da democracia representativa como também a da soberania dos Estados Nacionais. Uma vez identificados os verdadeiros níveis de poder e as esferas de decisões das políticas globais, a crise capitalista desencadeou as etapas seguintes para instalar a guerra total contra o planeta: o ecocídio, o genocídio, os mundos de morte que compõem o cenário cotidiano de 2019. Na era da tormenta, assistimos agora a uma nova transmutação na classe política gestora, entre a decadência e retirada acelerada de burocratas pusilânimes e a ascensão não só de militares e togados, mas principalmente desta nova figura política: os grandes empresários travestidos de políticos e representantes da sociedade civil engajada. E por que a classe empresarial voltou aos palácios? Para Naomi Klein, o processo intensificado exponencialmente com Donald Trump e em outros cantos do planeta não é uma transição pacífica de poder. **É uma toma empresarial do poder**²⁷.

Klein entendeu que a quantidade de grandes empresários, CEOs e super-ricos brancos no governo neofascista de Trump indica que os patrões atingiram o ponto de estafa, enfatiados por manterem o jogo de aparências no qual financiam todos os partidos políticos, investem no lobby nos Congressos, definem as demandas político-econômicas e articulam o poder judiciário. São eles quem mandam, afinal. Por variados motivos o jogo ficou perigoso, e não era só a crise econômica. Os movimentos sociais de diversas frentes e cores avançaram muito nestes últimos 20 anos, impondo sérias ameaças ao poder. Os super ricos entraram em pânico, segundo Klein. E segue:

²⁷ Los compinches de Trump, La Jornada, 25/02/2017.
<https://www.jornada.com.mx/2017/02/25/mundo/022a1mun>. Acessado em: 25/02/2017

Los intereses que desde hace mucho le han pagado a ambos partidos para que acaten sus órdenes, se cansaron de jugar el juego. Al parecer, todas esas cenas con políticos, todo ese adular y esos chantajes legales insultaban su sensación de ser poseedores de un derecho divino.

Así que ahora quitaron al intermediario e hicieron lo que todo mandamás hace cuando quiere que algo se realice bien: lo lleva a cabo él mismo. Exxon para la Secretaría de Estado. Hardee's para la Secretaría del Trabajo. General Dynamics para la Secretaría de la Defensa. Y los tipos de Goldman básicamente para el resto. Tras décadas de privatizar a cachos el Estado decidieron ir por el gobierno. La última frontera final del neoliberalismo.

(Naomi Klein, Los compinches de Trump, 2017)

Privatização final do Estado, manutenção dos superpoderes. Esta é uma era, portanto, que dispensa os intermediários na área da gestão; resta à classe política o papel de carcereiro e capataz. Os gestores cada vez mais são diretamente os patrões - e em tempos onde os trabalhadores votam nos patrões, portanto, a violência se instala com força arrasadora.

Tudo junto misturado; seria um conceito, mais que um lema. A utopia do Estado-Empresa finalmente se efetivou a ponto de já não termos mais noção de onde começa um e termina outro. Todos juntos e misturados. A queda do disfarce revela também todos os limites do tal Estado de Direito e os atenuantes da democracia representativa. Como dissemos anteriormente, as definições de Estado, uso da força, regulações jurídicas, todas foram atualizadas. É como se não houvesse mais o Estado como imaginamos. O mito do Estado, a miragem do poder que representa a vontade geral e soberana do povo, tudo desaba e escorre como um mar de lama que não para de crescer. Se transfigurando em lama, nada sólido ou consistente, o Estado perde qualquer pudor de atuar como mero defensor dos interesses empresariais, se travestindo na própria figura de empresário – e isso podemos ver nas recentes declarações apoiando a empresa responsável pelos crimes em Minas Gerais²⁸. Como se a análise distópica de Burroughs tivesse finalmente se completado com exatidão. O Estado deixa de ser inclusive o mito para se tornar apenas controle, nada mais. Na lama que junta e mistura

²⁸ Zema chama tragédia de Brumadinho de 'incidente' e diz que Vale está fazendo o possível https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/02/12/interna_politica,1029911/zema-chama-tragedia-brumadinho-de-incidente-diz-que-vale-faz-possivel.shtml. Acessado em 10/03/2019.

tudo, o Estado se traveste de empresários, os empresários se travestem de sociedade civil e ambos se travestem de políticos para espalhar os rejeitos em todos os lugares ao mesmo tempo. É na educação que veremos uma de suas feições mais bem acabadas.

Mas antes de irmos à terceira Seção, esta que dá conta do Estado-Empresa-Pedagogo, é importante mais uma vez se perguntar sobre os primórdios e sobre como se originou o superpoder corporativo que agora promove o ecocídio, a violência e o descarte de bilhões de seres humanos da face da Terra. Novamente recorreremos a Naomi Klein e seu livro já clássico de 2000: **“Sem Logo, a Tirania das Marcas em um planeta vendido”**. Nesta longa e minuciosa pesquisa, Naomi Klein discorre sobre o que ela chamou de surgimento de “uma nova linhagem dos humanos de marca”, criadas a partir do “crescimento astronômico da riqueza e da influência cultural das corporações” (KLEIN, 2000; p. 27). As grandes corporações são, afinal, a grande expressão do que é o capitalismo em sua forma cultural, digamos assim: um sistema totalizante e que, para tanto, precisa obrigatoriamente conquistar as subjetividades e os labirintos de cada ser, dominar por completo este âmbito. Por fim, ser hegemônico por completo na mentalidade social, esta que domina o real e o imaginário. Quando Naomi Klein sugere humanos de marca, portanto, ela está entrando nos domínios que eliminam as fronteiras entre o que é o concreto, ou seja, as relações sociais, e o que seria, afinal, um outro tipo de fetiche, digamos assim. A relação por meio de marcas. Ou melhor: as pessoas consomem marcas, não produtos. As pessoas querem marcas porque querem se vincular à uma ideia veiculada por esta marca, ainda que sejam meras veleidades, ainda que estas ideias não tenham nenhuma correspondência com o que elas propõem. Ingerir um líquido refrigerado e cheio de gás é se energizar, usar um tênis fabricado por mão de obra infantil é se aventurar, consumir livros didáticos e softwares patenteados em determinado estabelecimento escolar é expandir a mente. Embora cada vez mais seja tudo junto misturado, cada produto/ ideia tenta vender uma experiência única, carregando dentro da marca uma sensação de poder e expansão. Klein, assim, descreveu o que é o “Novo Evangelho” das grandes corporações empresariais: vender imagens de marcas, na mesma medida em que se livra do mundo das coisas “uma corrida pela ausência de peso”, ou seja, uma corrida que lança empregados ao mar e resguarda as imagens como único tesouro:

Uma vez que muitos dos mais conhecidos fabricantes de hoje não mais fazem os produtos e os distribuem, mas em vez disso compram produtos e lhes dão sua marca, essas empresas estão continuamente procurando por novas formas criativas de construir e fortalecer a imagem das marcas. Fabricar produtos pode exigir perfuratrizes, fôrnalhas, martelos e similares, mas criar uma marca pede um conjunto completamente diferente de ferramentas e materiais. Requer um desfile infindável de extensões de marca, imagens continuamente renovadas para o marketing e, acima de tudo, novos espaços para disseminar o conceito da marca. [...] **discutirei como, de formas tanto dissimuladas como ostensivas, essa obsessão corporativa com a identidade de marca está travando uma guerra por espaço público e individual, em instituições públicas como faculdades, na identidade dos jovens, no conceito de nacionalidade e nas possibilidades de um espaço sem marcas.** (KLEIN, 2000; p. 28)

De 2000 para cá, essas fronteiras foram alargadas. A marca já não se resume à imagem e ideia, mas também à “marca pedagoga”, que ensina com eficiência e resultados. A semelhança com o fato do professor ser o peso da educação não é mera coincidência. As grandes corporações que vendem o produto “educação” como promessa de “bom rendimento” do consumidor em exames prescinde da figura docente e até da relação de ensino. Um software ou um bom plano on-line de curso resolve melhor este problema, que por vezes vê até no estudante um incômodo. Pensar também é um obstáculo. Para que pensar se muito mais eficiente é assumir a personalidade corporativa que a empresa oferece? Neste sentido, o *branding new world* que Naomi Klein desmascara tem relações muito próximas com as atividades que outrora chamávamos de pedagógicas. É no ramo da educação que estes super-executivos estão ficando ainda mais ricos e produzindo um verdadeiro cercamento de terras pedagógicas, na mesma medida que as famílias compram a ideia e transmitem a personalidade corporativa para os jovens: meu filho é um Pearson, um Kroton, um Bahema.

Entrelaçando com sofisticação e perversidade as principais facetas culturais do capitalismo (não devemos esquecer nunca do militarismo e a violência do Estado como componentes obrigatórios), as corporações adquiriram superpoderes e penetrações ilimitadas ao conquistar uma devoção cega de seus consumidores, ou seja, o comprometimento do cidadão que virou um mero comprador de diversas ideias, que incorpora o significado corporativo que o marketing destinou ao produto, num looping que faz o consumidor assumir a personalidade corporativa da empresa. “As instituições têm alma”, enfim, resume Klein (KLEIN 2000; p. 31).

Em 1923 Barton disse que o papel da publicidade era ajudar as empresas a encontrar sua alma. Filho de um pregador, ele usou sua educação religiosa para enaltecer as mensagens: prefiro pensar na publicidade como algo grande esplêndido, algo que vai fundo em uma instituição e apreende sua alma. [...] As instituições têm alma, assim como os homens e as nações [...] A busca do verdadeiro significado das marcas – ou a “essência de marca”, como é frequentemente chamado – gradualmente distanciou as agências dos produtos e suas características e as aproximou de um exame psicológico/ antropológico de o que significam as marcas para a cultura e a vida das pessoas. O que pareceu ser de importância fundamental, uma vez que as corporações podem fabricar produtos, mas o que os consumidores compram são marcas. (KLEIN, 2000; p. 31)

O consumidor compra a marca e adquire uma consciência corporativa. Cria, portanto, laços emocionais com a corporação (KLEIN 2000; p. 44). Tem tudo para ser um “sucesso” no mundo pedagógico!²⁹ Nesse sentido, o caminho a ser percorrido passa obrigatoriamente pela intervenção das marcas em nossa consciência mais íntima:

Cerca de nove anos depois, trabalhei na loja de roupas Espirit, em Montreal, como balconista. As mães chegavam com suas filhas de seis anos e me pediam para ver apenas as camisetas que truxessem “Espirit! Em destaque nas grandes letras de imprensa da marca registrada da empresa. “Ela não quer vestir nada sem um nome”, confiavam as mães, se desculpando, enquanto conversávamos nos provadores. Não é segredo que hoje as grifes tornaram-se muito mais onipresentes e invasivas agora. Etiquetas como Baby Gap e Gap Newborn dotam criancinhas de reconhecimento de marca e transformam bebês em minicartazes. Minha amiga Mônica me conta que seu filho de sete anos responde a seu dever de casa não com um X, mas com pequenos *swooshs* da Nike em vermelho. (KLEIN, 2000; p. 51)

O reino de terror das grifes já havia começado, recorda Naomi Klein. A pergunta que cabe fazer é: tínhamos noção do que estávamos fazendo ou aonde isso iria chegar? Não completamente; apenas estávamos preocupados em viver uma vida *cool*, anestesiados pela qualidade de vida garantida pelo consumo e medida no IDH. Até que essa estranha ideia de “desenvolvimento humano” (é possível medir desenvolvimento de humanidades?) incorporou os índices padronizados de medição da qualidade educacional, com instrumentos de aferição elaborados e padronizados por empresas de consultoria educacional que se tornaram marcas e oferecem às políticas públicas de

²⁹ “As corporações globais subiram no trem da marca com o que só pode ser descrito como fervor religioso. Nunca mais o mundo corporativo se inclinaria para rezar diante do altar do mercado de produtos. De agora em diante, venerariam somente imagens de mídia estampadas. Ou, pra citar Tom Peters, o homem da marca: Marca! Marca! Marca!! Essa é a mensagem (...) para o final dos anos 90 e para o futuro. (KLEIN, 2000; p. 50)

educação os currículos educativos elaborados por estas mesmas...marcas! Sem anestesia e também sem dor, sem críticas mas também sem nenhum envolvimento em matéria de educação. Bovinos, assistimos à expansão da marca por todos os lugares, todas as esferas, todas as dimensões possíveis e imagináveis. O negócio da educação não poderia ficar de fora. Por que uma pessoa acha que ao depositar 10 centavos num pedágio e tocar um botão verde está “apertando para educar”? Porque confia na marca que forneceu essa ideia.

O atual expansionismo cultural das marcas vai muito além dos patrocínios corporativos tradicionais[...] é a abordagem aplicada agora a paisagens urbanas, música, arte, cinema, eventos comunitários, revistas, esportes e escolas. Este projeto ambicioso torna o logo o foco central de tudo que toca (KLEIN, 2000; p. 51)

Para além de uma planejada estratégia de marketing, a penetração das grandes corporações no mundo das políticas se valem do patrocínio como o Cavalo de Tróia dos assuntos de Estado, elevando a oferta de seus produtos ao patamar de “experiências culturais e sociais positivas” (KLEIN 2000; p. 53). É fazer a transposição dos *meetings* corporativos; da *Brastemp experience* para uma *life experience* totalmente tutelada pela marca. Ir à escola se torna então uma *Kroton experience*, uma *BlackRock*, *Somos Experience*. Diz Naomi Klein: “o efeito do *branding* avançado é empurrar a cultura que a hospeda para o fundo do palco e fazer da marca a estrela. Isso não é patrocinar a cultura, é ser a cultura” (KLEIN 2000; p. 53). Parafraseando, o apoio à projetos governamentais e PPPs não é patrocinar o Estado, é ser o Estado. É ser a educação.

Se as marcas não são produtos, mas conceitos, atitudes, valores e experiências, por que também não podem ser cultura? [...] Esse projeto tem sido tão bem sucedido que os limites entre os patrocinadores corporativos e a cultura patrocinada desapareceram completamente[...] O projeto de transformação da cultura em pouco menos que um conjunto de extensões de marca não teria sido possível sem as políticas de desregulamentação e privatização das últimas três décadas[...] À medida que os gastos do governo encolhiam, escolas, museus e emissoras de TV ficaram desesperadas para recuperar seus déficits orçamentários e se equilibrar, formando parcerias com empresas privadas. (KLEIN, 2000; p. 54)

Prolongam-se as notas monocórdias da melodia corporativa que impregna os hábitos da massa, estabelecendo não só um mundo cultural completamente padronizado e expandido para estratoferas como a saúde e a educação a serviço destas empresas, por exemplo; para além da penetração física, a expansão ultramarítima da corporação

esfarela as fronteiras outrora delimitadas pela miragem do Estado de Bem-Estar Social, pavimentando o trânsito fluido e contínuo entre noções de bem público e as ambições pessoais, políticas e financeiras dos ricos e poderosos (Cf. KLEIN 2000, p. 58).

Já em 1999, revela Klein, tomava forma o projeto que hoje não soa absurdo, o de adoção de bairros ou partes arruinadas da cidade por corporações que “marcariam” sua recuperação. É o caso de Los Angeles (KLEIN 2000; p. 62), e também de outras cidades como a cracolândia e as áreas pobres do centro de São Paulo transfiguradas em quadrilátero da Porto Seguro ao longo da atual década. O processo de gentrificação consegue ser insensível a ponto de não se satisfazer com a violenta expulsão dos “nada” e miseráveis pobres para qualquer outra dimensão do planeta que não seja em áreas que definiram como interessantes para concretizar essa utopia da cidade corporativa, regida por grandes oligopólios que definitivamente abriram mão dos intermediários, carcereiros, finqueiros ou qualquer outra função que se queira dar para o governo.

“They gonna put a Wall Mart here...”, canta o coro gospel na fina e irônica Community of Hope”³⁰ de PJ Harvey, doce canção que descreve a nossa era.

*“OK, now this is just drug town, just zombies.
But that's just life”*

³⁰ *Here's the Hope Six Demolition Project
Switching down the Benning Road
The well-known "pathway of death"
At least that's what I'm told
And here's the one sit-down restaurant
In Ward Seven, nice
OK, now this is just drug town, just zombies
But that's just life*

*In the Community of Hope
The Community of Hope
The Community of Hope
The Community of Hope, hope, hope, hope*

*Here's the highway pathway of death and destruction
South Capitol is its name
And the school that looks like shit-hole
Does that look like a nice place?
Here's the old mental institution
And the Homeland Security Base
And here's God's Deliverance Centre
A deli called M.L.K*

*And The Community of Hope
The Community of Hope
The Community of Hope
The Community of Hope, hope, hope, hope*

*They're gonna put a Walmart here
They're gonna put a Walmart here
They're gonna put a Walmart here*

O ritmo monocórdio, portanto, não poderia ter outra natureza que a da acumulação que caracteriza o próprio Capital, o que significa que realmente dotada de personalidade e ideais para se espalhar, a marca também se vê com a necessidade de territorializar suas mensagens. Por fim, alcançar e debelar os últimos bastiões de mundos alternativos à personalidade corporativa também são interessantes para os super-ricos do planeta. Neste sentido, solapar definitivamente as cosmovisões dos povos originários soam como música no horizonte corporativo, oferecendo sua contribuição ideológica decisiva para que o Terrorismo de Estado crie freneticamente os mundos de morte, afim de gerar a terra arrasada e propícia a receber as conquistas publicitárias que marcarão o novo mundo governado por empresas; corporações que atingem todas e todos ao mesmo tempo, em todos os lugares, em todos os ambientes, em todo pensamento que é reduzido, enfim, ao nada. Afinal de contas, qual é o tipo de ideia e personalidade que a marca quer transmitir? Nada³¹.

Atualidade da Acusação à Sociedade Industrial

Planeta vendido, comprado, cercado, marcado. Onde o sistema capitalista toma a decisão de avançar sobre tudo e todos ao mesmo tempo, para encerrar um ciclo no qual busca converter cada pedaço de terra em uma propriedade, uma empresa. Cada gota de água é a própria empresa, cada grão de areia é a empresa, cada punhado de terra e cada minério é uma grande metonímia da Vale. Assim como seus rejeitos também.

Em suma, nos termos propostos por Naomi Klein, que tipo de “personalidade”, enfim, teria a Corporação que se promove como marca? Para colaborar com o trabalho de marketing das corporações e tecer os laços emocionais que vinculam consumidor à corporação, pensamos que “Acusação à Sociedade Industrial”, de Wanbli Ohitika, podem contribuir bastante no intuito de oferecer um retrato mais holístico da mente e da personalidade que governa o planeta atualmente, aportando assim os grandes traços psicóticos e sociopatas das grandes corporações transnacionais.

³¹ “Não sei por que os atletas fazem isso – pagar todo aquele dinheiro para aparecer naqueles comerciais estúpidos.” Essa foi a opinião de Debbie, aluna do nono ano e uma de das duas centenas de estudantes que participaram do estudo. Para Fox, o comentário demonstra uma perturbadora falta de cultura de mídia, prova positiva de que as crianças não conseguem avaliar criticamente a propaganda que vêem na televisão. Mas talvez essas descobertas mostrem que as crianças compreendem algo que a maioria de nós se recusa a entender. Talvez elas saibam que o patrocínio é um processo bem mais complicado do que a dicotomia comprador/ vendedor que existia nas décadas passadas, e que falar de quem se vendeu ou comprou tornou-se absolutamente anacrônico. Em uma época em que as pessoas são marcas e as marcas são cultura[...] faz muito sentido que estudantes secundaristas tenham uma compreensão mais realista dos absurdos da vida “marcada”. Afinal, eles são os que foram vendidos. (KLEIN, 2000; p. 84)

Precursor do que seria entendido depois como espécie de antropologia reversa, cuja uma das referências mais emblemáticas é *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa, Wanbli Ohitika analisa traços característicos da cosmovisão e da mente europeia, tão impregnados no expansionismo territorial que também compõem o mundo corporativo. Assim, Ohitika se debruça sobre a noção de eficiência e do que é sistemático, entendendo que na mente europeia o que parece funcionar é mecanicamente perfeito e correto, ainda que evidentemente falso (OHITIKA, 2015; p. 23). Não se trata, é preciso tomar essa cautela, de afirmar que falsidades são a tônica da civilização ocidental, mas sim de uma estrutura mental aprisionada a sequências lógicas que procuram explicar o mundo como um desencadeamento racional; assim, verdades são criadas e descartadas como uma sobreposição de paliativos, porque ao fim e ao cabo o que interessa é manter uma explicação que se faça coerente, não importa quão absurda seja a realidade a ser aceita de forma lógica – por exemplo, a realidade de que uma marca, um tênis, uma bebida gasosa contém um ideal e uma personalidade de vida. O mundo pode ser brilhante intelectualmente e cheio de descobertas científicas fantásticas, impressionantes e reveladoras, mas o que importa a Wanbli é apontar que tudo isso faz parte de um certo tipo de organizar o pensamento que reduz a experiência do que é viver:

Newton, por ejemplo, “revolucionó” la física y las llamadas ciencias naturales mediante la reducción del universo físico a una ecuación matemática lineal.

Descartes hizo lo mismo con la cultura. John Locke lo hizo con la política, y Adam Smith lo hizo con la economía. Cada uno de estos “pensadores” tomó un trozo de la espiritualidad de la existencia humana y la convirtió en un código, en una abstracción.

Continuaron donde terminaba el cristianismo: “secularizaron” la religión cristiana, como dijeran los “eruditos” - y al hacerlo han hecho de Europa más capaz y dispuesta a actuar como una cultura expansionista. Cada una de estas revoluciones intelectuales sirvió para abstraer la mentalidade europea aún más, para eliminar la maravillosa complejidad y la espiritualidad del universo y reemplazarlo con una secuencia lógica: uno, dos, tres. Respuesta!

(OHITIKA, 2015; p. 22)

O efeito nocivo e etnocida que esse tipo de formação mental traz é evidente, segue Wanbli, exatamente por perseguir alucinadamente o que é unitário, verdadeiro, real. Como se uma coisa não pudesse ser duas, ou três, ou quatro. Qual educação monolítica se constrói com isso? Assim, se o racional delimita a compreensão do possível, isto é, elimina uma miríade de possibilidades para ser, aprender e estar *com* o mundo, acaba por excluir o que seria uma espiritualização do universal, e isso equivale

a desumanizar as pessoas na mesma medida que personifica coisas. A estrutura mental e a cosmovisão, portanto, oferecem as bases para o genocídio e também para o etnocídio que promove a devastação cultural em prol da expansão do mundo das mercadorias – ou povo da mercadoria, como diria Kopenawa.

La tradición materialista Europea de desespiritualización del universo es muy similar al proceso mental de deshumanizar a otra persona. ¿Y quienes son los mayores expertos en deshumanizar a otras personas? ¿Y por qué? Los soldados que han visto un montón de combate aprenden a hacer esto al enemigo antes de regresar al combate. Los asesinos lo hacen antes de salir a cometer un asesinato. Los guardias nazis de las SS lo hicieron a los internos de los campos de concentración. Los policías lo hacen. Los líderes empresariales lo hacen a los trabajadores que envían a las minas de uranio y a las acerías. Los políticos lo hacen con todo el mundo.

Y todos esos grupos deshumanizantes tienen en común que el proceso hace que sea aceptable el matar o destruir a otras personas. Uno de los mandamientos cristianos dice: “No matarás”, por lo menos a otros seres humanos, así que el truco está en convertir mentalmente a las víctimas en nohumanos. Entonces pueden proclamar la violación de su mandamiento como una virtud.

En cuanto a la desespiritualización del universo, el proceso mental hace que destruir el planeta se transforme en algo virtuoso. Términos como progreso y desarrollo se utilizan como eufemismos, de la misma forma en que términos como victoria y libertad son usadas como pretexto para justificar la carnicería en el proceso de deshumanización.

Por ejemplo, un especulador inmobiliario puede referirse al “desarrollo” de una parcela abriendo una cantera de grava, el desarrollo significa aquí destrucción permanente, total, con la tierra misma siendo removida. Pero la lógica europea ha ganado unas cuantas toneladas de grava con la que más tierra se “desarrolla” a través de la construcción de carreteras y urbanizaciones. En última instancia, todo el universo está abierto – desde el punto de vista europeo – a este tipo de demencia. (OHITKA, 2015; p. 25)

Correndo no trilho paralelo e na mesma velocidade, a despiritualização do universo, afirma Wanbli, se expressa no processo mental que converte a destruição do planeta em “algo virtuoso” (OHITKA, 2015; p. 26), entregando a palavras como progresso e desenvolvimento poderes mágicos que as fazem incontestes, auto-explicativas e a forma definitiva ao qual não há dissensão, “da mesma forma na qual termos como vitória e liberdade são usadas como pretexto para justificar a carnificina no processo de desumanização” (OHITKA, 2015; p. 26, tradução minha).

Lo más importante aquí, tal vez, es el hecho de que los europeos no sienten ninguna sensación de pérdida en todo esto. Después de todo, sus filósofos han desespiritualizado la realidad, así que no hay satisfacción (para ellos) en ser ganados en la simple observación de las maravillas de una montaña, o un lago, o de un pueblo simplemente siendo.

No, la satisfacción se mide en términos de ganancia material.

Así que la montaña se convierte en grava, y el lago se convierte en líquido refrigerante de una fábrica, y a la gente se la agrupa para procesarla a través de los molinos de adoctrinamiento que a los europeos les gusta llamar escuelas. (OHITIKA, 2015; p. 25)

E, assim, se Mbembe descreve o necropoder como a criação política dos mundos de mortes onde matar é técnica de alta precisão e assunto de Estado, Wanbli já apontava que, frente à cosmovisão expansionista da cultura branca e sua vocação inata de intervir na figura do outro, o que posto de outra forma significa expandir e eliminar o diferente, a ideologia do desenvolvimento promove as “**Áreas Nacionais de Sacrificio**”; o que significa que se determinado território contém algum tipo de atrativo para exploração (pessoas, terra, minério, água, ar, ou mesmo tudo junto misturado), isso é convertido em uma agenda “aceitável”, uma prática de extração e esgotamento do espaço nem que o efeito colateral seja o etnocídio, a expulsão e o ecocídio, posto que o sistema lógico criado é que temos a necessidade dos recursos energéticos. Assim, em meio ao deserto movediço de lama que não para de crescer, o “debate público” é emoldurado por criações de figuras jurídicas ou sustentáveis que possam definir novas balizas para uma exploração sustentável e “não desastrosa” dos recursos minerais. Ou seja, ignorando de modo delinquente que não há equiparação proporcional à destruição de vidas, à devastação cultural, à morte do ecossistema, ou de que o modelo econômico, a cadeia mental e a divindade do crescimento precisam ser repensados por completo. Simplesmente se paga o preço, literalmente.

Nos resistimos a ser convertidos en un Área Nacional de Sacrificio.

Nos resistimos a ser convertidos en un pueblo nacionalmente sacrificado.

Los costos de este proceso industrial no son aceptables para nosotros.

Es un genocidio escavar el uranio aquí y drenar los mantos freáticos – ni más, ni menos. (OHITIKA, 2015; p. 33)

Obrigatório apontar também que Wanbli define a ideologia de crescimento a qualquer custo, a custo de todos, o que significa que a expansão das Áreas de Sacrificio reúne potência tamanha para compor o biombo capitalismo/ marxismo, ou seja, de que revolução e conservadorismo são faces da mesma moeda que aciona o triturador de

povos indígenas no planeta. A racionalização industrial é uma doutrina que desconhece ou sublima estes projetos de poder que, ao longo do século 20, disputaram o controle do mesmo modelo civilizacional. “O que realmente querem é uma continuação. Fazem o que fazem de forma que a cultura europeia possa continuar existindo e atuando de acordo com suas necessidades” (OHITIKA, 2015; p. 37, tradução minha). Em prol de um futuro revolucionário unificado, conclui Wanbli Ohitika, deveriam se anexar ao marxismo até se converter em massa homogênea. A grande área de sacrifício continuaria a existir, mas assistindo ao suicídio cultural para conversão em industrializados e europeizados (OHITIKA, 2015; p. 37). Talvez neste ponto, Wanbli Ohitika possa até ter se equivocado, uma vez que o suicídio cultural não converte automaticamente em europeu: o etnocídio de Belo Monte revela um Xingu ainda mais trágico, com as populações índias e ribeirinhas convertidas em nadas, invisíveis, tristemente autênticos condenados da terra do século 21.

E não é esse, por mais absurdo que pareça, o único desastre de Belo Monte e seu significado profundo para o mundo. Belo Monte, Mariana, Brumadinho, entre tantas outras, são apenas alegorias do colapso em curso, narrativas concretas para compor os mitos do fim do mundo. Essa é possivelmente a derrubada da última fronteira entre a desespiritualização do universo e o trânsito que ainda estabelecíamos com o mundo da imaginação. Alcançando o esgotamento dos recursos naturais e do planeta, o fim do mundo alcançou todas as formas possíveis. Desespiritualizado, desumanizado, esgotado. Destruidora e enlouquecida, a mentalidade branca carrega dentro de si, acredita Wanbli, o potencial para acabar com sua própria existência ao seguir seu ritmo de crescimento:

Como los gérmenes, la cultura europea atraviesa convulsiones ocasionales, incluso divisiones en su seno a fin de continuar viviendo y creciendo. No estamos hablando de revolución, sino de una forma de continuar lo que ya existe.

Una ameba seguirá siendo una ameba aún después de que se reproduzca. Aun quizá comparar la cultura europea con una ameba no sea realmente justo para con la ameba.

Quizá sea más acertada la comparación con las células cancerígenas, ya que la cultura europea ha destruido históricamente todo alrededor de ella, y eventualmente se destruirá a sí misma. (OHITIKA, 2015; p. 37)

E define o que seria uma revolução contra o mundo que se acaba:

Es sólo una cuestión de tiempo hasta que lo que los europeos llaman “una catástrofe de proporciones mundiales” se produzca. Es el papel de los pueblos indios americanos, el papel de todos los seres naturales, sobrevivir. Una parte de nuestra supervivência es resistir. Nos resistimos no para derrocar a un gobierno o para tomar el poder político, sino porque es natural resistir el exterminio, para sobrevivir. No queremos poder sobre las instituciones blancas, queremos que las instituciones blancas desaparezcan. Eso es la revolución. (OHITIKA, 2015; p. 45)

O fim de mundo capitalista é somente uma possibilidade capitalista

Walking Dead. Os mundos de mortes. Os filmes catástrofes de 2012. Um cachorro espancado até a morte no Carrefour espalha uma sensível onda de boicotes à multinacional francesa. Um garoto, negro, asfixiado por um segurança no Mercado Extra gera uma onda de aplausos dos white zombies das redes sociais do país. Quando foi que nos acostumamos a conviver com a morte de maneira tão insensível? Enquanto a notícia de que uma menina de 11 anos morreu com um tiro de polícia no Rio está a um click de distância da última balada do Big Brother Brasil, as coisas perdem sentido e realmente as palavras e certos princípios já não se encontram mais com o seu destino. Que horizonte é possível mirar quando corpos negros atingidos por balas do Estado não importam mais? Do ponto de vista das classes populares, é como se Belo Monte estivesse se espalhando pelo mundo, mas a verdade é que do ponto de vista do pensamento hegemônico social, Velozes e Furiosos é que se espalhou pelo planeta, junto com suas alegorias do tiro, porrada e bomba. Tiro, porrada e bomba, com todos aplaudindo entusiasmados enquanto comem pipoca à beira do precipício.

Isso é um problema, do ponto de vista do capitalismo? Não. É êxito: o projeto de criação dos grandes condomínios fechados, enclaves fortificados enquanto a morte circula do lado de lá dos muros está sendo concluído com sucesso. Se é verdade que o ritmo de crescimento imposto pelo sistema capitalista carrega o potencial para acabar com sua própria existência, igualmente também é fato que o sistema não parece se importar com isso. A palavra não tem nenhuma relação com si própria, assim como a vida não necessariamente guarda relação com o viver. “*Quando degolaram minha cabeça não sabia o que fazer, morrer viver, morrer viver*”, escreveu Chico Science. A sensação é mais ou menos essa. Sem dúvida, vivemos um momento de colapso e crise.

As definições de fim de mundo foram atualizadas. Mas afinal de contas, como seguir vivendo sem a presença do futuro? *Há mundo por vir?*, perguntam o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro e a filósofa Déborah Danowsky. Não sabemos, porque afinal se as palavras já não se encontram com seu significado quando proferidas, o capitalismo finalmente parece ter se encontrado com si mesmo ao simplesmente se resumir e ser o próprio colapso e crise. Sendo o fim do mundo um tema “aparentemente interminável” na história da humanidade, Viveiros de Castro e Danowsky chamam a atenção para os tempos de fim de mundo que nos rondam atualmente, tendo em vista principalmente a inegável crise climática global, à qual acrescentamos as guerras de extermínios contra povos originários e os negros das periferias do planeta. O fim do mundo, assim, é uma “aventura antropológica ocidental para o declínio”, com Susan Sarandon e Geena Davies encarnando a Santa Aliança do Capital com o Estado rumo ao voo para a queda.³²

Enquanto concluimos se a civilização capitalista é o início do fim ou apenas o fim do início, a modernidade segue sua marcha da insanidade travestindo colapso e crise em crescimento e desenvolvimento. O anúncio atual do fim do mundo reside no que Viveiros de Castro e Danowsky chamam de colisão dos Humanos com a Terra, cabendo aqui uma distinção entre “evolução da espécie” e história do capitalismo e tomando o cuidado de não atribuir ao criminoso internacional que é o sistema capitalista todas as honras pelo colapso do planeta. Evidentemente, há muito mais entre o céu e a terra, como Wanbli Ohitika revela ao afirmar que o marxismo jamais representou uma ruptura com a modernidade totalitária. É uma questão de cosmovisão. Assim:

Não apenas a modernidade se globalizou, como o globo planetário se modernizou – tudo isso em um intervalo de tempo muito curto: “apenas muito recentemente a distinção entre as histórias humana e natural começou a ruir” (Chakrabarty 2009; 207). A ideia de que nossa espécie é de aparição recente no planeta, que a história tal como a conhecemos (agricultura, cidades, escrita) é mais recente ainda, e que o modo de vida industrial, baseado no uso intensivo de combustíveis fósseis, iniciou-se menos de um segundo atrás, na contagem do relógio evolutivo do *Homo sapiens*, parece apontar para a conclusão de que a humanidade ela própria é uma catástrofe, um evento súbito e devastador na história do planeta, e que desaparecerá muito mais rapidamente que as mudanças que terá suscitado no regime termodinâmico e no equilíbrio biológico da Terra (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 31)

³² <https://www.youtube.com/watch?v=66CP-pq7Cx0>. Cena final de “Thelma e Louise”

Absoluto é o etnocentrismo ocidental da era moderna; tão absoluto que até para os momentos de apocalipse se reivindicam como o unitário. Únicos para criar, únicos para detonar, em tempos de catástrofe produzidos por uma civilização específica, a moderna, definem toda a condição humana como destruidora, desastrosa, catastrófica. Se escutassem Davi Kopenawa, ao menos; para o xamã yanomâmi, a ruína do planeta foi encaminhada pelo chamado “povo da Mercadoria”, cuja conta será compartilhada por todas as formas, vivas ou não, que habitam o planeta. As origens do fim do mundo atual são encontradas no “vão desejo de ignorar a morte”, e “à fixação dos brancos na relação de propriedade e na forma-mercadoria” (VIVEIROS DE CASTRO 2010; p. 37. Prefácio de A Queda do Céu). Uma questão de cosmovisão e cosmopolítica, portanto.

O problema é que o fato de ignorar a morte não significa que a morte não se apresentará no não-futuro próximo. O fato de ignorar a morte, enfim, explica o porque do projeto civilizatório emoldurado pela modernidade ocidental, e cujo modelo capitalista é o sistema mais perfeito para dar forma ao culto à Mercadoria, carregar dentro de si a crise e o colapso: a morte não importa como fronteira ou contenção para frear o passo da civilização. A morte é engrenagem, o arco e a flecha para viabilizar o esgotamento do planeta e a aniquilação dos outros mundos que aqui cabem. Só um projeto de sociedade que esconde a importância do que é morrer é capaz de colocar o surreal como ordinário. “*O almoço hoje é morte*”, resume Fred Zero Quatro. Assim, não há problema em destruir totalmente, posto que só a destruição cria o ilusiuonismo da reconstrução, assim como a desorganização lustra o brilho eterno da necessidade de reorganizar. Em suma: gerar crise é condição de existência deste sistema-mundo; sem crise, não há retórica que sustente a volição de invadir, conquistar e colonizar a tudo, a todos, pavimentar a rota de colisão permanente com a Terra. Conviver com a crise é despreocupar-se com suas consequências mortais, o que significa que não há necessidade de futuro se este for entendido como uma necessidade de preservação. Preservar, afinal, é o oposto de consumir. Assim, é mais pertinente pensar que *there is no future*, e para tanto o futuro é comprimido e embutido no presente; para Latour, o grande rastro deixado pela perspectiva real de colapso é esse:

Como observa Latour, tentando caracterizar os diversos aspectos do sentimento de “desconexão” que nos paralisa frente aos eventos atuais: “Nada [está] na escala certa”. Não se trata apenas, portanto, de uma “crise” *no* tempo e *no* espaço, mas de uma corrosão feroz *do* tempo e *do* espaço. Esse fenômeno de um colapso generalizado das escalas espaciais e temporais anuncia o surgimento de uma continuidade ou convergência crítica entre os ritmos da natureza e da cultura, sinal de uma iminente “mudança de fase” na experiência histórica humana (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 34)

Mundos de morte são exatamente esses mundos contemporâneos onde a experiência histórica humana é reduzida à própria experiência moderna capitalista. No fundo, é estabelecer o unitário para explicar o começo e o fim, se o fim chegar. O que, no final das contas é apenas um gesto abjeto de cinismo moderno. Se o fim do mundo chegar, a retórica moderna ocidental afirmará que o “ser humano é um projeto que não deu certo”, soterrando uma versão mais adequada, qual seja, a de que “certo projeto civilizatório é um desastre completo”- o desenvolvimentismo. Enfim, conquistar, reduzir, iludir...nada disso resiste a uma antropologia reversa feita por Kopenawa:

Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte.[...] Ficam sempre bebendo cachaça e cerveja, que lhes esquentam e esfumaçam o peito. É por isso que suas palavras ficam tão ruins e emaranhadas. Não queremos mais ouvi-las. Para nós, a política é outra coisa. São as palavras de Omama e dos xapiri que ele nos deixou. São as palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo. Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmos. (KOPENAWA 2010; p. 390).

O que criam os brancos enquanto dormem muito? Um lugar cheio de desalentos que conhecemos como o mundo ao revés, o lugar de fala real do universo orweliano. Realidade distorcida e reconstruída, a arquitetura da desconstrução como cerne da sociedade moderna. Com o que sonham os brancos afinal?

Os vírus letais que se propagam junto com o igualmente devastador turismo intercontinental, a numerosíssima fauna simbiótica que co-evoluiu com o aparelho digestivo humano, as bactérias definitivamente resistentes aos antibióticos, as armas atômicas silenciosamente aguardando sua hora nos silos subterrâneos e nos submarinos em movimento perpétuo, a legião incontável de animais confinados e torturados em campos de extermínio para a extração de proteína, as poderosas fábricas de metano instaladas nos estômagos dos bilhões de ruminantes “criados” pelo agronegócio, as inundações e secas devastadoras causadas pelo aquecimento global, o Mar de Aral que virou deserto, as dezenas de milhares de espécies que se extinguem por ano (a uma taxa no mínimo mil vezes maior que a taxa

média de desaparecimento na escala evolutiva), o desmatamento acelerado da Amazônia e da Indonésia, o barramento da bacia amazônica para a geração de energia hidrelétrica (com efeitos macro-regionais muito provavelmente nefastos, senão catastróficos), a saturação dos solos agrícolas pelos pesticidas da Bayer e da BASF, o bravo *Amaranthus palmeri*, o “amaranto inca” resistente ao herbicida *round up* da Monsanto, que invade as plantações de soja transgênica nos EUA, as sementes Terminator empurradas pela goela dos agricultores por esta mesma corporação maldita, às quais se opõem os cultivares tradicionais de milho, mandioca, arroz, sorgo ou milhete cuidadosamente preservados pelos camponeses nas zonas de resistência à agroindústria, os numerosos e misteriosos (para o consumidor) aditivos químicos dos alimentos, os animais de companhia e os cães policiais, os ursos que perdem a paciência com aqueles humanos que não sabem respeitar a diferença entre espécies, o insubstituível povo das abelhas em risco de desaparecer devido a uma sinergia de fatores de origem antrópica, os *drones* assassinos, as câmeras de vigilância onipresentes, o permafrost que derrete, a internet, os satélites do sistema GPS, a parafernália de instrumentos, modelos e experimentos científicos que permitem avaliar a evolução dos “limites planetários”, enfim, esses inumeráveis agentes, agências, atores, actantes, ações, fenômenos ou como mais se os queira chamar, estão automaticamente convocados pela guerra de Gaia (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 138)

No ambiente do mundo reverso, qualquer realismo maravilhoso parece leitura de criança perto da ferocidade do realismo capitalista, aqui definido por Viveiros de Castro e Danowsky como “o impasse catastrófico de uma sociedade da qual se drenou todo futuro, e de cujas possibilidades os muitos foram excluídos” (Cf DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 58, citando uma passagem de Mark Fisher). Realismo capitalista é o mundo com ausência de alternativas, portanto. Um ambiente onde a oferta de extinção é a principal gramática aplicada à vida no planeta.

Por incrível que pareça, nunca o lema zapatista “*Por um mundo onde caibam todos os mundos*” teve um significado político tão profundo, mesmo que sempre tenha sido isso. O mundo onde cabem todos os mundos se conecta obrigatoriamente com outro lema que vem ecoando de modo a causar um incômodo para lá de urgente: o “parem de nos matar”. A noção de extinção deve ser entendida não só como um problema climático, mas principalmente como uma questão da ordem do genocídio, uma forma mais realista de explicar o que é esse futuro drenado.

E, no entanto, todo o dispêndio de energia capitalista para criar as Áreas de Sacrifício, os Mundos de Morte e o Vazio de Possibilidades é por si só um desastre –

como tudo no capitalismo. Se, nos dois primeiros casos, só aumentam as zonas de carnificina (em um processo eterno de extinção que não se concretiza), o terceiro, por ser um fiasco, põe em relevo que, enfim, todos os mundos insistem em caber neste mundo. Os mundos que, a despeito do sonho jactante e limitado dos brancos, vivem o “sonho tal como ele é sonhado em uma sociedade contra o Estado” (Cf. DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 104). As sociedades contra o Estado, em sua imensa vastidão de alternativas ao povo da Mercadoria, agregam esse dado de multiplicidade: também conhecem e já viveram inúmeras vezes o encontro com o fim do mundo (Cf. DANOWSKY, CASTRO, 2017). Entre tantos saberes que os ameríndios têm a nos ensinar, certamente a “matéria de fim de mundo” é um destes saberes, dizem Viveiros de Castro e Danowsky.

Apesar da negação dos brancos, a vingança sobrenatural contra a maldade plantada por eles também os acometerá, a tudo e a todos, indica a cosmovisão ameríndia:

O fato é que, para muitos povos ameríndios, que nunca parecem ter imaginado que o mundo fosse durar para sempre, nem que seu presente etnográfico pudesse de fato tornar-se eterno, menos ainda ir-se transformando em um futuro crescentemente glorioso, a destruição do mundo atual é cada vez mais vista como algo iminente. (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 109)

Se o fim do mundo é um tema aparentemente interminável, talvez agora a silhueta que pode dar a melhor forma é sua relação simbiótica com o moderno: a configuração dos elementos catastróficos indicam que os modernos somos o próprio fim do mundo, principalmente ao se impor como o absoluto. “É exatamente por essa razão que precisamos reconhecer que estamos numa guerra” (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 121)

O que falta para interromper a barbárie que veio? A resposta teria que vir de quem é o fim do mundo - e os modernos dificilmente se colocam como tal: de H.G. Wells a X-MEN – Apocalipse, passando por Transformers, Paixão de Cristo, Independence Day, Pearl Harbour, Ghostbusters, Os Caçadores da Arca Perdida, Armageddon, Rocky 4 e Men in Black, a ameaça ou imaginários do fim sempre foram exteriores à civilização. A própria guerra é consequência da necessidade de levar a paz para o mundo, nem que seja na base do extermínio, como Rambo, Vingadores e Comando para Matar evocam. Nunca se admitiu, como brilhantemente Viveiros de

Castro e Danowsky criam neste ensaio, que um planeta denominado Mercadoria atingiu em cheio um outro planeta em 1492, e que esse choque originou um sangrento fim de mundo. Esse tipo de paz moderna só poderá continuar gerando novos ciclos de fim de mundo enquanto nós modernos não admitirmos, em suma, que declaramos há centenas de anos uma guerra contra o planeta.

Isso indica também que quem não está preparado para o fim de mundo somos nós mesmos, posto que não damos conta de entender que impomos o fim do mundo constantemente a diversas culturas em diversas partes do planeta. Esse é um dos sintomas que mostram o sentido mais honesto para o que se chama de fracasso da educação, enfim. A educação não só falha sistematicamente em formar alunos objetos de exames pré-concebidos; ela falha principalmente porque não prepara estudantes para se prepararem ao fim do mundo, e isso acontece porque o genocídio e o etnocídio jamais foram tratados como barbárie, e sim como crescimento. E bem, agora que a crise climática já afeta igualmente quem a reconhece e quem a nega, a medida do tempo se reduziu a uma pílula, incapaz de fazer lidar com o “futuro que drenou as possibilidades”; esta é a razão para tantos jovens terem se rendido à distopia e se entregado à apatia e à desmotivação como forma de existência, o que significa que o extermínio geracional é apenas mais um dos genocídios praticados por aqueles que exploram, até o esgotamento, todos os recursos do planeta. É só mais um custo.

Para Viveiros de Castro e Daniela Danowsky, é preciso que se escute exatamente aqueles que entendem da matéria do fim do mundo – os povos originários, evidentemente. Em outras palavras, é hora do projeto coletivo de civilizar as práticas modernas, o que pode ser entendido também como um projeto de incivilização: “uma des-economia liberta da alucinação do crescimento contínuo, e uma insurreição cultural (se nos permitem a expressão) contra o processo de zumbificação do cidadão-consumidor” (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 134). Ou, em outras palavras, trata-se de reverter o processo que naturaliza a existência de “gente de menos com mundo demais e gente demais com mundo de menos” :

Sem esquecermos, é claro, o já mencionado argumento de que, se todos os sete bilhões de pessoas do mundo, adotassem o American way of life – a bizarra versão americana do “buen vivir” – seriam necessárias cinco Terras. Isto significa que o país ao norte do México está devendo no mínimo quatro mundos ao resto do mundo, em uma transformação inédita do tema mítico da “humanidade sem mundo”. Além de haver gente demais no mundo (infelizmente, não há racionalização que destrua essa evidência), há, sobretudo, gente de menos com mundo demais e gente demais com mundo de menos - e é aqui que a coisa pega. (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 133)

“É aqui que a coisa pega” não deixa de ser um bom recurso para fornecer a complexidade do momento. “Gente de menos com mundo demais”: o que significa isso, afinal? Entre outras coisas, que noventa companhias são responsáveis, em todo planeta, pela emissão de gases de efeito-estufa (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 139). Que essas empresas contribuem para “uma mega-economia agrícola de monoculturas, para a perturbação duradoura dos ciclos geo-químicos dos solos e das águas, para a colossal poluição ambiental, para a disseminação de alimentos danosos à saúde humana”. (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 140). Que, seguem os autores, 147 bancos e corporações formam a “super-rede tentacular que envolve o planeta em um abraço mortal”. (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 140). E arrematam: “estimulando práticas de extração de combustíveis e minérios de alto potencial contaminante, fazendo vista grossa para o desmatamento, barrando os rios, travando as negociações em torno da catástrofe climática...” (DANOWSKY, CASTRO, 2017; 140). “É aqui que a coisa pega”: conceito para definir uma situação de conflito e luta política eminente; de luta social de povos, minorias, comunidades contra entidades transnacionais. Contra o planeta marcado pela corporação, enfim.

Assim, embora até o cinema já nos tenha brindado com cenas eternamente bizarras como a do presidente estado-unidense pilotando um caça para impedir uma invasão alienígena e, mais bizarro ainda, que tenha conseguido, o fato é que a invasão alienígena já aconteceu e já criou os cenários de devastação preconizados por Hollywood. Viveiros de Castro e Déborah Danowsky vêem, assim, nos europeus “os alienígenas configuradores e desfiguradores do mundo” (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 142). Esse é o significado de conhecer a matéria do fim do mundo e crises catastróficas: os povos originários da América Latina conheceram e enfrentaram o fim do mundo cinco séculos atrás, a partir da invasão de Colombo, choque de planetas que

criou a Primeira Grande Extinção Moderna, e que não deve em nada à Guerra Nuclear (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 142) nos imaginários de devastação, ou na escala de genocídios em termos demográficos. O holocausto promovido na conquista da América não deixa de ser, assim, um evento originador, o Mar Vermelho que se abriu para as cíclicas e reiteradas “**figuras do fim**” que assolam o planeta desde então

Seja como for, aquilo que dizíamos mais acima, que os índios tinham algo mais a nos ensinar em matéria de apocalipses, de perdas de mundo, de catástrofes demográficas e de fins da História é simplesmente isto: para os povos nativos das Américas, o fim do mundo já aconteceu, cinco séculos atrás. O primeiro sinal do fim foi dado no dia 12 de outubro de 1492, para sermos exatos. (Como postou alguém no twitter certa vez, “o primeiro índio que encontrou Colombo fez uma péssima descoberta...”), a população indígena do continente, maior que a da Europa naquela época pode ter perdido – pela ação combinada de vírus (os tratados, as bulas papais, as encomiendas e, naturalmente, a Bíblia) – até 95 % de seu efetivo ao longo do primeiro século e meio da Conquista, o que corresponderia, segundo alguns demógrafos, a 1/5 do da população do planeta. Poderíamos assim chamar de Primeira Grande Extinção Moderna esse evento americano, quando o Novo Mundo foi atingido pelo Velho como se por um planeta gigantesco, que propomos chamar Mercadoria, por analogia com o planeta Melancolia de L. Von Trier. Em matéria de concursos de apocalipse, é certo que o genocídio americano dos séculos XVI e XVII – a maior catástrofe demográfica da história até o presente, com a possível exceção da Peste Negra – causado pelo choque com o planeta Mercadoria sempre terá um lugar garantido entre os primeiros colocados, pelo menos no que concerne à espécie humana, e mesmo se considerarmos as grandiosas possibilidades futuras de uma guerra nuclear ou do mega-aquecimento global. (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 142)

O holocausto indígena deu passo a povos sem mundo, afirmam Viveiros de Castro e Danowsky, “náufragos, refugiados, inquilinos precários de um mundo a que eles não mais podiam pertencer, pois ele não mais lhes pertencia” (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 142). E, finalmente, para falarmos de fim mais uma vez, “a coisa pega” exatamente por este detalhe simples mas que guarda um gigantismo de significados: muitos desses povos sobreviveram e habitam, como seres excluídos ou não, este mesmo planeta Terra que foi apossado por uma civilização violenta. Existem para viver num mundo exterior branco, ou para lutar por criar um seu mundo reconstituído em um ambiente hostil. Em termos hollywoodianos, estão em Zyon, Wakanda, em dimensões que busquem o futuro liberado ou o passado mítico, qualquer um desses cenários cinematográficos que tentam cosmetizar e tornar fonte de enriquecimento a realidade concreta do massacre e da dominação; em termos históricos,

esses sim reais e relevantes, estão nas inúmeras páginas que contam da sabedoria de não deixar de existir e de ser, a despeito das guerras que os livros didáticos têm predileção em narrar como elemento que explica o avanço linear e contínuo da História; em termos antropológicos, estão nos terrenos da luta etnopolítica, essa que descreve as alegorias tangíveis que reúnem uma miríade de resistências globais ao mundo da Corporação, resistências orientadas não para o sentido de sobrevivência, mas sim para a superação de um cenário de opressão da História de cinco séculos.

São os mayas, yaquis, guaranis, mapuches, triquis, tarahumaras, quechuas, mixes, munduruku, zoques, chinantecos, tzeltales, tupinambás, curdas, kayowaas, zapotecos, entre tantos outros. Porque se é certo que vivemos em uma era de barbárie onde impera a guerra de extermínio, igualmente é certo que são estes os povos que se sairão melhor depois que o colapso capitalista finalmente se encontrar com seu destino pré-definido. O planeta literalmente se esgotou para as proposições do mercado, o que torna óbvia a conclusão de que não há saída lógica dentro do capitalismo (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 34). Sendo assim, igualmente é mais profícuo admitir que sendo o capital um sistema totalizante, seus modelos políticos também não servem para constituir um mundo liberado. Por fim, esta é exatamente uma das maiores amarras para encontrar as saídas sem ter que dar um cavalo de pau à beira do precipício – pelo menos às amarras que criamos para nós mesmos, para além da barbárie promovida pelo Terror de Estado. Tudo isto foi resumido com muita precisão por Viveiros de Castro e Danowsky: temos capacidade científica de pensar o fim do mundo, mas não temos capacidade política de imaginar o fim do capitalismo (DANOWSKY, CASTRO, 2017; p. 34). Frente à nossa incapacidade, é ainda um recurso válido buscar aprendizagens com aqueles que portam essa sabedoria mesmo sendo refugiados deste mundo. Até porque é uma possibilidade também que o fim de mundo seja tão somente o fim de *um* mundo. Não seria o fim do mundo o fim do Estado?, perguntam Viveiros de Castro e Deborah Danowsky (p. 144). E ao povo que está decidido a autogovernar-se, não estariam abertas as possibilidades de sair das figuras do fim? Os zapatistas dizem que cabem muitos mundos neste mundo. Com certeza, os mundos regidos pela autodeterminação dos povos originários mexicanos, um caleidoscópio presente em 2019, não se insere nesta gramática moderna de fim de mundo. Busquemos um pouco dessa sabedoria na próxima seção.

SEÇÃO 2 – VIVER

“Si en lugar del sustantivo educación usamos el verbo aprender, tomamos inmediatamente la capacidad y la autonomía”

(Gustavo Esteva)

“We are the prologue”

(Rithym and Activism)

Capítulo 1: Vida comunitária, ser coletivo, povo contra o Estado

A educação comunitária criada em Oaxaca está na mira do conluio formado entre o Estado e o interesse das corporações empresariais que regem as políticas de governo. Nos últimos anos, esse casamento repulsivo promoveu o massacre de Nochixtlán, o sequestro de professores oaxaquenhos e a contra-reforma “que se diz” educativa, calibrada para aniquilar as experiências que partem desde o que é próprio nas comunidades índias de Oaxaca. A aceitação do totalitarismo é uma composição coordenada entre real e imaginário para criar este ambiente de eterno colonialismo sob a égide do terror. Só isso explica Nochixtlán: protestos contra uma reforma empresarial autoritária se transformam num banho de sangue. Como pode a educação pública se coadunar com políticas de segurança pública? Dentro desta seção, poderemos elencar uma série de discussões, reflexões, propostas e práticas alternativas à educação que emanam de Oaxaca. Experiências estas que se nutrem das maneiras próprias de pensar e raciocinar, que se voltam para as comunidades e por isto as fortalecem a partir do reconhecimento do que é comunitário e vital para sua existência no meio da devastação - e por isso mesmo atraem a bala e a imposição da educação empresarial como o terror necessário para que o Estado não suma nestas terras. Estudamos a educação comunitária como a expressão de um modo de vida; que parte do que fazem as pessoas que vivem no território e de como se organizam coletivamente. De como lutam para se manterem como povos originários, e por isso mesmo é uma educação que se baseia no viver – e não no morrer.

“Basta de dizerem o que temos que fazer”

(Jaime Martínez Luna)

No avançar de seu ensaio sobre os fins do mundo, Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowsky questionam se, até mais que o fim do mundo, não estaria se aproximando o fim do Estado. É uma pergunta literal: “ou talvez apenas essa coisa ainda mais impensável que o fim do mundo, o colapso de um Estado, o fim do Estado, com a retomada da autodeterminação dos povos a ele submetido?” (DANOWSKY, CASTRO, 2015; p. 144). Podemos nos valer de uma imagem utilizada por William Burroughs e exagerar seu significado, entendendo que o Estado já não é mais Estado, que seu nome é Controle³³? Ou, então, entender que compõem um mesmo processo os levantes insurrecionais que estouram aqui e ali e em todas as partes do planeta? Essas perguntas se embasam ainda mais quando contamos quantas vezes já tentaram assassinar os mayas e as etnias descendentes mayas em Chiapas, e que agora desafiam o Estado na forma de CNI e EZLN; igualmente os mapuches; yaquis; guaranis; tupinambás; curdas; maoris; mixes; zapotecas; bantos; chinantecos. Entre tantos outros.

Um pensador zapoteco, Jaime Martinez Luna, em um espaço que discutia quais são os elementos que formam os fios que tecem a resistência índia, comentou como via esta questão, que gira também em torno da educação: “basta de dizerem o que temos de fazer”³⁴. Quando Jaime Martinez Luna expressou esse sentimento, se referia a um **modo de vida** que orienta o que é viver em Oaxaca. A forma de nomear esse sentido de vida coletiva, em Oaxaca, é a *comunalidad*; palavra inventada por Jaime Martinez Luna e Floriberto Díaz, pensador mixe. Entender o aprender comunitário em Oaxaca passa por entender o que seria essa *comunalidad* oaxaquenha: é o objetivo desta seção – e não explicá-la, porque seria até inapropriado um antropólogo brasileiro achar que pode se encarregar disso. Como estudar a *comunalidad* pode se relacionar com estudos sobre política, autonomia e educação popular? Sobre o “chega de dizerem o que temos de fazer”, não cabem grandes explicações. Apenas refletir sobre o porque de estarem dizendo isso para nós, pesquisadores, pedagogos, educadores, militantes, gestores, enfim, ocidentais.

³³ Não é que nunca tenha sido Controle, mas isso era mais ignorado; e agora vemos a forma do Controle.

³⁴ Seminário em Puebla. Outubro de 2015.

Oaxaca em números

Fonte: Atlas de los pueblos indígenas de México, 2015. Em: http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=7225

De acordo com Beltrán, Cristina e Velásquez, Oaxaca é um Estado repleto de contrastes físicos e ecológicos, adornado com paisagens e culturas ancestrais; ou seja; com um histórico cultural vasto. Além disso, o território apresenta graves problemas econômicos e problemas de exclusão e desigualdades sociais. Em extensão territorial, é o 5º estado do país, com 570 municípios³⁵. No Censo de 2000, contava com uma população de 3.438.765 pessoas; destas 1,120,312 foram registradas como falantes de língua indígena³⁶. O Estado está dividido em 8 regiões, onde convivem 16 grupos étnicos³⁷.

³⁵Beltrán, E.C., Cristina, Velásquez, M.C. y otros. Referente Estatal de Oaxaca. INI/Banco Mundial. Oaxaca. 1999. p. 10.

³⁶Adiante, explicaremos que falar a língua originária não pode ser o critério único para determinar a etnia. Assim, a presença indígena em Oaxaca é muito maior que 1 terço da população. Oaxaca é um Estado indígena.

³⁷Beltrán, E.C., Cristina, Velásquez, M.C. y otros. Referente Estatal de Oaxaca. INI/Banco Mundial. Oaxaca. 1999. p.11.

De acordo com o professor Geovani Alavés Mendoza,

Las cadenas montañosas que cruzan la entidad marcan la existencia de diversos tipos de climas, haciendo que Oaxaca posea una naturaleza extremadamente rica. Se reconoce como uno de los estados con más diversidad en México, al mismo tiempo estas cadenas montañosas, han resguardado celosamente comunidades muy ricas en cultura, una de las cuales es la vivencia de la comunalidad. Estas características geográficas han hecho de Oaxaca un estado diverso natural y culturalmente”. (ALAVÉS, 2018; p. 3)

Para o antropólogo Benjamin Maldonado, essa diversidade cultural marca a forte presença indígena na região:

Oaxaca es uno de los estados que conforman la nación mexicana y se caracteriza por tener una gran cantidad y variedad de pueblos indígenas descendientes de la tradición civilizatoria mesoamericana. Hay actualmente en Oaxaca unos dos millones de indígenas pertenecientes a alguno de los 14 grupos etnolingüísticos que ocupan su territorio ancestralmente, y constituyen la mayoría de la población del estado. (MALDONADO, 2018; p. 3)³⁸

No que se refere à composição das escolas públicas do Estado e ao quadro de docentes, a partir de 1980 os professores de Oaxaca passaram a dirigir a Seção Estadual do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE) . Em Oaxaca, esta é a Seção 22. Para o professor Benjamin Maldonado, é um dos mais importantes movimentos contrahegemônicos do México, reunindo cerca de 90 mil professores no Estado em torno de seu Movimento Democrático dos Trabalhadores da Educação em Oaxaca (MDTEO), em cerca de 13 mil escolas no Estado:

Tabela 1. Docentes de educación básica pública en Oaxaca al finalizar el ciclo 2015, por nivel y función

Nivel educativo	Docentes	Directores con grupo	Directores sin grupo	Supervisores	Jefes de Sector/Zona
Preescolar General	5133	710	1336	76	--
Preescolar Indígena	1279	121	1727	--	--
Primaria General	18419	1573	1483	173	40
Primaria Indígena	4282	434	1310	191	24
Secundaria General	3195	414	30	31	--
Secundaria Técnica	2780	436	34	33	--
Telesecundaria	4615	459	1074	61	12
Secundaria Indígena	23	--	8	--	--
Total	40,626	4147	7002	565	76
Porcentaje	77.51	7.91	13.36	1.08	0.14

Fonte: IIEPO (2015: 21).³⁹

³⁸ Benjamin Maldonado: “Educación Comunitaria y Pedagogía de la Resistencia” (2018).

³⁹ Ibid.

Ingovernáveis: livres da obsessão de pensar como Estado

Um estudo acadêmico sobre educação em Oaxaca passa necessariamente pelas insurreições contra o Estado que pipocam pelo planeta, pelas insurreições que estouram em Oaxaca, por modelos alternativos e comunitários de educação, por autodeterminação e pelo Terrorismo de Estado. O modo de vida oaxaquenho e as relações tensas com o Estado mexicano são as referências principais para entender a aprendizagem própria. Assim, para efeito de melhor aproveitamento do texto, é importante oferecer algumas balizas para conceitos que serão importantíssimos no desenrolar desta tese.

Isto posto, procuraremos entender multiculturalismo como um diálogo entre culturas, algo totalmente interdito pelo monólogo proposto pelo Estado. Uma sociedade multicultural pressupõe a diversidade como princípio que norteia uma relação horizontal entre culturas que prezam pela aceitação da diferença.

Por autonomia entenderemos como a própria capacidade de autogoverno. Isso significa estabelecer os corpos políticos adequados para se autogovernar; o apoio mútuo e a reciprocidade como proposta cultural; a distribuição da democracia direta e a autonomia por todas as esferas da vida cotidiana e por todo o tecido social; a existência de um espaço coletivo para a tomada de decisões nas assembleias comunitárias e o trabalho comunitário que segue estas decisões e que obriga as autoridades a seguirem as mesmas decisões, o que caracteriza uma noção precisa de responsabilidade comunitária. Ou seja, é uma **redefinição do poder e da democracia**, como sugerem Baronnet, Mora e Stahler-Sholk no ótimo *“Luchas Muy Otras”* (2011)⁴⁰. Isto nasce principalmente da mentalidade comunal e de uma prática de vida cotidiana. Ser ingovernável e ter a capacidade de determinar em coletivo os rumos da vida comunal. As atividades de aprendizagem guiadas pela autonomia na descoberta do conhecimento é uma das vertentes da educação comunitária em Oaxaca, como veremos adiante.

No que tange à idéia de educação comunitária em Oaxaca, é um conjunto de *“experiencias pedagógicas en distintos niveles educativos, desde educación inicial hasta estudios superiores, impulsado por organizaciones y maestros comprometidos con los pueblos originarios y sus luchas”*. (MALDONADO 2010; p. 123, grifos meus). É o contrário da educação intercultural do Estado e seu monólogo. Sua proposta é

⁴⁰ No caso, não se trata nem de uma redefinição. É democracia e poder exercitados de outra maneira, posto que é um modo de vida que é vivido há séculos, muito antes da imposição da democracia burguesa.

fortalecer a diversidade cultural e a diferença, posicionando a comunidade como retaguarda organizativa aliada à proposta pedagógica do movimento docente, que se fundamenta nos conhecimentos comunitários contra o currículo nacional. Não se resume a uma luta por escolas, mas sim por descolonização e autonomia, o que significa estar de acordo com as características regionais das culturas originárias e com as expectativas etnopolíticas dos povos originários. Ou seja, para formar os jovens com solidez comunitária e conscientes de seu pertencimento, afirma Benjamín Maldonado. Isto significa: 1) que o meio (a escola) não pode ser confundido com o fim ; e 2) que o fim é reconstituir modelos de aprendizagem pertinentes e adequados ao modo de vida comunitário em Oaxaca, que garanta às atividades de aprendizagem o sentido de pertencimento ao território. Implica, como dissemos acima, uma utilização crítica da escolarização, no sentido de que *“o lo intervenimos o nos despedazam”* (MALDONADO 2010; p. 8). Requer compreender que está em curso uma batalha ideológica cujo resultado é essa ofensiva violenta rumo ao extermínio das culturas indígenas, onde a escola ocupa o espaço da legitimação social da política etnocida; ou seja, a escola é aceita como uma forma idônea de colonizar (MALDONADO 2010; p. 13). Intervir ou ser despedaçado é a expressão de um raciocínio que identifica na escola todas as digitais de um aparelho etnocida; mas que, ao mesmo tempo, reconhece que a liberação desses espaços é uma longa caminhada, que envolve a desconstrução da mentalidade da escolarização e que esta se vale de um longo alcance e enraizamento. A necessidade de intervenção pode até ser mais imediata, posto que trata de conter os danos de uma instituição que se instalou por todos os lados e opera simultaneamente em todos os “tempos”.

Assim, é fundamental que a educação corresponda **aos interesses etnopolíticos das comunidades, o que significa trabalhar dentro da lógica de dominação, resistência e superação** (Cf. MALDONADO 2010). Essa é a perspectiva etnopolítica. Em outras palavras, em termos de educação comunitária, sugere o ato coletivo de barrar a escola imposta pelo monólogo do Estado, assim como demais atos de intervenção travestidos como experiências educacionais. Significa utilizar sua própria aprendizagem. Rever os papéis e protagonismos que antes já estavam pré-definidos para alunos, professores, família e comunidades. Exige um compromisso comunitário dos trabalhadores da educação, que antes de serem professores indígenas devem se apresentar como indígenas professores, afirma Benjamín Maldonado. Na educação

comunitária está localizado um modo de dar forma educativa para o ato de viver em autonomia:

Está orientada a la pluralidad étnica, al ejercicio libre de las diferencias culturales, es decir a la formación de ciudadanos para vivir en autonomía; **no se trata de darle forma indígena a un derecho educativo sino a hora de darle forma educativa a un derecho colectivo.** (MALDONADO 2010; p. 118. Grifos meus).

O que significa, por fim, uma idéia de responsabilidade com a própria cultura e a iniciativa de assumir e conduzir de modo autodeterminado os rumos da educação comunitária:

ante la desmovilización educativa de los estudiantes y la comunidad lograda por el Estado colonial mexicano, la nueva educación comunitaria se empeña en movilizar a la sociedad en torno a asumir la responsabilidad por su saber y su aprendizaje. En ese sentido, se pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblo. (MALDONADO, 2016; p. 126)

Assim, não é só a gestão das políticas educativas que é tomada comunitariamente, mas o próprio ensino e a aprendizagem são reinventados. A atividade de aprender é principalmente uma atividade de descoberta e reconhecimento do que é próprio, oposta ao modelo hegemônico do Estado e, por isso, baseada em um modelo que gira em torno dos conhecimentos comunitários e da investigação para descobrir esses conhecimentos. A discussão sobre educação, portanto, orbitará em torno dessas práticas, linhas e desenhos que emanam de Oaxaca neste exato momento. São questionadoras de diversos métodos pedagógicos: rompem com tantos outros. Partem desde o que é próprio, esta palavra simples que carrega tanto significado.

É por este motivo que o conceito que perpassa toda a estrutura da tese é a ideia de *Comunalidad*. Para Benjamín Maldonado, por trás deste conceito reside a maneira como as sociedades índias de Oaxaca se enxergam e se definem. A coluna vertebral é coletiva e se manifesta pelo exercício da *comunalidad*. E este, portanto, não é um conceito estático e sim de criação da vida cotidiana, como explica Jaime Martinez Luna: uma busca para criar um jeito de falar de si próprio e que não estivesse contaminado pelo conceito de luta de classes. Porque a luta de classes não os define.

Em Oaxaca, essa urgência de romper levou intelectuais militantes índios a elaborar um arcabouço teórico colado ao que é próprio, ou seja, o que define as comunidades e diversas etnias oaxaquenhas. Interessante apontar que isso não era

apenas uma postura descolonizadora no sentido de que os próprios povos fariam sua etnologia: era descolonizadora também porque, para além de assumir o protagonismo de etnografar a sua própria cultura, em Oaxaca sentia-se a necessidade de romper com conceitos totalmente inapropriados para lidar com seu modo de vida – luta de classes, proletarianização e fetichismo, por exemplo. E assim, os conceitos deveriam seguir o ritmo da vida comunitária indígena, a partir do solo que se pisa e da gente que habita essa terra (LUNA 2015), oferecendo uma sensação de afastamento das noções estáticas que no olhar índio de Oaxaca são a base do pensamento moderno ocidental.

Foi dentro desse contexto que, na década de 70, os antropólogos Floriberto Díaz e Jaime Martínez Luna inventaram uma palavra, *comunalidad*, para dar conta do desafio de expressar a criação da vida cotidiana, numa perspectiva que parta “*desde abajo*” (LUNA 2015). Evidentemente, não deixa de ser um conceito, e *comunalidad* pode ser mais ou menos entendida como o coletivismo indígena exercido no uso da terra coletiva, nas assembleias consensuais, nas festas e no trabalho comunitário: essas seriam sua expressão – território, poder comunitário, festas, trabalho, reciprocidade. Contudo, mais importante que isso, é que são todas atividades dinâmicas, mutáveis; e portanto, mais do que determinar rasgos culturais e estruturas sociais, ***comunalidad* é uma definição do ser índio; este é um ser coletivo** (MALDONADO 2015). Por fim, é uma imaginação que parte “*desde la gente*”, ou seja, do que estão fazendo as pessoas, o que faz de expressões como “*desde abajo*”, o consagrado lema zapatista, muito mais do que uma frase de camiseta ou adesivo, mas uma prática que necessariamente traz outra idéia de sujeito, por exemplo. Poder (assembleias consensuais que orientam as autoridades) e trabalho (exercício de reciprocidade e bem comum) constituem o ser, posto que este só se define na relação de reciprocidade entre os comuneros. Como disse Jaime Martínez Luna, tudo isso também é um esforço para romper com a História Moderna, que se baseia no indivíduo há mais de 500 anos. Por isso, dentro de uma perspectiva mais ampla e coletiva, são três os elementos que estão intrinsicamente associados e que constituem a *comunalidad*: **a mentalidade**, que é a mentalidade comunal. Uma **forma de organização**, que é a comunidade. E **um lugar**, que é onde vive essa organização a partir da mentalidade. Esses três elementos precisam estar juntos, portanto, para mover este modo de vida coletiva (MALDONADO 2010).

Modelos inovadores educativos não precisam ser massivos: precisam ser criados em lugares onde existam as condições para serem exercidos. Em Oaxaca, a

comunalidad proporcionou essas condições, e isto significa que a *comunalidad* está orientando a educação própria; não foi a educação que transformou as pessoas que iriam transformar a comunidade. Isto se dá no mesmo passo em que o Estado se mostra incapaz de cumprir qualquer uma das funções que se autoatribuiu como gestor de políticas sociais, restando-lhe operar mecanismos de controle cada vez mais agressivos. E assim, cabe à população construir as pontes para se autogovernar – e com certeza estão sabendo caminhar nessa marcha, mesmo no contexto da guerra de extermínio.

Mas qual foi historicamente o lugar da escola?

Com o cerco se fechando cada vez mais, a gestão da educação se converteu literalmente em um estado de sítio. Possibilidades comunitárias de aprender e reproduzir a própria cultura estão sendo sitiadas pelas políticas de Estado e das empresas transnacionais. Se a escola sempre se instalou como o espaço absoluto de ensino e circulação do saber, o cenário hoje é de intensificação da intervenção empresarial na educação e de seus princípios de dominação e controle; essa é a característica da contra-reforma. Uma via dupla cujo destino é barrar práticas comunitárias de educação e fazer da escola um espaço de amoldamento da sociedade organizada desde o empresariado, individualista e competitiva em todos os sentidos.

Portanto, nada de novidades. Nada de mudanças. Para Benjamín Maldonado os aspectos nocivos da educação estatal podem ser elencados desta forma: “*una filosofía etnocida, la mala calidad de la educación, uso de modelos pedagógicos inapropiados, la indiferencia ante maestros burocratizados, la exclusión del saber comunitario*” (MALDONADO 2010; p. 126). Isto é resultado da concepção histórica que está por trás da escolarização da sociedade, atrelada à uma lógica de processo produtivo inócuo, ou seja, de não criação de conhecimento. E sendo assim, a escola opera um mecanismo análogo a uma cadeia de produção, cumprindo a parcela de circulação e consumo de conhecimentos fabricados exteriormente (e afastada do criar, o que já foi mencionado anteriormente).

Historicamente, a escola não é um espaço de criação de conhecimentos, uma vez que isso exigiria a autonomia em sua essência e não como retórica; isto é, o discurso “moderno” da Reforma Educativa, assim como das empresas envolvidas no negócio da educação, oferece molduras que intencionalmente se confundem com uma proposta

alternativa. “Aprender a aprender”, “autonomia para criar”, todos esses termos também sofreram apropriação e passaram a ser utilizados pela intervenção empresarial na educação. Porém, isso não borra as diferenças que existem entre uma forma livre de aprender e uma forma que, se apropriando de métodos mais “flexíveis”, seguem a reproduzir a lógica hegemônica instalada na escola. A diferença reside nas relações que permeiam o processo de aprendizagem; na experiência comunitária, crianças, jovens e familiares atuam coletivamente e de ponta a ponta na criação e vivência do conhecimento. Isso reside na relação de responsabilidade, ou não, que os estudantes estabelecem com sua comunidade – e que a escola estabelece com eles:

En la escuela impera uno de los ciclos y generalmente el otro ciclo es menospreciado, ridiculizado y excluido, dando por resultado que un potencial productor de conocimientos útiles y responsable con su sociedad, se convierta en un consumidor generalmente pasivo de conocimientos no significativos, tendiente a la irresponsabilidad.
(MALDONADO 2010; p. 231)

Escola: nascida para destruir culturas

A escola é um estabelecimento que se nega ao diálogo, posto que é uma instituição criada e normatizada pelo Estado colonial. Um dos grandes erros de professores indígenas e militantes comprometidos com as lutas descolonizadoras é a utilização pouco crítica da escola. Ou seja, de que é possível se apropriar de uma instituição do Estado colonial sem tomar todos os tipos de cuidados com as suas características, estas que fazem da apropriação “popular” da escola algo funcional ao sistema colonialista. Para isso, é preciso reconhecer quais são as feições coloniais da instituição de ensino e admitir como é difícil arrancar essas camadas. Grimaldo Rengifo, pensador e ativista andino, ilustra essas características nocivas da escola frente aos povos originários ao afirmar que **a escola interrompe três tipos de diálogos fundamentais para os povos originários**, aqui descritos por Benjamin Maldonado a partir de entrevista pessoal com o ativista andino:

Abundando en el carácter funesto de la escuela, Grimaldo Rengifo (comunicación personal, Oaxaca, 4 de marzo de 2003) señala que consiste en que anula tres tipos de conversación que son fundamentales para los pueblos originarios.

La primera es la conversación padre – hijo. La escuela descomuniza la vida de los pueblos originarios al abrir la brecha señalada entre el conocimiento y costumbres de los padres respecto a los nuevos conocimientos y nuevas costumbres de los hijos.

La segunda es la conversación entre las personas y la naturaleza. La escuela desnaturaliza la vida de los pueblos originarios al imponer la razón científica excluyendo el conocimiento originario, lo cual lleva a un distanciamiento del estudiante respecto a la vida de lo natural cultivada por la cosmovisión de los no escolarizados.

La tercera es la conversación entre las personas y lo sagrado. La escuela desacraliza la vida de los pueblos originarios al cuestionar y ridiculizar las creencias y rituales con que tradicionalmente se relaciona la comunidad con lo sobrehumano sacralizado.

(MALDONADO 2010; p. 290).

Isto não se resume ao cotidiano interno da escola. O que há de mais recorrente na Educação Indígena é a interdição que os órgãos gestores da educação impõem ao modo de ser indígena dentro da escola, ainda que o currículo, as diretrizes, as leis e normas estabelecidas pela Constituição garantam a autonomia para ensinar e aprender. Algo devidamente destruído no cotidiano, afinal a gestão educacional jamais deixou de ser o que é: colonialista.

Educação como aparelho de ocupação

A escola é o grande vetor que gera a ignorância da própria cultura, mas se apresenta como o modelo para erradicar uma situação que ela mesmo criou. De acordo com Benjamín Maldonado, a escola desempenha um papel central na configuração totalitária do mundo em que vivemos, justamente por compor este

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. Tradução minha).

O primeiro passo da Escola como instituição é anular outras possibilidades de aprendizagem e de autonomia para aprender de acordo com sua própria cultura e utilizando-se dos próprios conhecimentos criados comunitariamente. A escola se apropria do tempo e das possibilidades criadas por alternativas à educação através do discurso de que só a escola pode cuidar da “ignorância índia” – vetor de ignorância que a escola ao mesmo tempo cria e se apresenta como solução:

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).

Instituição etnocida e condutora do totalitarismo por negar a diferença, a escola opera como eficiente aparelho de ocupação do Estado, conforme já havíamos tratado em nosso trabalho de mestrado (BRANCO, 2015; p. 97). São inúmeros os fios que se desenrolam deste emaranhado; entre eles, a complexa discussão sobre ensinar e aprender. Muito dos mecanismos e dos discursos provenientes de modelos populares de escolarização já foram fagocitados pelo Estado e pela atuação de empresas do terceiro setor ou fundações de grandes corporações: tomam posse de práticas que viram técnicas de gestão, como protagonismo do aluno, escola cidadã, cidade educadora, “envolvimento comunitário”, cidadania corporativa; professores e educadores se convertem num exército de ocupação. Todo este cenário turva ainda mais a necessária separação entre a educação comunitária e a educação praticada por agentes externos ou estatais, que manipulam um discurso que é muito sedutor e ardiloso, posto que por trás de determinada proposta educativa oficial está um ato de dominação etnocida. Por exemplo, a escola pode ser dirigida por lideranças indígenas e falada em diversos idiomas; porém, sua estrutura conduz a cravar o Estado na vida das comunidades e destruir o modo de vida comunitário. De outro lado, muitas comunidades podem até perder sua língua originária, mas não deixam de viver de acordo com sua cultura própria se seguem com sua coluna vertebral intacta. Isto significa que a língua originária não é o único elemento a definir, de cima para baixo, o que é e o que não é ser um povo originário. Em Oaxaca, por exemplo, isto não é determinante, ao passo que o modo de vida índio como ser coletivo é que mantém sua cultura viva.

A educação multicultural, por vezes, é reduzida ao bilinguismo, quando na verdade a primeira propõe o fortalecimento da diversidade cultural e a promoção do diferente. O ensino bilíngue, afastado de um contexto multicultural, não tem condições de promover o diferente e inclusive contribui para dissolvê-lo se for aplicado desde o monólogo educacional imposto pelo Estado. Ou seja, o simples fato de aplicar o ensino bilíngue não pode permitir ao Estado a retórica de promover a educação intercultural, porque isso por si só não faz com que crianças e jovens estejam aprendendo desde uma perspectiva própria, desde sua cultura própria e se valendo dos conhecimentos comunitários. Exatamente o que é anulado na educação estatal. O bilinguismo pode, inclusive, se utilizado com as mesmas ferramentas de uma escola comum, reproduzir a hegemonia de uma cultura sobre a outra e aprofundar as lógicas de um sistema etnocida, sendo que este tipo de raciocínio vem produzindo aberrações que só uma manipulação

equivocada de conceitos pode proporcionar. No que tange à educação indígena, viabiliza o monólogo do Estado sem tocar no currículo oficial e na relação etnocida que a escola estabelece com a comunidade, ao afastar-la dos seus conhecimentos comunitários e apartar o tempo da vida social do ritmo da ação pedagógica.

O modelo de educação intercultural proposto pelo Estado é um processo de **educação sitiada**, nos dizeres de Benjamín Maldonado, posto que a “diversidade tem um lugar marginal no contexto de uma educação padronizada” por organismos internacionais (MALDONADO, 2016; p. 54). O contexto da reforma contribui para criar esta sensação de sítio dado o grau de autoritarismo de suas propostas e a forma como está sendo implementada. É com foco nesta idéia que devemos discutir o quão nocivo e racista pode ser o processo de escolarização imposto pela investida etnocida.

“*Más allá de la educación*”

Tratemos de avançar nesta idéia. Para Gustavo Esteva, em seu texto “*Más allá de la educación*”, há um oxímoro na expressão “educação indígena”, uma contradição latente que não pode ser desprezada. Este jogo sedutor “*parece compartir así el prejuicio general de que la educación es un bien universal y debe ser derecho de todos*”(ESTEVA 2011; p. 165).

Não se percebe o cavalo de Tróia que “*nos coloniza desde adentro*”. E segue: “*los educadores nos han inculcado la idea de que la educación es tan antigua como los cerros [...] Pero lo que hoy llamamos educación surgió con la sociedad capitalista y constituyó desde el principio uno de sus pilares principales*” (ESTEVA 2011; p. 165)⁴¹.

Sendo a educação uma instituição ocidental e intrínseca ao projeto capitalista, Esteva assinala que adjetivar sua prática com o termo “indígena” é subordinar a condição índia ao plano hegemônico representado pelo capitalismo, tornando-a marginal e secundária pela via da educação. Porque esta não é uma iniciativa indígena:

⁴¹ “Como ha señalado Ilich, la educación de los niños se menciona por primera vez, en francés, en un documento de 1498 y la palabra educación apareció por primera vez en inglés en 1530...Ilich explica que en el siglo XVII se generalizó la convicción de que la gente carecía de competencia para vivir en sociedad a menos que se educara. Y esa incompetencia inherente, este nuevo pecado original, era la incompetencia para vivir bajo las nuevas formas impuestas por el capital: era preciso moldear a la gente en la forma prescrita por él...” (ESTEVA 2011; p. 165)

Equivale a decir: te vamos a convertir en un buen mexicano, plenamente occidentalizado, pero puedes usar tu huipil cuando quieras o incluir en tu vocabulario algunas palabras zapotecas.

Dice Chomsky que “la formación del Estado, casi siempre por la fuerza, ha tratado de imponer estándares educativos nacionales con el fin de transformar a la gente en individuos similares”. Es cierto. Como decía Tolstói, educación es la intención de transformar a alguien en algo. Y esse algo, como bien dice el doctor Chomsky, es la construcción de “individuos passivos, disciplinados y obedientes”, al servicio del capital.

(ESTEVA 2011; p. 165).

E qual a estratégia índia para alcançar e retomar a liberdade de aprender? Para Esteva, é disso que se trata – liberdade de aprender. Então, se a tarefa consiste em remediar a situação na qual se confina a pedagogia, *“necesitamos romper con la dependencia de la educación – un sustantivo – y recuperar nuestra capacidad autónoma de aprender – un verbo”* (ESTEVA 2011; p. 170).

E isto vem ocorrendo em várias partes do mundo, segundo Esteva, porque lutas naturalmente anticapitalistas estão enfrentando uma instituição que serve apenas à exploração, à dominação e a produzir o fracasso como regra. Não há como melhorar a escola, afirma Esteva, não há como aprimorar a educação: há que afastar-se dela como o espaço absoluto do saber e do aprender, para se aproximar de práticas que não estejam divorciadas da vida em comum. Essas iniciativas, em todas as partes do mundo, tomam tal raciocínio como premissa, em que não preside mais a idéia de educação como guia e sim a liberdade de aprender como vida, driblando o sistema educativo. Isto significa livrar-se da necessidade de ser “educado”.

Revaloriza-se o que é próprio: aprender não está condicionado a um rito onde se exige um espaço e uma figura central de intervenção para conduzir o ritmo do saber, inscrevendo a ação pedagógica no tempo social (Cf. BARONNET, 2011); aprender espalha-se no tempo da vida cotidiana. A assembleia, a horta, cozinhar, conviver, decidir coletivamente, problematizar o que somos, enfrentar o Estado...são esses e tantos outros momentos que orientam o ensinar e aprender, levantados por mulheres e homens “não educados” que estão recuperando suas idéias de aprendizagem e vida sem mediação da “educação”; para Esteva, aprender e estudar significam a capacidade autônoma de manter relações criativas com outros e com a natureza (Cf. ESTEVA 2013). Avançam rumo à extinção do mito da escolaridade a partir da suficiência de suas iniciativas que ampliam a capacidade de aprender, estudar e fazer, voltadas do comunal

para a comunidade, “em que antecipam a morte da educação ou posicionam a escola *bajo control comunal* (sob controle comunitário)”. (Cf. ESTEVA 2013).

Por isso associamos esta discussão com as proposições levantadas por Jaime Luna; retomar, reconhecer, *razonamiento propio*. São movimentos cuja raíz não está no pedagógico e sim *más allá de la educación*: estão no comunal. Na autonomia de aprender, a partir do que fazem onde vivem, com que vivem, na curiosidade por descobrir em coletivo o rumo de suas vidas. Ou, posto de outra forma:

“John Holt señaló alguna vez: “Los pájaros vuelan, los peces nadan, la gente aprende...aprender es la experiencia de estar vivo, es una expresión de vitalidad. Sólo dejamos de aprender cuando morimos”. **Él escribió un libro que se llama En vez de Educación. Cuando se le preguntó qué palabra usaba en lugar de ésta, dijo que ninguna. Forzado por el entrevistador, dijo: “Usaría la palabra vivir”.** Estar vivo, vivir, significa con toda precisión estar aprendiendo. Y al hacerlo así, sin la dependencia de la educación, podemos vivir construyendo una sociedad en que se liquide el privilegio y la discriminación” (ESTEVA 2011; p. 165. Grifos meus)

Um projeto educativo nada mais é do que um modo de vida, afirma Jaime Luna. Este é o princípio para perseguir o caminho da alternativa à educação. Viver. Aprender do mundo. Ainda que seja uma reapropriação do termo educação, para alcançar uma invenção social, como afirma Baronnet (2011); no caso de Oaxaca, entenderemos a educação comunitária como um modo de vida e por uma forma de redefinir a relação de povos originários com o Estado.

Capítulo 2: Cosmovisão Mesoamericana, Poder Político e Apoio Mútuo

Contudo, é possível que nada disso faça sentido quando sua leitura é feita em um lugar onde a palavra coletivo está apartada de seu significado. Tomemos como exemplo a cidade de São Paulo, onde a guerra de gente contra gente se inicia na própria vila, no bairro onde se vive, é exercitada no transporte público para entrar e sair do trem ou do ônibus, fica mais violenta ainda no mundo do trabalho ou para arrumar emprego...e recebe uma pausa na hora de dormir. A vida na cidade moderna tem ofertado a guerra de gente contra gente de tal maneira que o significado de coletivo está interditado. É uma palavra invisível, impraticável por não encontrar-se no tempo-espço, talvez deslocada para o lugar pensado pela teoria da relatividade de Einstein, onde tempo e espaço se dissolvem e tudo é tragado para o buraco negro em algum ponto do universo. A ideia de coletividade foi para o buraco negro da vida moderna; simplesmente não há.

Mas voltemos a Oaxaca, agora com a proposta de trabalhar o conceito de coletivo em todas suas expressões e amplitudes. Uma delas, do ponto de vista etnopolítico e também educativo, é a **Lei Estatal de Educação de Oaxaca**, promulgada em 2016 e que estabelece o modelo comunitário como o adequado em Oaxaca:⁴²

Artículo 17. La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la Comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad.

I. Los planes de estudio para la educación comunitaria distintos a los de educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

II. La educación comunitaria reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia;

III. La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual. (LEELSO, 2016; grifos meus)

O comunitarismo já aparecia como referência em outro artigo da Lei:

Artículo 16. El Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación comunitaria es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios. (LEELSO, 2016)

A lei estadual reconhece, portanto, que **há um sujeito coletivo e comunitário, e que suas necessidades devem ser reconhecidas**. Ou seja: o movimento docente, aliado à organização dos povos originários de Oaxaca, fizeram valer sua contraposição ao que seriam direitos que se alicerçam na figura de indivíduo. Fazem isso inclusive no que chamamos de letra fria; não há ideia de indivíduo sem pensar em coletivo. Uma outra epistemologia; uma outra cosmovisão, enfim. Dessa forma, em etapa anterior à leitura das experiências oaxaquenhas atuais, cabe recorrer a elementos que compõem o que seria a cosmovisão mesoamericana. E assim, é importante retomar de modo sucinto os agrupamentos das dimensões da cosmovisão indígena em três campos, resgatados por Benjamin Maldonado (2018) a partir do trabalho de Enrique Florescano (2000), a saber: cosmogonia como a criação do cosmos e seus desdobramentos; cosmografia como

⁴² “Es importante saber que esta ley (LEELSO, 2016) fue aprobada con base en una iniciativa elaborada por la Sección 22 y el gobierno de Oaxaca, y que sustituyó a la ley de 1995, que había sido aprobada con base en una iniciativa exclusivamente elaborada por la Sección 22, la cual fue sometida a un año de consulta con las bases del magisterio. En el artículo 6º de esa ley quedó establecida la comunalidad como cuarto principio rector de la educación pública de Oaxaca, junto con democracia, nacionalismo y humanismo”. (Benjamin Maldonado, 2017; p. 13)

divisão e composição do cosmos; e cosmologia como o entendimento dos mecanismos reguladores do equilíbrio do universo. Entre inúmeros aportes e estudos sobre a cosmovisão, Maldonado também faz importante consideração quanto aos âmbitos conceituais próprios, locais, que remetem ao espaço-tempo de cada cultura, sempre preservando a compreensão de que o elemento comum reúne, em torno da cosmovisão, as formas de entender a vida dos seres que habitam o mundo para se organizar dentro deste (Cf. MALDONADO 2018; p. 270).

Em longo estudo sobre a cosmovisão da tradição mesoamericana, o professor Alfredo López Austin explica que a palavra *cosmos* remete a um sistema ordenado ou harmonioso; que ela designa o universo em seu conjunto (AUSTIN, 2016; p. 8). Ao combinar esses elementos (universo, harmonia, conjunto e ordenamento), Alfredo López Austin chama a atenção para o que ele entende como uma distorção da percepção da natureza humana, que seria a tendência equivocada de produzir um contraste entre o indivíduo e o que é próprio da coletividade; como se o interesse individual fosse incompatível com o interesse do coletivo. Ao contrário, o processo que separa indivíduo e coletivo é uma elaboração extremamente artificial, articulada, e por isso mesmo é arquitetada pelo sistema capitalista de forma objetiva, principalmente no que tange à penetrar nas subjetividades, nas mentalidades. É uma arquitetura destrutiva da noção de coletividade e compartilhamento, portanto. Alfredo López sustenta que a conformação da espécie humana é um “contínuo experimento de adequação entre o indivíduo e a coletividade” (AUSTIN, 2016; p. 9), por meio da qual a sociedade se estabelece como o âmbito de proteção da espécie – e isso se dá pelos canais do sistema de comunicação comum e pelos vínculos que entrelaçam a memória coletiva de um lugar. A herança da memória, prossegue Alfredo López, é o motor da nossa ação; move os processos de aprendizagem e ensino, tão naturais como viver e respirar (simplesmente acontece), uma vez que a lembrança do que é vivido guarda a experiência (AUSTIN, 2016; p. 10). Guardar a experiência, portanto, é fabricar os liames do comunitário, posto que é compartilhado e vivido; só isso é capaz de criar a percepção de uma herança memoriosa sendo que, para Alfredo López, a cultura se insere neste estado de percepção. Memória, cultura e natureza constituem um mesmo núcleo: e as ações da sociedade memoriosa alteram o mundo. Por fim, esse mundo alterado e o acervo das ações transformadoras constituem a cultura de uma sociedade, o que significa que a continuidade de um modo de vida é a tradição cultural (Cf. AUSTIN, 2016).

Todos esses componentes são fundamentais para o desdobramento desta tese, posto que a criação de modelos de educação comunitária em Oaxaca compreende necessariamente estas combinações entre alterações e tradições. Isto é: **a tradição cultural é um acervo dinâmico**. Como a educação autônoma própria se organiza para dar conta disso, ou seja, qual “a forma própria como a sociedade responde intelectualmente a qualquer circunstância?” (AUSTIN, 2016; p. 13). A criação cultural, assim, **é uma criação constante frente à vida e às novas condições que se apresentam** (AUSTIN, 2016; p. 13). É o sentido preciso do que seria a comunalidad oaxaqueña. Uma sociedade autodeterminada, portanto, não mira o futuro; sua força contra-hegemônica reside especialmente no presente e nas suas realizações cotidianas.

Alfredo López afirma que na teia entrelaçada pelas ações, alterações e a herança memoriosa, **forma-se o aspecto mental da cultura: essa seria, enfim, a base para uma Cosmovisão, que é produzida pelas interrelações sociais** (AUSTIN, 2016; p. 15). Entre tradições, ações, memórias e relações sociais se estabelece o que poderíamos chamar de um **trânsito fluido entre uma cadeia mental que opera no real**. Uma lógica, portanto, que não separa real e imaginário, muito pelo contrário: São duas tonalidades complementares para uma mesma realidade, que é a experiência da vida em comum. Ou seja: cosmovisão é um produto social e, igualmente, um aspecto mental. (AUSTIN, 2016; p. 15). Nas palavras de José Luiz Diaz, a cadeia mental que conforma a cosmovisão é composta por “atos mentais particulares que definem o trabalho dinâmico da consciência e são de seis categorias: sensações, emoções, pensamentos, imagens, recordações e intenções” (DIAZ apud AUSTIN, 2016; p. 16, tradução minha). Estão entrelaçados, assim como a própria teia que entendemos como cultura. Em outras palavras, a cosmovisão é um produto social porque atua no cérebro e no mental; mas é a evidência de que não há oposição entre indivíduo e sociedade porque os atos mentais formam uma rede coletiva produzida por uma entidade social (AUSTIN, 2016; p. 16). O trânsito fluido entre sensações, percepções e o concreto. Evidentemente, a cadeia mental que opera no social pode ser imprevisível; não sabemos seu alcance e se há limites para as possibilidades criativas. O importante é compreender que os âmbitos variam: em Oaxaca, se imagina o real de uma forma; no capitalismo, conquistaram a subjetividade de outra maneira. A educação que se pratica, para ser própria, deve espelhar determinada cosmovisão.

No que se refere à aprendizagem, saberes e socialização, portanto, adentramos nos campos das mensagens que são transmitidas em sociedade, mensagens que criam enlaces. Alfredo López define que o conjunto de mensagens cria uma dinâmica, com percepções e alterações que definem uma abstração. E isso também desenha uma relação de trânsito fluido, entre emissor e receptor da mensagem, entre mensagem e percepções, entre abstrações e concretudes. Ou melhor: a abstração leva a concretudes; ela se cria a partir da práxis cotidiana e ao mesmo tempo oferece os protótipos e as normatividades para as práxis (AUSTIN, 2016; p. 18). Por isso, a cosmovisão está em perpétua transformação, posto que a realidade concreta, em seu processo histórico, tem acesso permitido ao território do abstrato. Por isso, conclui Alfredo López Austin, a abstração possui apenas “uma fachada filosófica; seus fins são eminentemente práticos (AUSTIN, 2016; p. 18, tradução minha).” Há um intercâmbio permanente entre esses dois campos da humanidade, onde o exercício educativo requer grande esforço e mobilização para localizar o que corresponde à determinada comunidade neste tráfego de mensagens e percepções que criam enlaces. A privatização da educação, seguramente, implode essas pontes e define um monólogo; a educação comunitária é um longo percurso para alcançar essa sabedoria que preserva uma cultura.

A comovisão, assim, corresponde a “um jogo de fluxo e refluxo entre o geral-abstrato e o particular – concreto”:

Es, nimás ni menos, el mecanismo de aprovechamiento de la experiencia humana a partir de procesos de adaptación que suponen la ida y el retorno: la experiencia histórica genera la enseñanza; esta, abstraída, se hace aplicable ya que de su nivel general descende hacia casos concretos que guardan entre sí distintos niveles de similitud (AUSTIN, 2016; p. 15).

Nesse jogo de fluxo e refluxo que gera a “enseñanza”, enfim, formam-se sistemas: **estruturas e coerências próprias de cada comunidade** (AUSTIN, 2016; p. 19): é aí que entra a lógica e o ordenamento social ou, nas palavras de Alfredo López Austin, “o indispensável caminho mais fácil, econômico e eficaz da experiência social”(AUSTIN, 2016; p. 15, tradução minha), que é pavimentado pela memória. Por que, então, o capitalismo cria permanentemente as guerras de silenciamento contra a memória? Porque desta forma pulveriza a diferença que se estabelece pela cosmovisão, essa rede holística, “uma adição ordenada entre política, direito, ética, técnicas produtivas, comércio, religião, mitologia, distintas artes” (AUSTIN, 2016; p. 15, tradução minha). **A lógica que as une é a Cosmovisão.** “Não é mera soma: adquire

dinâmica, estrutura, princípios e coerência próprios” (AUSTIN, 2016; p. 15, tradução minha). O que não significa absolutismo nem totalitarismo. A perfeição, a coerência total, segue Alfredo López, criaria um sistema imutável e inexistente, que nega suas contradições e o diferente. O devir comunitário, portanto, é um caminhar contínuo de viver as diferenças para localizar o comum. Em outros termos, se a História é a fonte do dinamismo, a Cosmovisão opera para articular as mudanças e alterações sem ser homogeneizante (AUSTIN, 2016; p. 20). Enfim, ela aguarda o conflito e o promove, já que este é fruto das relações. Cosmovisão, assim,

É um fato histórico de produção de processos mentais imerso em cursos de duração muito longa, cujo resultado é um conjunto sistêmico de coerência relativa, constituído por uma rede coletiva de atos mentais, com a que uma entidade social, em um momento histórico dado, pretende apreender o universo em uma forma holística (AUSTIN, 2016; p. 20, tradução minha).

Uma entidade social pode ser tão diversa como uma família, um bairro, um povo, reafirma López. Se **fundamenta na noção de tudo que existe é a mudança**: “nada é idêntico a si mesmo no transcorrer do tempo; a existência está sujeita a uma transformação constante” (AUSTIN, 2016; p. 26, tradução minha). Assim, se entendemos educação como um todo complexo que reúne atividades voltadas para aprendizagem, ensino, trocas, saberes e aquisição de conhecimentos, obrigatoriamente exige a abertura para o exercício do autoconhecimento, que só pode encontrar seu destino ao se voltar para a experiência. Somos seres de experiência: é esta quem vai nos colocar no longo caminho do autoconhecimento. Esse encontro consigo mesmo, que é a própria educação, nos obriga a encontrarmos seres diferentes, conclui Alfredo López. E se isto é assim, o que dizer da educação? Se estamos em uma espiral cujo fim não pode ser visto, como limitar a educação a um monólogo padronizado imposto pelo Estado corporatizado? A experiência se fundamenta na mudança, assim como a educação se fundamenta na diversidade promovida pela experiência.

A longa marcha que conforma a educação comunitária em Oaxaca é um repositório desse viver que não enxerga seu fim. Por isso, seu esforço cotidiano se volta para as diversas formas de perceber a realidade e conceber o mundo, o que significa romper com qualquer modelo padronizado e definido de fora e de cima; volta-se para o coletivo que percorrerá esse caminho de aprendizagem. Para perceber o mundo, é preciso ser, estar sentir, pensar e fazer no mundo; ter como princípio que todos somos iguais e todos somos diferentes:

Um ser humano, uma abelha, um golfinho, embora formem parte de uma mesma realidade e vivam em um mesmo mundo objetivo, as diferentes dimensões, ritmos de transformações, faculdades fisiológicas, herança memoriosa, experiência individual e outras particularidades, fazem com que observemos a realidade de maneira distinta e com distinta percepção do cosmos (AUSTIN, 2016; p. 29, tradução minha)

Isso vale para os diversos grupos humanos: são cadeias mentais distintas, e atuações diferentes no mundo, sendo que a diversidade são as aproximações e diferenças na história universal, um colcha repleta de nuances que são tão naturais com tantas possibilidades de derivações. Assim, quanto mais expansiva a sociedade, menos atenta estará a esses pequenos detalhes que respondem pelo gigantismo da experiência humana, repleta de diferentes percepções. Quanto mais expansiva a sociedade, portanto, menor sua compreensão do ser, estar, sentir e fazer no mundo (AUSTIN, 2016; p. 32). Mais se tornam enfim, uma máquina de guerra.

As grandes realizações, que só podem ser promovidas pela experiência diversa que é o ser e estar no mundo, se realizam no presente porque é este o tempo em que acontecem. É por isso que o “totalitarismo nosso de cada dia” é uma prática tão abjeta. Em nome de um futuro pré-determinado, elimina o presente – elimina aqueles e aquelas que vivem. Para Alfredo López, isso muda a natureza do que deveríamos entender como *revoluções*. Evidente que em sociedades baseadas na dominação, é obrigatório superar esta realidade e derrotar a hegemonia. Mas como fazer isso? Quem faz a revolução em nome de quem? As revoluções podem durar séculos, mas são feitas em seus lentos passos, para dar tempo às transformações. Neste passo está Oaxaca, enquanto a catequese marxista insiste em unificar o projeto revolucionário do futuro que nunca chega. Afinal, a catequese rejeita a diferença e a mudança que esta carrega dentro de si, por ser diversa. Nem os revolucionários percebem a revolução, afirma Alfredo López (AUSTIN, 2016), preocupados que estão em viver e estar em um mundo.

Quando se trata da cosmovisão mesoamericana isso faz todo o sentido, não para ser interpretado como conformismo, mas para afirmar que mesmo após séculos marcados por sangue, saque, rapinagem e dominação, a tradição antiga segue sua marcha na história – e talvez por isso a guerra atual prevê a eliminação física como possibilidade real. De acordo com Alfredo López, por cosmovisão mesoamericana devemos entender como “as concepções que regem o pensamento indígena”, cuja tradição condensa “a continuidade cultural do mesoamericano com a colonização”

(AUSTIN, 2016; p. 49). É composta, assim, por uma díada: um par formado pela unidade mesoamericana e a diversidade dos povos da Mesoamérica. Como isso é possível? Para Alfredo López, exatamente porque Mesoamérica deve ser definida como “uma tradição cultural formada em séculos por sociedades diferentes entre si (origens, línguas, territórios, histórias locais), mas que viveram importantes aspectos de história comum” (AUSTIN, 2016; p. 44, tradução minha). A convivência permitiu o intercâmbio constante baseado no milho e seus vínculos; e mesmo na guerra pavimentaram a construção de uma cosmovisão compartilhada e com diversidade (AUSTIN, 2016; p. 45). Por fim, a invasão e conquista europeia que promoveram o primeiro Holocausto da História acabam por gerar este triste elemento de uma história comum mesoamericana: ao mesmo tempo que o núcleo duro sofreu forte e óbvio impacto colonialista, as religiões indígenas coloniais souberam preservar princípios pré-colombianos ao mesmo tempo que reinterpretaram, ressimbolizaram e extraíram sínteses da invasão cristã (AUSTIN, 2016; p. 44). Isso é fundamental para termos a dimensão da importância das práticas educativas comunitárias e o motivo de serem agredidas permanentemente pelo Terrorismo de Estado no México. Na educação comunitária preserva-se o espaço para entender como se articula o núcleo duro mesoamericano com as mudanças e o sistema de pensamento profundamente assediados pelo assédio do Capital. (AUSTIN, 2016; p. 74). Posto de outra forma, não só os povos originários sobreviveram ao genocídio e ao etnocídio como preservaram suas formas de compreenderem o que são e o que fazem no mundo, assim como preservaram o que é fundamental e não se perdeu na cosmovisão americana: **o forte caráter agrícola e aldeano que ligava o homem com a fecundidade da terra e os laços inquebrantáveis de reciprocidade tecidos entre si** (AUSTIN, 2016; p. 54, grifos meus). Assim, no México profundo do século 21 não só a terra é viva, não só a terra **tem** vida, como o sagrado é central – e reforma nenhuma da OCDE nem a invasão de empresas mineradoras poderão destruir essa história comum.

Como já exposto anteriormente em artigo de Benjamin Maldonado, a partir dos estudos de Alicia Barabas, diferentemente da cosmovisão ocidental orientada pela vida capitalista o pensamento cósmico dos povos originários mesoamericanos (incluindo os oaxaquenhos, portanto) é caracterizado por uma composição ternária, totalmente distintas das oposições binárias que hegemonizam o Ocidente e criam a cisão. Na ordenação ternária, portanto, humanidade, natureza e o sagrado respondem em

igualdade pelo funcionamento cósmico, o que é fundamental para organizar a vida em comunidade e oferece a dimensão da presença do sagrado.

En el momento en que el labrador hunde su coa para desbaratar los terrones de su milpa, su mente puede ser invadida por las más diversas imágenes. Habrá posiblemente las que lo conduzcan a lejanos escenarios, acaso a paralelismos metafóricos, o tal vez a temores sobre la falta de regularidad de las próximas lluvias, o a la esperanza de la cosecha, o a los impulsos que reventarán semillas, o a los brotes que reventarán suelos para mirar el cielo. El cosmos es complejo, demasiado complejo para contar sus singularidades, sus cambios, sus oposiciones. Es preciso reducir el todo y conglomerar sus partes: dividir y agrupar, descubrir leyes, encontrar voluntades ocultas, dotar de sentido a los transcurso. Hay que ordenar, clasificar, entender, trascender la simple percepción de los sentidos. Deben ser firmes los pasos por andar[...] Hay dos tipos de sustancia. Una es la evidente, la densa, la pesada, perceptible por los sentidos. Es la que se ve, se palpa, se huele. Hay otra que tiene que descubrirse por sus efectos, la sutil, ligera, imperceptible. Ambas coexisten y se explican recíprocamente en todo fenómeno mundano. (AUSTIN, 2016; p. 78)

Alfredo Lopez Austin, então, nos coloca perguntas dotadas de uma sensibilidade superlativa, talvez por isso interditas em um mundo de artificialidades que predominam nosso cotidiano urbano. Como descobrir o cosmos? De onde vem o tempo? Como se autoconhecer em sociedade se a aprendizagem padronizada obstrui o acesso a esse saber reflexivo? Para o mesoamericano, o cosmos se espalha em um ciclo gigantesco de atividades: entes ligeiros e entes densos se complementam na divisão do cosmos, mas são os ligeiros que movem o mundo, porque vêm de outro lugar; e, dentro de um ciclo regido por um universo harmonioso, os mesoamericanos precisam pensar nas portas que permitem e regulam a exata circulação entre estes (AUSTIN, 2016; p. 78). **Assim, a união de opostos complementares permite o movimento** (AUSTIN, 2016; p. 79, grifos meus).

Continuemos avançando no sentido de entender a “perspectiva oaxaquenha” (emprestando humildemente e sem a mesma qualidade o termo de Viveiros de Castro) e como esta desembarca nos terrenos da educação comunitária. O cosmos responde pela totalidade do existente, afirma Alfredo Lopez Austin (AUSTIN, 2016; p. 79). As criaturas, todos os tipos de criaturas, (astros, montes, pessoas, vales, bichos, **terras, minérios**, etc) guardam em seu interior isso que se chama alma. Todos têm alma e todos ocupam o mundo. Como manter esse universo harmonioso? O que faz a educação? Há, e de novo nos valendo de um empréstimo de Viveiros de Castro, uma relação diplomática entre o acúmeno e o ecúmeno, nos termos de Alfredo López Austin. Se o

ecúmeno é o nosso mundo, acúmeno reúne o sutil, os seres imperceptíveis que ocupam o mundo e transitam no ecúmeno (AUSTIN, 2016; p. 80). O acúmeno, portanto, é fonte do ecúmeno, e isso significa que estão em comunicação permanente. A dimensão divina penetra sempre no mundo, o que significa que o sagrado compõe e estabelece a ordem cósmica: esta prevê a regulamentação da comunicação constante entre seres de composições diferentes; estimula o trânsito contínuo que estabelecem relações, trocas, apoio mútuo, princípios, revoluções.

Princípios e revoluções. Como enxergar o fim de um processo revolucionário, de perseguir um caminho transformador sem constituí-lo de princípios? Nesse sentido, quando se fala que em “*Oaxaca no pasa nada excepto la revolución*”⁴³, certamente isso se deve a elementos edificados em terras agora mexicanas e que perpassam a cosmovisão dos povos que pisam aquele chão. Um destes elementos é a **Coessência** (AUSTIN, 2016; p. 88): esta seria um sentido de existência. Para Alfredo López Austin, a comunicação e o trânsito que entrelaça seres mundanos com seres imperceptíveis é a própria acepção do viver: **coexistir**. Há uma ligação; a coexistência cumpre a ideia dupla de compartilhar e acompanhar, afirma Alfredo López, promovendo tamanha interrelação que um ser não pode se autoconhecer e se afirmar sem o convívio com outro. Trata-se, dessa forma, da atribuição de alma a todas as criaturas que circulam no mundo, o que é uma concepção fundamental para o pensamento mesoamericano, afirma Alfredo López Austin (2016; p. 88). E as almas coabitam umas às outras, o que significa que uma pode receber o conteúdo de outra em seu interior; isto é, entidades diferentes passam também a ser o conteúdo de quem a recebe. Esta forma de manifestação é chamada de *nahualismo*.

Provisionalmente puede definirse el nahual como una entidad imperceptible (un contenido), propia de un ser ajeno, que se prolonga para introducirse en otro, estableciendo así una liga que une al emisor y al receptor de tal manera que el emisor dota de rasgos al receptor y con frecuencia influye con su voluntad en él. (AUSTIN, 2016; p. 88)

E desenvolve o argumento estendendo o nahualismo à coessência, um neologismo: “*la doble idea de compartir y acompañar*” (AUSTIN, 2016; p. 88, grifos meus). Esse significado é essencialmente político. Talvez por isso em Oaxaca, como

⁴³ OLIVARES, Fernando Solana. Viaje a Oaxaca. Em: “*Memorial de Agravios. Oaxaca 2006*”. Oaxaca: Marabu Ediciones, 2008.

em outras comunidades também mesoamericanas, seja tão natural sentir o significado de coletividade; ou melhor, que esta palavra, **coletivo**, volte a se encontrar com seu sentido mais puro. Seu léxico. Coessência, portanto, ocupa vários campos da cosmovisão mesoamericana. E por isso, em *Oaxaca no pasa nada execepto la revolución*. O México vive vários sintomas de uma revolução anti-capitalista. Elas se encontram nas múltiplas experiências de autogoverno (*compartir, acompañar, recibir*) que percorrem os territórios mexicanos.

O pensamento de que todo ser tem alma, e que tudo tem alma, opera em vários âmbitos da vida em coletivo. Em termos práticos, ignorar as pessoas que estão a seu redor, o que é estimulado na selva de pedra da modernidade capitalista, não é cabível. As coisas acontecem **com** os outros, e não **apesar** dos outros. Existir só faz sentido se acompanhado de quem está ao lado, não contra essa presença. Detalhes que fazem uma diferença gigantesca do tamanho da esperança na vida em Oaxaca. Por exemplo, segue Alfredo López, a produção de alimentos requer a participação de muitos seres.

O homem pode cultivar a terra, mas não pode proporcionar as condições e forças necessárias para que a terra produza...os deuses proporcionam o calor solar, a água, as forças germinadoras, a maturação, mas não cultivam a terra. Homens vivos precisam dos homens mortos: só assim a terra engendra e dá frutos (AUSTIN, 2016, vol. 2; p. 22).

Isso significa que o homem pode cultivar a terra, mas não pode proporcionar as condições e forças necessárias para que a terra produza. Assim, produzir, extrair e dividir o alimento é a própria alegoria do que se espera da vida em sociedade: a participação de muitos. Participação de quem pertence ao lugar. **A cosmovisão forja, então, em uma exata noção de responsabilidade que deve ser assumida e dividida entre todos em momentos chave da vida comunitária.**

Há uma interdependência entre deuses, seres humanos e mortos. A colheita deve ser dividida entre esses seres, sendo que a dependência é ressignificada como o ato de participar e assumir uma responsabilidade que se dedica com prazer. O envolvimento comunitário assume um caráter estritamente político, e isso é o mais importante de tudo. Participar e estimular a responsabilidade é uma atitude política da comunidade e traduz a forma como a comunidade enxerga o poder: ele é comunitário e acessível a todas e todos. Todas as almas são dotadas de poder. E, por fim, esta concepção de poder estabelece o fundamento da religião e do modo de vida mesoamericana: **o princípio da**

reciprocidade. Dentro deste princípio, os homens estão rodeados de sociedades paralelas às suas. E, por isso, precisam estabelecer relações de perpétuo respeito (AUSTIN, 2016, vol. 2; p. 29). O importante, aqui, é que há um trânsito constante, um moto contínuo comunicativo, e que para isso são necessárias trocas, relações, apoio mútuo. Dentro do princípio da reciprocidade, os deuses trabalham para cumprir sua missão, a de dinamizar o cosmos; e, para realizar a façanha, precisam ser alimentados pelos humanos. Universo harmonioso de cooperação: política, enfim.

Mas como tornar compreensível a dimensão divina, esta que dinamiza o cosmos? O mito opera neste sentido: para Alfredo Lopez, são conformações com figuras, fases e conclusões (personagens, passagens, desenlaces), que para acessar a compreensão adquire a forma de aventuras muito próximas aos acontecimentos sociais com personagens muito semelhantes aos mundanos (AUSTIN, 2016, vol. 2; p. 23). Ou seja: as narrativas se aproximam dos acontecimentos sociais e cotidianos; as narrativas contribuem para criar o trânsito permanente a comunicação entre seres diferentes que cooperam, o que reforça a ideia de mundo que busca uma relação harmoniosa. Um mundo onde se busca colocar-se de acordo, uns com os outros. Parafraseando o parágrafo anterior: política, enfim. Em suma, para Alfredo López o mito deve ser definido como um fato histórico de produção de pensamento social, imerso em decursos de longa duração (AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 40). Se vale da crença para criar este pensamento social, “um conjunto de atos mentais que tendem à congruência; fundados na memória, na experiência, na derivação racional ou na imaginação; e assim pode-se explicar o cosmos na sua totalidade”(AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 44). São pressupostos de nossas percepções: “mensagens para todos aqueles que possuem as chaves culturais da decodificação”.(AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 44). Utilizando-se da crença e da narração, o mito opera emoção e raciocínio para produzir uma sensação de reafirmação de seus princípios; não é necessária a compreensão profunda do significado mítico, mas sim a formação de indivíduos no âmbito da cosmovisão (AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 44). Se o mito é uma tradução, remete Alfredo López à Lévi-Strauss, igualmente é uma expressão privilegiada da cosmovisão. Sua verdade corresponde aos processos que envolvem as aventuras reais.

Es más razonable explicar que mito y rito son expresiones privilegiadas de la cosmovisión. Aunque la cosmovisión se manifiesta –obviamente– en todos los campos de acción social, mito y rito la exponen de manera más completa, pese a que no son transparentes.

Son opacos, en efecto, pero derivan directamente de la parte más abstracta de la cosmovisión. Su origen común explica su semejanza. La semejanza entre ambos, a su vez, facilita sus recíprocos préstamos eventuales con los que ambos se enriquecen. (AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 55).

Alfredo Lopez realiza, também, uma importante articulação entre mito e história, para desconstruir uma dicotomia equivocada entre verdade (história) e falsidade (mito). O mito, afirma Alfredo Lopez, é um outro espaço para que a memória coletiva opere.

La verdad de la historia es transparente, puesto que debe corresponder al contenido del texto, fiel registro de los acontecimientos. La verdad del mito no corresponde a las aventuras narradas, sino a los procesos a los que éstas envuelven. Por ello, pese a que las aventuras míticas varían constantemente, el creyente sigue teniendo al mito por verdadero[...]Y es necesario ver que tanto mito como historia son verdaderos, pero que la verdad de uno y de otra tienen un diferente significado (AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 56).

Na história e no mito os homens estão à procura de princípios. Em comunidades mesoamericanas, os princípios estão voltados para a reciprocidade e o comunitário, cuja orientação prática é o apoio mútuo. Uma imagem comum aos mesoamericanos é a milpa: o cultivo misto das principais plantas básicas para a subsistência, isto é, o milho, o feijão, a abóbora, o chile. A simbiose vegetal inibe o empobrecimento do solo, criando uma harmonia simbiótica e um cuidado especial com cada espécie, diferente do tratamento massivo dado ao trigo, à soja, laranja, cana...a unidade doméstica sempre necessitou da comunidade aldeana para produzir. Daí a fortaleza recíproca, fonte de colaboração e solidariedade coletiva, criando um código de expressão chamado de **complementaridade**. **“A milpa propicia a prosopopéia da terra: entorno cósmico cheio de seres com personalidade similar à humana. Milpa, terra, plantas, animais.”** (AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 15, tradução minha). Nesse trânsito fluido marcado pela cooperação, os humanos mesoamericanos estendem suas relações de reciprocidade com outros seres para suas relações personalizadas entre humanos, e vice-versa. O mosaico de cultivos espelha a integridade humana (AUSTIN, 2016, vol. 3; p. 14). A vida aldeã faz da comunidade o centro da vida social, por meio das constantes e indispensáveis interrelações de reciprocidade.

Tendo a coletividade como centro, a autonomia não aparece como miragem no horizonte, mas sim como prática cotidiana e real, um sintoma de revolução no presente e igualmente ruidosa, posto que é a principal expressão do anti-capitalismo hoje; aquela autonomia que consegue se defender da perversão e da invasão do Estado mesmo antes

das caravelas do século 15 atingirem este continente. Sua força para crer na resistência que incuba as formas que superam um cenário de dominação residem também no chão que pisam e no uso desta terra, onde tudo é de todos (bosques, mananciais, trabalho, recursos naturais). Tudo é da comunidade. Obrigações, conquistas e responsabilidades trafegam na mesma via arterial que conforma os laços de reciprocidade que se põem inquebrantáveis nas terras rebeldes do atual México.

Quando traça um plano de vôo que aproxima o mito do mundano, a narrativa de aventuras e histórias míticas conformam uma mensagem destinada a operar na ordenação do mundo concreto. Para o mundo mesoamericano, se há, evidentemente, a definição dos espaços de cada esfera - o sagrado, o humano, o inframundo, a crença e o mito -, o trânsito entre seres perceptíveis e imperceptíveis e a coexistência entre eles assinalam que a experiência do viver em comum não opera para a divisão da sociedade; é uma narrativa mítica reversa em comparação ao Ocidente; isto é, o pensamento ocidental que naturaliza a ideia de superioridade e produz sociedades cindidas procura encontrar respaldo em uma narrativa que se utiliza de apetrechos míticos, procurando abrigar a desigualdade e o poder do Estado, portanto, nos terrenos da revelação igualmente mítica.

Abensour e Lúcia Bruno, em diversos momentos, já apontavam para esse perturbado processo em que o Estado é instalado e justificado por meio de conotações que navegam nas gramáticas da mitologia, ao mesmo tempo que se utilizam de uma narração completamente especulativa da natureza humana, aquela que cria uma condição de guerra permanente em tempos imemoriais e descreve o lobo como humano e o humano como escória. O Estado seria mito, assim, porque surge antes da humanidade como tal, em tempos primordiais. Mas, se o Estado é mito, e o mito pertence a outra alçada, como transformar o mito em cotidiano? O mito é uma busca de reafirmação de princípios, o que significa que opera em outro plano, sobre a esfera das relações concretas. Posto de outra forma: no cotidiano, não recorremos ao mito, nós já “sabemos”, socialmente, os códigos de expressão porque somos portadores dessa chave cultural que maneja nossa cosmovisão. Um mito, afirma Casirer, não governa o mundo; não cabe ao mito este fardo. Por isso, o Estado não é mito; o Estado nos governa. O mito, no que tange à política, não poderia ser mito precisamente porque a política é resultante das relações históricas e sociais. Em política, portanto, o mito do Estado se esfarela a ponto de se tornar não mais do que um jogo ilusionista. É um ilusionismo

portanto, o arcabouço teórico e social que distingue sociedades com política e sociedades sem política. Assim, o estatuto da política é social e da ordem da cultura.

O que a cosmovisão mesoamericana nos fornece, neste sentido é sua enorme abrangência na forma de crenças, narrativas, códigos de expressão que expressam os longos alcances da prática coletiva e que desaguam no autogoverno. Invertendo os sinais e buscando compreender a cosmovisão ocidental e o mito do Estado, podemos perguntar da seguinte maneira: por que as pessoas querem ser governadas? Ora, seria mais fácil especular sobre o fato de que ninguém nasce querendo governar ou ser governado, do que se nascemos querendo nos anular uns aos outros como governantes e governados. A especulação que funda o mito que nos governa, portanto, é parida na crença de que nossas diferenças se confundem com a desigualdade, que há divisões, que há superioridade, e por isso deve haver dominação. A necessidade de governar e ser governado é uma criação que tem sua origem na cisão. A política do Estado, portanto, se traveste em mito para eternizar a dominação como princípio e finalidade.

Dois raciocínios convergem para criar a figura da imanência do Estado à condição humana: i) O Estado é anterior à sociedade, é anterior ao nascimento da cultura exatamente como passagem da natureza para a humanidade como tal; e ii) o Estado se apresenta como “mito”, um acontecimento que forma uma estrutura permanente entre passado, presente e futuro, nos moldes afirmados por Lévi-Strauss (LÉVI-STRAUSS apud BRUNO 2009; p. 112). Essa transmutação mítica faz do Estado um ser constituído de vida própria, autonomizado, que surge “antes da criação do mundo”, “durante os primeiros tempos” (LÉVI-STRAUSS apud BRUNO 2009; p. 112) e se materializa na vida cotidiana como expressão da separação entre os indivíduos e o poder, naturalizando uma relação de comando-obediência entre a ascendência do Estado como mandante e dos indivíduos como cumpridores do dever – facilmente verificável na obediência que os indivíduos dedicam à racionalidade burocrática e à ameaça que os Detrans, a PM e os Poupatempos da vida representam em nosso dia-dia – afinal, quem tem prazer em se deslocar até o Detran por exemplo? Tomando a presença do Estado como um ser vivo e autônomo, Hobbes foi bem-sucedido em associar e representá-lo como uma figura, Leviatã, lhe dando carne, osso e humanidade, acertando no “mito” na mesma proporção que erra miseravelmente ao generalizar a experiência cultural humana, e erra ainda mais ao se basear em mera especulação – “o lobo do homem”. O “mito” do Estado cumpre assim o trânsito entre um pensamento social e sua efetivação;

o povo não age sem o Estado, mas com uma ressalva: esse “mito” não é universal; é tão e somente um não-“mito” do Ocidente.

Como escreve Lúcia Bruno em “Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto?” (2009), esse mito, a bem da verdade, nem é mito. Basta estudarmos a história das sociedades humanas para pulverizar a aparição mítica: o Estado deve ser registrado no tempo histórico e humano, ou seja, não há eternidade e atemporalidade no Estado. Antes do Estado, vieram homens e mulheres como sujeitos da ação política, o que significa que o estatuto do político é a origem. Na ação humana residem as relações entre famílias, grupos, sociedade, enfim. Reside a ação política. O Estado nada mais é do que o resultado de uma ação e relação social; no caso, é a instância resultante de uma cisão, de um processo de separação que afastou a sociedade do seu corpo político. Para se relacionar politicamente e academicamente com o Estado, portanto, não é necessário uma incursão mítica, mas sim uma anatomia do processo sociológico e histórico, onde se revela que o Estado nada mais é do que a usurpação de poder em prol de determinado grupo social, ou seja:

A sociedade já não é mais o sujeito da ação política, substituída que foi por aqueles que monopolizam o poder originário da sociedade, destacando-se dela e transformando-a em mero objeto de suas determinações. Trata-se de um processo de privação, ou melhor, da privação como processo: privação vivida por uma parte da sociedade do seu ser político que foi capturado e monopolizado pela outra, nos dois registros em que se dão as práticas estruturantes; o econômico e o político. (BRUNO, 2009; p. 112)

Temos, então, que o Estado é uma estrutura de poder cujo objetivo é manter a desigualdade social em seus mais variados aspectos - e essa é a conclusão mais óbvia. Ocorre que como resultante da cisão social e monopólio, o poder autonomizado cristaliza outras clivagens de separações e desigualdades, ações e relações, dominação e submissão, educados e não-educados. O Estado separa sujeitos políticos e sujeitos interditados da política, ao mesmo tempo que, por meio de sua movimentação panóptica, se faz presente na casa e na rua, no trabalho e na festa, afirmando-se como espaço de poder efetivando a cisão social. Tamanha é sua materialidade absoluta, que consegue pulverizar dicotomias pequenas perto de sua área de abrangência, pulverizando as diferenças entre esquerda e direita quando alargamos o espectro e a vemos reunidas no âmbito do Estado. Ali, essas agremiações partidárias se reúnem como a forma do poder. Um bloco coeso, monolítico. Entre outras consequências,

torna-se gritante o equívoco de determinados grupos que enxergam na crise da educação um problema de gestão neoliberal – tratam, equivocadamente, como um problema de orientação do Estado. Nada mais ilusório e, para não sairmos do termo vigente nesta seção, separado da realidade. A crise da educação, que deriva da crise da política, é vertente de uma crise constante que responde por essa palavra que tenta se fazer mítica: Estado. O Estado, entre inúmeros conflitos, tensões e separações gera a crise porque sua criação é resultante da crise principal, a crise central: a cisão da sociedade como base do estabelecimento da desigualdade com diferença.

Sociedades com Estado, assim, podem ser consideradas sociedades de crise constante, posto que o conflito pressupõe divisões. Sua degradação em colapsos sucessivos constantes nada mais é que a incapacidade da sociedade em se livrar das correntes que a aprisionam na primeira imposição da desigualdade, atitude muito difícil porque requer a liberação de um “pensamento maldito” que se instalou em nossa imaginação política. Não será possível resolver esses cenários sequenciais de crise sem resolver não apenas a separação entre governantes e governados, mas principalmente desfazendo a vontade de governar e a vontade de ser governado.

Em seu posfácio à *Arqueologia da Violência*, de Pierre Clastres, Eduardo Viveiros de Castro situa esta questão em um ponto preciso. A vontade de governar e de ser governado germina e se dissemina no âmbito da individualidade. Ou melhor: no âmbito da unidade, do unitário. O que é o Estado senão a materialização, em forma de instituição, da eterna busca do unitário? Totalizar a experiência, reduzir tudo e a todos a uma só via, um fluxo de trânsito em sentido único e vertical onde governa os interesses de quem acumula valor. Para Viveiros de Castro, Clastres é fundamental por que seus estudos se trataram, digamos assim, de “escritos contra Hobbes” – e também um anti-Engels, “contra o continuísmo necessarista da História” (CASTRO, 2011; p. 302)⁴⁴. Em outras palavras, isso significa que o despejo, a espoliação e o genocídio não são um “fecundo processo dialético para a humanidade”. ‘Clastres é o pensador da ruptura, do acidente, da contingência radical’ (CASTRO, 2011; p. 302).

Viveiros de Castro entende que a sociedade contra o Estado é a principal expressão do “espelho etnológico” utilizado por Clastres, no que se refere à alteridade máxima para pensarmos a própria existência. Precisamente quando o espelho não

⁴⁴ Aqui o antropólogo brasileiro se refere também a Bento Prado Júnior.

devolve a nossa imagem, há mais coisa para observar. Assim, a presença permanente das sociedades contra o Estado indicam a multiplicação das imagens da experiência humana. “Sociedade “primitiva” ou “contra o Estado” é o nome que Clastres deu a esse objeto, e ao seu próprio encontro com a multiplicidade” (CASTRO, 2011; p. 304). Para além de uma referência etnológica, enfim, a sociedade contra o Estado é uma referência política, “uma das muitas encarnações conceituais da perene tese da esquerda de que um outro mundo é possível: de que há vida fora do capitalismo, como há socialidade fora do Estado” (CASTRO, 2011; p. 304). É, na prática, algo que beira os campos da dicotomia: o Estado existiu desde sempre do mesmo modo que a sociedade primitiva também existirá para sempre, como “exterior imanente do Estado”, uma contra-corrente às forças produtivas que sempre houve e continuará havendo (Cf. CASTRO, 2011; p. 304), em tudo opostas ao frenesi do crescimento.

O horror produzido pelo Estado ao se chocar contra a América a partir de 1492 nos obriga a pensar e discutir, afinal, o que é o indivíduo. Posto de outra forma, se o indivíduo é figura atomizada, antônimo de coletivo, sua forma sacra de poder é a cisão corporificada pelo Estado. Mais do que isso, afirma Viveiros de Castro, estabelece o unitário: **o indivíduo requer o Estado; o Estado requer o indivíduo. Já o selvagem quer multiplicar os múltiplos** (2011; p. 304)⁴⁵. Esse é o sentido da “cosmopolítica”, o concerto diplomático entre seres das mais diversas substâncias. As práticas “contra Hobbes” é que viabilizam o horizonte possível e real das sociedades contra o Estado; elas pertencem à ordem da existência, sempre. Por fim, esta é toda (e isso é gigantesco) importância das sociedades contra o Estado, segundo Viveiros de Castro: não é que elas sejam boas para pensar; elas são boas para fazer enfrentar. Para confrontar o Estado. Entre os enclaves que ao longo de séculos desconstroem diariamente o mito do Estado, temos a Oaxaca de Flores Magon, resistente, sofrida, inspiradora, colorida, festiva e emblemática, como todo lugar que concretiza a utopia do viver no mundo real.

⁴⁵ Em seu texto “A Sociedade contra o Estado”, Clastres recupera a procura guarani pela Terra sem Mal. Os guaranis entendem que “o lugar de nascimento do Mal, da fonte de infelicidade, é o Um” (CLASTRES, 1988; p. 150). A recusa do Estado, portanto, é a recusa ao Unitário: “Estes sabiam, pois, que o Um é o mal; eles o diziam de aldeia em aldeia, e as pessoas os seguiam na procura do Bem, na busca do não-Um. Temos, portanto, entre os tupi-guaranis do tempo do Descobrimento, de uma lado uma prática – a migração religiosa – inexplicável se não vemos nela a recusa da vida em que a chefia engajava a sociedade, a recusa do poder político isolado, a recusa do do Estado; do outro, um discurso profético que identifica o Um como a raiz do Mal e afirma a possibilidade de escapar-lhe. Em que condições é possível pensar o Um? É preciso que, de qualquer modo, sua presença, odiada ou desejada, seja visível. É por isso que acreditamos poder revelar, sob a equação metafísica que iguala o Mal ao Um, uma outra equação mais secreta, e de ordem política, que diz que o Um é o Estado. (CLASTRES, 1988; p. 150)

A vida comunitária é cheia de repulsa ao Estado

“La definición magonista de anarquía como orden basado en el apoyo mutuo sintetiza el aporte de Kropotkin con la característica histórica de organización de los pueblos índios y abre una perspectiva de discusión destas sociedades, que no son un paraíso pero se han esforzado y organizado para tratar de serlo”

(Benjamin Maldonado)

Décadas antes de Clastres, o viver contra o Estado já havia sido descrito por militantes anarquistas mexicanos. Isso significa que o “contra o Estado” sempre existe e sempre existiu, porque se expressa necessariamente no presente. Isso foi bem relatado por uma figura fundamental para a Revolução Mexicana, Ricardo Flores Magón, no início do século 20.

Importante análise neste sentido foi realizada por Benjamin Maldonado, com todo o cuidado de não confundir ou fazer uma associação indiferenciável entre povos originários e movimento anarquista. Mais bem, Maldonado coloca isso nos termos do que seriam essas sociedades, isto é: a sociedade comunal consolida um mundo existente baseado no comunitarismo; a sociedade libertária almeja transformar radicalmente a ordem atual. (MALDONADO, 2014; p. 16). São apostas diferentes na escala abstrata do tempo. Dentro de uma filosofia libertária vive-se de forma intermitente, de forma descontínua, os princípios do futuro repousado na sociedade livre e auto-gestionada. Já a vida comunal propiciou um espaço e resistência anti-capitalista porque é um exercício cotidiano de apoio mútuo e exercício do poder popular. Isto é, o poder comunitário é exercido sempre, em todos os momentos da vida social. (MALDONADO, 2014; p. 22). Isso posto, se concordamos que a anarquia deve ser entendida como ordem baseada no apoio mútuo (MALDONADO, 2014; p. 16), as aproximações entre a vida comunitária de povos mesoamericanos e os ventos que sopram na vida libertária podem ser realizadas. Apoio mútuo e auto-governo são referências concretas de práticas existentes no presente para a sociedade libertária que se reconstitui no futuro utilizando os mesmos princípios. As características da vida comunal, assim, estão no horizonte da luta anarquista (MALDONADO, 2014; p. 16).

Entre utopias e horizontes, o “enfrentar o Estado” é o que há de mais tangível. É exatamente uma das formas de explicar o que é a vida índia; ou como vivem os povos originários ao redor da América Latina. Antropólogos, funcionários estatais e

profissionais do terceiro setor procuram de várias formas produzir a etnografia do outro criando os mais variados rasgos; de algum ponto exterior, fabricam identidades, particularizam, fragmentam. Retomando Viveiros de Castro, poucas literaturas mencionam que os povos originários, há mais de 500 anos já não vivem em seu mundo, condenados desta terra, alienígenas na utopia branca. Em outras poucas conclui-se que sua natureza estritamente anti-estatal conforma um dos elementos mais potentes da vida índia, talvez a principal fonte de frustração do Estado Moderno. No início do século 20, um coletivo de anarquistas mexicanos, reunidos em torno do Partido Liberal Mexicano e do jornal *Regeneración*, e entre os quais militavam os irmãos Flores Magón, lançou campanha pela Revolução que explodiria em 1910. Neste ambiente bem diferente de hoje, onde o fruto maduro da rebeldia existia e inclinava-se a cair em forma de revolução (como escreveu Ricardo), os irmãos Flores Magón usaram a sensibilidade para aprender nos elementos da vida índia, particularmente oaxaquenha, uma parte fundamental da liberação da sociedade. Isso convencionalmente é chamado de magonismo: “[os irmãos Magón] souberam ver que nos povos índios existia um potencial construtivo do futuro” (MALDONADO, 2010b; p. 27)⁴⁶.

A Revolução Mexicana, portadora do sentido mais imanente dado às revoluções, foi carregada por princípios sólidos; estes mesmo princípios foram os que tornaram possíveis uma série de experiências revolucionárias enquanto durou a luta no México. Sem este cimento que consolida uma sociedade libertária nascida de uma revolução total e expropriadora do Capital, um processo revolucionário se torna oco, vazio de significados e resumido a uma circulação de elites no poder; uma substituição de burocratas e sociopatas a serviço dos grandes negócios da colonização. Para Benjamin Maldonado, o envolvimento índio na Revolução Mexicana se deu não só pela participação em organizações revolucionárias como principalmente pela definição ideológica da Revolução (MALDONADO, 2010b; p. 33). Em outras palavras, no magonismo a luta contra o Estado Mexicano e a reivindicação histórica de Terra e Liberdade fica traduzida como a disposição de acabar com todo tipo de governo, apropriar-se dos meios de produção e cultivar coletivamente a terra; “*para reconstituir de manera anarquista los pueblos liberados, toma como ejemplo la experiencia historicamente construida por las comunidades indias*” (MALDONADO, 2010b; p.

⁴⁶ Benjamin Maldonado: “*En el indio y lo indio en el anarquismo magonista*” (2010b)

36). A destacar: **a propriedade comum da terra e a ajuda mútua**. A que o magonismo acrescentou **o ódio à autoridade**.

Natural do estado de Oaxaca, de família mazateca, Ricardo Flores Magón tinha na *comunalidad* característica dos povos originários do sul do México uma referência ideológica muito presente para vislumbrar como possibilidade a ser alcançada na anarquia. Uma cosmovisão que abriga o caráter comunal e coletivista por vocação. Para Benjamin Maldonado, essa coluna vertebral societária, que define o índio como um ser coletivo em sua acepção e que na prática se apresentam inteiramente dispostos a participar das atividades comunitárias como “maneira de ser comunidade e expressar-lo”, ao invés de ser de uma comunidade (uma diferença muito significativa), é o que fez Ricardo Flores Magón aprender que o índio mexicano é a própria expressão do “comunismo”, como enuncia em seu artigo “*El índio mexicano está apto para el comunismo*”. Resumindo: 1- a propriedade comum da terra; 2- o trabalho em comum, por meio do apoio mútuo e o cultivo coletivo da terra; 3 – o ódio à autoridade e a não necessidade dela (MALDONADO, 2010b; p. 37) conformam as bases da proposição magonista que se nutre e sabe ver na vida índia as possibilidades concretas da sociedade que derrotaria o Estado.

Outro elemento fundamental para cerrar fileiras contra o Estado na *comunalidad* oaxaquenha é o princípio da participação, que afirma constantemente a filiação comunitária. Participar denota envolver-se e fincar os pés na terra onde se pisa e se vive. Além disso, garante à vida em comum a presença de pessoas responsáveis pela vida em comum e que partilham esse nexos que os une em torno de uma reciprocidade para mover a vida. Várias são as referências em séculos de comunalismo índio oaxaquenho: os sistemas rotativos de cargos; o trabalho comunitário (*tequio*); a participação nas assembleias e tomadas de decisões políticas; a defesa do território, cada vez mais urgente em meio à barbárie do Estado corporativo. Esses trabalhos comunitários, afirma Benjamin Maldonado, conformam “um complexo sistema de intercâmbios recíprocos” – e suas implicações se distribuem por todas as esferas da comunidade, políticas, econômicas, sociais (MALDONADO, 2010b; p. 38). **Reforçam uma representação ideológica da vida coletiva e o indivíduo é concebido como coletividade** (MALDONADO, 2010b; p. 38, grifos meus).

Essas balizas que orientam os princípios revolucionários embasados na experiência não atendem à catequese marxista que já há muito deixou de refletir sobre futuro e presente e muito menos sobre o que de fato se faz contra o Estado no mundo. Benjamin Maldonado, ao traçar esse trânsito fluido entre anarquia e *comunalidad* índia que habita o magonismo, entende que a questão fundamental não é formatar um modelo, mas sim reacender sua essência. O magonismo se relaciona com a ideologia índia de Oaxaca não como uma extração etnográfica e acadêmica. A flor comunal que motiva e inspira os revolucionários anarquistas mexicanos só nasce nos campos da resistência e do enfrentamento à violência do sistema capitalista. Só faz sentido e só é comunal, igualmente, uma análise que é política e move uma reflexão revolucionária, sustenta Maldonado (MALDONADO, 2010b; p. 40). Só assim Ricardo Flores Magón soube enxergar os paralelos entre sua utopia possível e o possível que já é vivido; a reciprocidade e os nexos de coletivismo experimentados em Oaxaca propiciou ao magonismo revolucionário, assim, fazer fluir o ódio à autoridade como eixo principal de um projeto de sociedade libertária que deve abolir a autoridade estatal. A vida comunitária que resiste e se vive cotidianamente viabiliza o que é muito mais do que um espírito revolucionário: a urgente luta anti-estatal.

É por dotar a luta de significados que Benjamin Maldonado afirma que quem não entende o índio não entende a Revolução Mexicana. “Estão intimamente ligados: recuperar sua dinâmica civilizatória, o direito de viver, a independência econômica e o livre acesso à terra (MALDONADO, 2010b; p. 41). A proposta revolucionária exige um profundo conhecimento da realidade histórica indígena, ao invés de desprezo. “Porque são povos e gente com uma experiência histórica transcendental. Fica possível ler a história política desde uma perspectiva índia com ética, honestidade e férrea vontade de luta” (MALDONADO, 2010b; p. 43, tradução minha).

Apoio Mútuo derrota a barbárie

Se a férrea vontade de luta não abandona a disposição dos povos originários oaxaquenhos, é porque se negam a deixar de ser. Quando se negam a deixar de ser, é porque estão dispostos a enfrentar a morte para continuarem sendo o que são; e o são pelos laços de reciprocidade que caracterizam o apoio mútuo, abordado dentro da perspectiva de uma prática de vida. Foi o anarquista Piotr Kropotkin quem, no século 19, definiu o apoio mútuo como o exercício de cooperação; “o progresso biológico e

social em termos não do exercício da força bruta, mas da cooperação (KROPOTKIN, 2012; p. 11)”. Aqui, a ideia de progresso emulada no texto de Kropotkin está associada ao bem-estar das espécie humana em seus grupos sociais. Progresso está voltado para o mesmo ritmo da sociabilidade e dos mecanismos construídos em grupo para que as pessoas vivam bem: se alimentem, festejem, criem suas crianças, trabalhem e tenham uma boa passagem quando chegar a hora de morrer. Recolhendo evidências históricas em uma pesquisa de fôlego, e traçando paralelos com seus trabalhos em biologia e botânica, Kropotkin reforça que o planeta dos seres vivos não é exatamente este distorcido pelo darwinismo social, que lançou máximas como “luta pela vida”, “sobrevivência do mais forte”, “vontade de poder”, entre outros. Para o anarquista russo, as espécies não alcançam a sobrevivência, a continuidade e suas descobertas no mundo por estes meios, mas sim pela **solidariedade e cooperação: este é o Apoio Mútuo como fator principal da “evolução”**⁴⁷. Isto significa que o apoio mútuo, mais do que um mecanismo, é uma potência. A potência que permite aos seres humanos usarem o que há de mais vasto em suas características, que é o poder de criar.

A história pode ser narrada de acordo com o poder. Para fazer prevalecer a versão de que os homens são egoístas, cruéis e violentos, aqueles que escolheram o lado das elites certamente atribuem o que chamam de conquistas e progressos aos feitos de grandes homens, líderes, mentes iluminadas que não se confundiam com a massa humana incapaz. Versões dos vencedores tristemente são aquelas que se perpetuaram por meio da hegemonia e de instituições à serviço da dominação, como a escola. “Não há homens fracos nos livros de casa”, diz a letra de uma música marcante no movimento punk da Grã-Bretanha. E assim vive a História oficial. A questão é que essa História não vive; ela foi usurpada. A História não foi feita por grandes homens, conclui a canção.⁴⁸ Para Kropotkin, evidência histórica é de que a guerra e os grandes massacres

⁴⁷ Entendemos “Evolução” como um conceito datado e inadequado, mas manteremos aqui preservando a linguagem utilizada por Kropotkin.

⁴⁸ *No weak men in the books at home*

The strong men who have made the world

History lives on the books at home

The books at home

It's not made by great men

It's not made by great men

It's not made by great men

It's not made by great men

The past lives on in your front room

The poor still weak, the rich still rule

foram movidos por líderes; e assim, a superação do flagelo e da barbárie, a recomposição da sociedade rumo à sobrevivência novamente cabe sempre à criatividade das camadas populares que insistem em sobreviver (Cf KROPOTKIN, 2012; p. 12). Desta feita, se a História pertence a nós, os comuns, igualmente a capacidade de criar grandes descobertas ou munir a vida social de eventos e momentos de cooperação que guardam o prazer da vida viabilizaram a sofisticação de elementos que fizeram a vida adquirir sentido e prosperidade com bem-estar: a agricultura, a transmissão de saberes e tradições culturais, as tecnologias. As tomadas de decisões políticas em coletivo. Decisões autocráticas jamais contribuíram para viver com dignidade e solidariedade, sendo que Kropotkin não estava mais vivo para acompanhar a barbárie produzida por projetos civilizatórios como o nazismo de Hitler, a Gaza cercada por Israel, as periferias exterminadas do Rio e São Paulo no século 21. Mas pôde ver o neocolonialismo e toda barbárie e extermínio de povos que a ganância capitalista pôde promover. Viver, para Kropotkin, não se conjuga numa mesma sentença que ganância. Sendo assim, viver e fazer vida é um hábito absolutamente natural. Fazer viver requer ajuda mútua e cooperação, o que significa que a solidariedade é um hábito natural dos seres vivos. No sentido oposto, matar e fazer morrer, isto é, interromper a vida de forma abrupta e genocida, não guarda nenhuma relação com o natural. Os mundos de morte, portanto, são um processo artificial. Por serem artificiais precisam de uma instituição artificial que garanta o exercício pleno e frequente do fazer morrer. Essa instituição é o Estado.

Como usurpação do poder e autonomização deste, o Estado se responsabiliza pelo genocídio na mesma medida que penetra na subjetividade ao dar vazão à tese de

*History lives in the books at home
The books at home
It's not made by great men
It's not made by great men
It's not made by great men
It's not made by great men
The past lives in the books at home
No weak men in the books at home
History lives in the books at home
The books at home
It's not made by great men
It's not made by great men
It's not made by great men
It's not made by great men*

"Not Great Men", Gang of Four

quem sem um poder superior e soberano, os homens matariam uns aos outros. O problema é que, de acordo com Kropotkin, o Estado não dá conta das concepções humanas mais amplas e mais profundas.

A tendência do ser humano à ajuda mútua tem uma origem tão remota e está tão profundamente entrelaçada à toda a evolução de nossa espécie que foi conservada por esta até o presente, apesar de todas as vicissitudes da História. Evoluiu principalmente durante períodos de paz e prosperidade; mas, quando as grandes calamidades assolavam os homens – países inteiros devastados por guerras e populações inteiras dizimadas pela miséria, ou sob o jugo da tirania –, essa mesma tendência continuou existindo nas aldeias e entre as classes mais pobres das cidades; continuou unindo e, com o passar do tempo, chegou até a reagir contra minorias dominantes, guerreiras e devastadoras que a desprezavam como sentimentalismo barato. E toda vez que a humanidade teve de construir uma nova organização social, adaptada a uma nova fase de desenvolvimento, seu gênio construtivo sempre tirou os elementos e a inspiração para o recomeço dessa mesma tendência perene. Na medida em que foram uma criação das massas, as novas instituições econômicas e sociais, os novos sistemas éticos e as novas religiões tiveram a mesma origem, e o progresso ético de nossa raça, considerado em suas linhas gerais, aparece como uma extensão gradual dos princípios de ajuda mútua, desde a tribo até aglomerados cada vez maiores, de modo a finalmente englobar toda a humanidade, sem discriminação de credo, língua e raça. (KROPOTKIN, 2012; p. 185)

A bem da verdade, para Kropotkin, o Estado é criado e se consolida exatamente contra essa tendência natural do ser humano ao apoio mútuo – e isso demonstra toda a artificialidade do Estado:

Só carnificinas em massa puseram fim a esse movimento popular amplamente difundido, e foi pela espada, pelo fogo e pela força que os jovens Estados asseguraram sua primeira e decisiva vitória sobre as massas populares. Durante os três séculos seguintes, tanto na Europa quanto nas Ilhas Britânicas, os Estados eliminaram todas as instituições nas quais a tendência da ajuda mútua encontrara expressão. As comunidades aldeãs foram privadas de suas assembleias populares, de seus tribunais e de sua administração independente; suas terras foram confiscadas. As corporações foram espoliadas de suas posses e liberdades e submetidas ao controle, ao capricho e ao suborno dos funcionários do Estado. As cidades foram despojadas de sua soberania, e suas próprias fontes de vida interior – a assembleia popular, os juízes e a administração eleitos, a paróquia e a corporação soberanas – foram aniquiladas; a burocracia do Estado apoderou-se de cada elo do que fora antes um todo orgânico. (KROPOTKIN, 2012; p. 187)

E aqui, Kropotkin discorre sobre como o Estado se coloca contra a livre associação e à democracia; se instala como espaço absoluto e hegemônico:

A educação política, a ciência e o direito foram colocados a serviço da ideia de centralização do Estado. Ensinava-se nas universidades e pregava-se no púlpito que as instituições com as quais antigamente os homens expressavam suas necessidades de ajuda mútua não eram toleráveis em um Estado bem organizado; que só este poderia representar os laços de união entre seus súditos; que o federalismo e o “particularismo” eram inimigos do progresso e que o Estado era o único em condições de desencadear novos avanços. Por volta do final do século 17, os reis da Europa, o parlamento nas Ilhas Britânicas e a Convenção revolucionária da França, embora estivessem em guerra entre si, concordaram em declarar-se contra qualquer tipo de associação independente de cidadãos dentro do Estado e em decretar que os trabalhos forçados e a morte eram as únicas punições convincentes para os trabalhadores que ousassem entrar em “coalizões”. “Nada de Estado dentro do Estado!” (KROPOTKIN, 2012; p. 187)

Anti-popular em seu propósito, o Estado desenvolve, com violência e por meio da “absorção de todas as forças sociais”, o individualismo e a irresponsabilidade como paradigma nas relações sociais:

O conjunto de nossa educação estatal era tal que, até hoje, mesmo na Inglaterra, parte significativa da sociedade consideraria revolucionária a concessão dos direitos que todos, homens livres ou servos, exerciam havia quinhentos anos na assembleia do povo, na corporação, na paróquia e na cidade. A absorção de todas as funções sociais pelo Estado favoreceu necessariamente o desenvolvimento de um individualismo desenfreado e tacaño. À medida que cresciam as obrigações para com o Estado, os cidadãos iam sendo evidentemente aliviados das obrigações de uns para com os outros (KROPOTKIN, 2012; p. 188)

Evidente. O Estado nutre verdadeira ojeriza à livre-associação e à organização popular. De modo obsessivo, enlouquecido, o primeiro objetivo do Estado em sua aparição foi a destruição completa das associações de camponeses, artesãos e da vida aldeã. Aniquilar e apagar a memória foi fundamental para que o Estado desenvolvesse sua ilusão que confunde democracia com Estado. Mas, como escreveu Abensour, essa magia logo se desfaz ao nos depararmos com o estranhamento que é falar “democracia estatal”; está mais para um oxímoro do que para um universo harmonioso sub-entendido na democracia popular, ou na democracia direta. Enfim, o Estado construiu sua onipresença na História valendo-se da violência brutal e desmedida contra as massas populares, das quais pesquisas como as realizadas por Kropotkin ofereceram uma bibliografia inquestionável; assim como o conhecimento que temos hoje sobre o que acontece em Dourados ou no Complexo da Maré também testemunham a mesma mão pesada do Estado a balançar as outras possibilidades de viver.

Por fim, Kropotkin afirma que com toda a violência e esforços monumentais para mobilizar o mundo moderno em torno da matança, o Estado ofereceu a morte e a barbárie ou sua aceitação:

o núcleo de instituições, hábitos e costumes de apoio mútuo, arraigado na tribo e na comunidade aldeã, este permanece e mantém os homens unidos em sociedades, abertos ao progresso da civilização e prontos a aceitá-lo quando chegar o dia em que recebam civilização em vez de balas de fuzil. O mesmo se aplica ao nosso mundo civilizado. As calamidades naturais e sociais vêm e passam populações inteiras são destruídas entre milhões de homens, reduzidos à pobreza da cidade; a compreensão e os sentimentos de milhões são viciados pelos ensinamentos destilados em favor de uma minoria. Tudo isso certamente faz parte da nossa existência. Mas o núcleo das instituições, os hábitos e costumes de apoio mútuo, estes permanecem vivos entre milhões, mantendo-os todos juntos, e eles preferem aderir a seus costumes, crenças e tradições a aceitar o ensinamento de uma guerra de cada um contra todos, que lhes é apresentado como ciência, mas que de ciência não tem nada... (KROPOTKIN, 2012; p. 212)

A vida, em seus pequenos movimentos repetitivos e cotidianos, que são a vida afinal, continua “impregnada de hábitos e costumes de apoio mútuo, importantes vestígios da posse comunal do solo ainda estão preservados” (KROPOTKIN, 2012; p. 213), mesmo no mundo moderno. Essa contribuição de Kropotkin é fundamental:

Descrevendo e interpretando instituições e práticas de reciprocidade de muitos grupos sociais em diferentes sociedades e dos cidadãos e trabalhadores urbanos de seu tempo, Kropotkin privilegiou as dimensões econômica e política dessas ações de apoio mútuo, mas entendeu que essas ações ainda se encontravam presentes em várias esferas de sociabilidades modernas, apesar de todos os processos de fragmentação das redes de apoio mútuo tradicionais e de isolamento dos sujeitos. (AZEVEDO; BRANCALEONE; DE BEM, 2012; p. 9)

Oaxaca, desde sempre e hoje, é uma das epítomes dessa descrição; sua figura remete a uma “portadora cultural”, responsável pela continuidade histórica do apoio mútuo, mesmo em tempos de brutalidade. O apoio mútuo como cultura política se faz agora, apesar do celular, do capitalismo e da escola. Apesar de todos os esforços e assédios, discriminações e humilhações, os exercícios de apoio mútuo não desaparecem, enfim, porque são componentes de uma ideologia índia em Oaxaca. E se sustenta em um fundamento que todos nós praticamos, afinal explicar a cooperação e a solidariedade é algo que não precisa ser feito por ninguém. Basta recorrer à memória e à experiência.

Identificado por Flores Magón em Oaxaca, o apoio mútuo ainda é uma fortaleza por todo seu caráter formativo que oferece à vida comunitária. Por meio de seu

exercício, florescem e se consolidam os hábitos destinados à responsabilidade para com os demais comuneros; fomenta, assim, a convicção de que não se deve deixar nas mãos do Estado o que deveria estar nas mãos da sociedade (MALDONADO, 2013; p. 26). Na obrigação de servir ao companheiro dentro de um ambiente onde a reciprocidade reza, o apoio mútuo semeia e potencializa um entendimento mais coerente do que é o Estado-Nação em seu papel histórico e em sua natureza: uma instituição violenta e agressiva; usurpadora e mantenedora de privilégios de uma elite dominante; que opera sistematicamente para se apresentar como o espaço único e legítimo de resolução para graves problemas que esta mesma instituição colabora decisivamente para criar.

Nas palavras de Jaime Martínez Luna, a fortaleza comunitária descansa na reciprocidade e na dependência (MARTÍNEZ LUNA, 2013; p. 88). Obrigação, assim, revela outro significado, muito mais próximo de respeito, combinando uma adição à responsabilidade. O apoio mútuo está na ordem da prática, por tornar possível todos esses que são, na verdade, princípios. Por fim, no apoio mútuo revela-se também uma outra face da vida comunitária índia, ligada à política e também ao exercício desta. Povos originários, ao contrário de militâncias sindicais ou partidárias, não vivem para vencer as batalhas. Não estão atrás de conquistas que podem fortalecer suas facções ou vertentes gremiais. Vivem as derrotas de 520 anos. Se fortalecem nelas. Lidam com a imposição da violência, perdendo mas também sem fazer concessões no que se refere a viverem suas vidas. O apoio mútuo os fazem suportar viver em um mundo que não é mais o seu mundo.

Capítulo 3: Comunalidad e Educação Comunitária em Oaxaca

“O lo intervenimos o nos despedazan”

(Benjamín Maldonado, sobre a escola)

A criação da educação comunitária em Oaxaca está relacionada com a *comunalidad*, não sendo cabível separar uma da outra. Se *comunalidad* é modo de vida, igualmente as atividades de aprender e ensinar em Oaxaca também significam uma forma de viver em coletivo.

A idéia de *comunalidad* foi uma criação de indígenas antropólogos nascidos em Oaxaca. A primeira menção a este termo veio de Jaime Martinez Luna, antropólogo zapoteco, e Floriberto Díaz, antropólogo da etnia mixe. O caráter do conceito e sua necessidade nascem do incômodo que as comunidades nutriam, e ainda nutrem, à presença ocidental para caracterizar e definir o que são as comunidades índias no México; desconforto mencionado por Jaime Martínez quando descreve essa tensão nos anos 70 (2015). Era uma tensão relacionada à preocupação que tinham de impor seus elementos próprios de pensar, que em nada combinavam com o assédio da academia e da militância político-partidária que lhes acossavam. Era necessário buscar algo que os definissem como povos originários e como seres coletivos, para se afastar e se diferenciar da luta de classes e de outros enlatados marxistas. Posto que se relacionam por meio do apoio mútuo e da reciprocidade, então por que estarem submetidos ao aprisionamento do fetichismo da mercadoria? Definitivamente, luta de classes, subsunção, modos de produção, não lhes era conveniente porque não os definia dentro do que faziam no cotidiano. Povos originários não aceitam que sejam reduzidos à um conceito de proletarização. O economicismo não dá conta da organização que nasce da “integração de sensibilidades e conhecimentos diretos que elevavam comunitariamente sua força ao clarear cada manhã” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 16. Tradução minha). Melhor era descartar o conhecimento que se retroalimentava na academia, “obtido no claustro...para sensivelmente, tratar de entender o que ocorria em comunidades zapotecas etiquetadas como indígenas” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 16)

O termo *comunalidad* é uma forma para romper com o pensamento colonizador. Por outro lado, tampouco era interessante criar um conceito que acabasse cumprindo um papel de fossilizar o modo de vida indígena, estabelecer uma definição estanque que

permite certa prática de extrativismo acadêmico por meio de definições que são mais apropriadas para a fábrica das identidades. *Comunalidad* parece se afastar dessas armadilhas ao seguir a criação da vida cotidiana: ao não elencar hábitos e rasgos como línguas e vestimentas, por exemplo, e se aproximando de práticas dinâmicas, habituais e que não desmancham, por estarem instaladas no imaginário e no real e exercidas comunitariamente; enfim, por estarem localizadas e corresponderem aos interesses etnopolíticos dos povos originários. São mais difíceis de perder ao mesmo tempo que são mais difíceis de etiquetar, posto que espalhadas no dia-dia. Por exemplo, a reciprocidade é hábito comum entre diversas etnias, então como classificar tal etnia a partir deste exercício? A questão é bem esclarecida por Benjamín Maldonado: muitas vezes uma língua é dada como morta ou não se usa mais determinada vestimenta em uma comunidade; entretanto o exercício do apoio mútuo segue em voga, e isso é o determinante para uma cultura se manter plenamente viva. Neste mesmo sentido, a *comunalidad* desvia da definição estática e aceita o dinamismo e as mudanças como parte da realidade, posto que está radicada na vida cotidiana, no que estão fazendo – são inúmeras as formas de consolidar o poder comunal, por exemplo, desde que por trás de seu exercício estejam as determinações coletivas tomadas em assembleia. Cabe assim, antes de partirmos para os eixos da *comunalidad*, estabelecer também que outro aspecto interessantíssimo do conceito é que ele se dirige à Oaxaca e apenas à Oaxaca. Foi forjado a partir de como povos originários oaxaquenhos se veem, e por isso não podem ser apropriados em outras localidades, porque pode-se viver em comum sem viver o que se chama de *comunalidad*. São coisas diferentes, até porque a *comunalidad* é uma reunião de fatores que só têm base em algo muito próprio de Oaxaca. Isso parte do modo de pensar. Para Jaime Martínez,

comunalidad es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida(...). es una conducta fincada en el respeto a la diversidad que genera un conocimieto específico y hace de su ser un modo de vida fundado en principios de respeto, reciprocidad y una labor que permite la sobrevivencia del mundo de forma total (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 132)

E prossegue (2015; p. 132): “*la comunalidad es una sociedad territorializada, comunalmente organizada, reciprocamente productiva y colectivamente festiva*”. Suas proposições na década de 1970 coincidiram com as do antropólogo Floriberto Díaz em território mixe, daí que 40 anos atrás propuseram esse raciocínio baseado no viver e que estabelece a terra coletiva, o poder comunal, o *tequio* e as festas como os quatro princípios que regem a vida coletiva em Oaxaca.

La comunalidad es una forma de nombrar y entender al colectivismo índio. Es más que un gusto por lo gregario, siendo en realidad un componente estructural de los pueblos índios. Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social... Tanto Floriberto Díaz como Jaime Martínez Luna, destacan la voluntad y capacidad de donación de trabajo a la comunidad, como el valor principal de la comunalidad, y es a partir del trabajo económico y político como planteaban que los índios podrían defender su territorio y rehacer su vida cultural autodeterminada. (MALDONADO 2010; p. 170, nota 148)

Juan José Rendón explica que a cultura pode ser denominada em Oaxaca como **modo de vida** (RENDÓN 2003; p. 28), posto que suas manifestações estão associadas com diferentes aspectos da vida social, assim elencados por ele: território próprio, com comunidades não maiores que cerca de 5.000 habitantes, autônomas e independentes; subsistência baseada no cultivo da milpa, adicionando outras modalidades; a organização política, econômica, produtiva e cerimonial, assim como as relações sociais, se apoiam em um modo de vida comunal; a maioria dos elementos culturais são de origem pré-hispânica, sofrendo devastação etnocida (RENDÓN 2003; p. 28). Rendón prossegue afirmando que, ainda que traços diferenciados sirvam para distinguir a identidade de cada comunidade (RENDÓN 2003; p. 33), “as árvores não nos deixam ver o bosque”, isto é, entre os povos que historicamente ocuparam a Mesoamérica, há um sistema cultural e modo de vida muito semelhante, herdado da matriz civilizatória mesoamericana, com toda as particularidades regionais. Esse sistema compartilhado se chama *comunalidad* (RENDÓN 2003; p. 33). Em primeiro lugar, este modo de vida comunal consiste na igualdade de direitos e obrigações com todos os membros da comunidade. Isto é a chamada **reciprocidade**. Há uma questão fundamental aqui, relatada por Rendón e crescentemente abordada para que seja introduzida: em muitos aspectos há limites para as mulheres. Sua participação não é plena. Como afirma a professora Gladys Tzul Tzul, isso não significa destruir a *comunalidad*, mas sim fazer com que sua proposta se estenda, como aliás as mulheres vêm impondo⁴⁹.

Para Juan José Rendón, o território comunal, o poder comunal, o *tequio* e as festas são os quatro elementos que representam a vida coletiva e comunitária, a nomeada *comunalidad*; e através dos quais esta se exerce e se realiza, assim descritos:

⁴⁹ Reflexão proferida durante o II Congresso de Comunalidad, em Guelatao. Março de 2018

Territorio Comunal:

Es el espacio donde se asienta y vive la comunidad indígena. Desde el punto de vista físico comprende los suelos, bosques, costas, aguas y todos los recursos naturales que son aprovechados, conservados, defendidos y desarrollados por aquella en forma comunal, ya sea de manera directa o indirecta, así como las zonas arqueológicas y los sitios ceremoniales y sagrados como cuevas, cerros, árboles, manantiales, etcétera. También hay otros aspectos que deben ser comprendidos como parte del territorio de la comunidad y son aquellos que conforman la organización comunal y se dan en su seno, los cuales podrían ser la base material y económico-cultural para un desarrollo sustentable autónomo. (RENDÓN, 2011; p. 21)

No território comunal se estabelecem as relações com a natureza, através da milpa, e com o sagrado. Além disso, afirma Rendón (2003, p. 40), o aproveitamento do território mostra seu caráter comunal, por conta da forma como é distribuído e usufruído. A questão do acesso da mulher à terra é ponto importante de discussão, realça Rendón (2003): cabe aprofundar o conhecimento sobre se a exclusão vem sendo revertida e com qual velocidade, que é urgente – e é apontada pelas mulheres e membros das comunidades. Assim:

Desde el punto de vista puramente agrario es aquí donde quizá se presentan los mayores conflictos y contradicciones entre las comunidades y la nación, sobre todo por el desconocimiento de los derechos que le corresponderían, por ejemplo los que se mencionan en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, a los que se intenta invalidar con la reforma del Artículo 27° Constitucional en 1992. Es con base en su territorio comunal que varios pueblos plantean la demanda de restitución y autonomía o de reconocimiento a su autodeterminación; lo que representa el control sobre los elementos físicos del ambiente natural y, en general, sobre los otros rasgos de la comunalidad.

Es conveniente hacer notar que al interior de las comunidades, los derechos de aprovechamiento del territorio no se reconocen por igual para las mujeres. (RENDÓN, 2011; p. 21)

Conforme enfatiza o professor Geovany Alavés Mendoza, o território é comunal não só por causa do seu tipo de propriedade agrária, mas também por manifestar o sobrenatural e o sagrado que lhe é intrínseco:

Las cosmovisiones originarias están basadas precisamente en la idea de que la vida se hace no por la relación binaria Hombre-Naturaleza en la que el humano domina a lo natural, sino que se hace por una relación tripartita entre humanos-naturaleza-sobrenaturales, y éstos no pueden ser dominados por los humanos, por lo tanto la relación entre

las tres partes debe ser de convivencia y mutuo conocimiento. Lo sobrenatural ocupa el territorio natural y para convivir con ellos debemos, los humanos, de pedirles permiso y tratarlos con respeto. (ALAVÉS, 2018; p. 8)

A própria reunião de diversos elementos e de trânsito entre seres e sobrenaturais faz com que o território comunal expresse diariamente o lugar como encontro da diversidade e espaço da convivência.

Poder político comunitário:

Se ejerce a través de los sistemas de cargos para ejecutar la voluntad comunal.

Éstos comprenden a las autoridades, comisiones y comités, tanto civiles como religiosos, electos en asamblea general y todos los miembros de la comunidad tienen la obligación de cumplirlos cuando les sean conferidos, a riesgo de ser multados, perder otros derechos o ser desconocidos por el resto de la comunidad si se niegan a servir a la comunidad en el cargo. El cumplimiento de los cargos requiere inversión de excedentes de la producción, que son proporcionados por la misma persona que los ocupa, por sus familiares directos o por una más o menos amplia y definida red de parientes. En muy pocas comunidades se confieren cargos a las mujeres. (RENDÓN, 2011; p. 21)

Aqui, é importante também a descrição que Rendón faz da instância de decisão comunitária, que é a assembleia.

La asamblea es la instancia donde se define la voluntad comunal a través de la deliberación y la decisión; a la que generalmente se llega por consenso. La asamblea se organiza para atender todos los asuntos que atañen a la vida comunal, como serían los relativos al uso y defensa del territorio, el poder político, el trabajo colectivo, las fiestas comunales, las obras públicas o cualquier otro que tenga que ver con la vida de la comunidad. En la asamblea se advierten las necesidades, se enfrentan los problemas y se dice también que ahí se manifiesta “el sufrimiento comunal”; es allí donde se plantean las alternativas de satisfacción y solución y, de hecho, se deciden los caminos para definir el destino de la misma comunidad. (RENDÓN, 2011; p. 21-23)

Adiante aprofundaremos a questão do exercício do poder comunal.

Trabalho Comunitário:

Tiene dos manifestaciones principales. La primera se practica para satisfacer necesidades familiares y se le conoce también como ayuda mutua interfamiliar recíproca; entre los zapotecos se le conoce como *guelaguetza* o como *gozona*. La segunda es el **tequio**, que sirve para construir y dar mantenimiento a las obras de utilidad común; este tipo de trabajo se caracteriza porque todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la decisión de la forma de realizarlo y la obligación de participar en su ejecución, que se hace en forma colectiva y requiere de inversión de excedentes de la producción. Las mujeres participan preparando los alimentos. En algunas partes a esta institución se llama *fajina* o *faena*. Aquí conviene considerar que si bien la Constitución Mexicana y la Declaración Universal de los Derechos Humanos proscriben el trabajo personal obligatorio gratuito, este trabajo comunitario se decide y se hace en forma voluntaria colectiva y es también para el beneficio colectivo. Aunque muchos caciques lo han utilizado para beneficio particular. (RENDÓN, 2011; p. 21-23)

O que isto ensina? Que o trabalho na vida comunitária tem outra etimologia. Vive de outra forma. A vida comunitária entende o trabalho como algo positivo, e o trabalho é entendido como o auxílio que ele pode estabelecer para que se viva bem. Trabalhar continua sendo elemento central, tanto numa sociedade capitalista quanto no comunismo oaxaqueño. Porém, com sinais trocados: enquanto no Ocidente é central para explorar e controlar a subserviência, fonte de acumulação de valor e de contenção social, em Oaxaca o *tequio* arquitetura de forma orgânica o gosto de fazer e receber o serviço comunitário para que não se perca os pés ligados à terra.

A relação que temos com o trabalho continua a ser um dos principais fatores de dominação e genocídio. Ressignificar o que é trabalhar é ressignificar o que é vivência. Trabalha-se para morrer; no comunismo, trabalha-se para viver. E não seria possível se reorganizar para repensar o trabalho a partir do comunismo? Quando nada mais importa (e esse é o momento atual: nada mais importa), talvez seja o momento certo de fazer essa pergunta.

Festa comunal

Una de las funciones culturales de esta institución ceremonial es rendir culto religioso a los santos patronos de los pueblos; los cuales sustituyeron a las deidades naturales antiguas, con el fin de solicitarles y agradecerles favores. Constituye también la principal ocasión para adquirir y refrendar la identidad comunal, a través de un disfrute colectivo de excedentes, en un ambiente de alegría y recreación. Esta triple celebración se organiza, se realiza y se disfruta en forma comunal. Este elemento de la comunalidad se ve amenazado, en algunos pueblos, por la penetración de sectas religiosas, contrarias a la tradición.” (RENDÓN, 2011; p. 21-23)

Também em momento adiante trataremos da centralidade da festa.

Como se verá na sequência desta Seção, aos quatro elementos estruturantes se conectam os elementos complementares, que se fazem e se espalham na vida comunitária a partir dessa mentalidade coletiva consolidada pelo território, o trabalho, o poder e a festividade. As comidas, as cores, as danças, a música, a língua estão contidas nesse complexo conjunto que, para Rendón (2003, p. 80), é fundamental para o resgate cultural, sua defesa e sua permanência, do ponto de vista da continuidade de um modo de vida. Esse trabalho não pode ser feito isolando traços culturais, muito menos criando fábricas de identidades que fraturam os povos originários, principalmente em relação com o Capital de rapina. A resistência, afirma Rendón, está localizada em cada um dos elementos da cultura própria, nas comunidades e regiões, “em um marco de um processo integral que abarca seu conjunto” (Cf. RENDÓN, 2003; p. 80, tradução minha). Ao que acrescentamos, a partir da proposta postulada por Rendón, que uma noção de educação própria e comunitária necessariamente precisa estar orientada por estes elementos e princípios comuns descritos acima, como forma de uma pedagogia da resistência que difunde o conhecimento dessa longa histórica cultural própria, e que se caracteriza em uma pedagogia contra o Estado. Essa prática, continua Rendón, consiste na “necessidade de estudar e investigar a resistência em cada um dos elementos da cultura própria, por comunidades e regiões” (RENDÓN, 2003; p. 80, tradução minha). Essa estratégia pedagógica consiste, dentro de um universo marcado pela dinâmica cultural e pela invasão capitalista, em uma combinação de propostas e modelos e podem levar a uma prática educativa que consolida o conhecimento comunitário no centro de todo o processo: “*puede llevarse a la práctica mediante talleres o sesiones de autodiagnóstico, o por medio de entrevistas personales, en los que participen diferentes miembros de las comunidades y organizaciones*” (RENDÓN, 2003; p. 80).

Para Floriberto Díaz, mixe é fundamental para organizar o pensamento que encontrou na *comunalidad* a forma de nomear o modo de vida oaxaquenho, a perspectiva índia pede uma noção totalmente diversa do raciocínio ocidental, para além de uma oposição. O grande gargalo consiste exatamente em não mover esta ruptura: é preciso que o comunal, o coletivo, a complementaridade e a integralidade embriaguem o pensamento e compreendam a realidade indígena como ela é, ou seja, diferente. “*Sin tener presente el sentido comunal e integral de cada parte que pretendamos*

comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado” (DÍAZ, 2003; p. 96). Floriberto explica, então, que os elementos que definem a *comunalidad* devem ser assim entendidos:

A terra como mãe e como território;

O consenso em assembleia para a tomada de decisões;

O serviço gratuito como exercício de autoridade

O trabalho coletivo como ato de criação;

Os ritos e cerimônias como expressão do dom comunal.

(DÍAZ, 2003; p. 96. Tradução minha)

Convencionalmente, para Floriberto Díaz, uma comunidade indígena reúne os seguintes elementos: um espaço territorial, demarcado; uma história comum, que circula de uma geração a outra; um idioma comum e próprio; uma organização que define o político, cultural, social, civil, econômico e religioso; um sistema comunitário de procuração e administração de justiça. (DÍAZ, 2003; p. 95). O pensador mixe, entretanto, alerta que estes elementos foram colocados em uma perspectiva ampliada dentro das características de um Estado-Nação de corte ocidental (DÍAZ, 2003; p. 95). O que significa que estamos diante de uma visão limitada, no que se refere a entender a vida índia. Essa análise de viés ocidental, segundo Floriberto Díaz, permite apreciar o “visível e o tangível, o fenomênico” (DÍAZ, 2003; p. 95. Tradução minha), mas isto não é suficiente para compreender uma comunidade indígena em toda sua extensão. São pessoas com história, presente, passado e futuro, cuja definição não se dá apenas no âmbito da concretude, mas também espiritualmente em relação com a natureza:

En una comunidad se establece una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas. Para estas relaciones existen reglas, interpretadas a partir de la propia naturaleza y definidas con la experiencia de las generaciones (DÍAZ, 2003; p. 95).

Floriberto Díaz entende que a relação da Terra com as pessoas é elemento primeiro e que a comunidade é um espaço de inter-relação e interdependência entre o povo e o território onde está, caracterizando a ideia de comunidade como “o espaço no qual as pessoas realizam ações de recriação e de transformação da natureza” (DÍAZ, 2003; p. 96. Tradução minha). A dinâmica dos componentes comunitários comporta a relação dos seres humanos entre si e a energia intrínseca à relação destes com a

natureza. **Regras, organizações e princípios comunitários remetem, assim, tanto à existência material e ao universo físico quanto à existência espiritual;** esse complexo forma o código ético e a conduta política, econômica, social, cultural e jurídica da comunidade índia (Cf. DÍAZ, 2003; p. 96). O importante, aqui, é que os seres humanos não são vistos como o centro da vida em respeito aos demais seres que coexistem no mundo: esta ideia é fundamental para compreender a *comunalidad* em toda sua abrangência e extensão política, principalmente. O poder comunal expressa exatamente esta concepção, a de não ser o centro do mundo e que, como tal, é preciso todo um trabalho para manter esse universo em harmonia, manifesto pela reciprocidade e pelo dar e receber. Não há ideia de superioridade que possa vingar nesta relação de interdependência e horizontalidade. Por isso, afirma Floriberto, tanto o trabalho quanto os ritos e cerimônias familiares e comunitárias são fundamentais para construir a relação com a terra, *madre y territorio*. (DÍAZ, 2003; p. 97). Assim, em especial na religiosidade mixe de Tlahuitoltepec, a relação sagrada define a *comunalidad* como âmbito de uma cosmovisão onde a tríade seres humanos-terra-sagrado se faz presente. Os seres humanos, diz Floriberto, se relacionam com a criação **através** da Terra, esta como mediadora que permitem que as pessoas vejam a tríade como um espelho: os seres criadores, gente e terra são iguais. (DÍAZ, 2003; p. 99): “*para los indígenas, la tierra como territorio no tiene relación alguna con la noción moderna de Estado-nación occidental*” (DÍAZ, 2003; p. 99, grifos meus).

Este princípio é estritamente político e, como tal, se estende naturalmente à esfera das decisões e à organização político administrativa da comunidade. Por isso, define Floriberto Díaz, o consenso é o princípio que orienta a assembleia para a tomada de decisões (DÍAZ, 2003; p. 99). É uma extensão do princípio da harmonia entre todos os seres vivos, que faz com que as pessoas “atuem em função da comunidade, pensando nos demais, antes de pensar em si mesmo” (DÍAZ, 2003; p. 99. Tradução minha).

Antes de seu precoce falecimento, Floriberto Díaz já notava o esvaziamento das assembleias em termos de forma e participação. Suas causas podem ser definidas como chocantes, por revelar todo a brutalidade da invasão escolar como aparelho etnocida:

Se puede afirmar con toda certeza que el empobrecimiento de las asambleas generales devino del exterior, siendo uno de los instrumentos más importantes el sistema educativo. En particular, cuando personas con estudios empezaron a ocupar cargos de mando dentro de la comunidad, introdujeron las normas que aprendieron a

observar y a hacer observar dentro de las aulas con os niños escolares; no hablar desordenadamente sino uno por uno, levantar la mano si quieres hablar, no hacer ruido, etc; esta práctica introdujo en los primeros años de la década de los setenta la adopción de decisiones por mayoría de votos, mediante el conteo de brazos levantados (DÍAZ, 2003; p. 100).

Ainda assim, problematizar não significa decretar que o modelo de consenso foi solapado, muito menos que as autoridades comunitárias tenham abandonado sua obediência às decisões coletivas para adotarem um molde autocrático. Pelo contrário; exatamente a despeito de todo assédio de partidos políticos e retoques individualizantes nas comunidades oaxaquenhas, as referências e os princípios comunitários não foram invisibilizados nem secundarizados, como pude observar localmente em assembleias que assisti ou na série de relatos que pude ler e escutar nesses anos de pesquisa. Também pode ser observado pela predominância do *tequio* como relação de trabalho e como orientador para atuação política daqueles que estão exercendo o cargo comunitário dentro do sistema rotativo. O *tequio* reside também nesses espaços, preenchendo os espaços das relações comunitárias como instrumento ideológico, pode-se afirmar. Para Floriberto Díaz, esse instrumento faz com que as autoridades trabalhem responsabilmente e cumpram esta obrigação. O poder e as autoridades, assim, **são as entidades responsáveis pela coesão**, formando comunidade (DÍAZ, 2003; p. 115).

A la vez que esperan que su *kutunk* (chefe de trabalho, em mixe) trabaje responsablemente, los comuneros adquieren el com promiso de que habrán de obedecer las órdenes de quienes sepan organizarlos y encabecarlos en las diversas actividades. Cada comunero puede corregir a su autoridad sobre el trabajo y enseñarle a mejorar. (DÍAZ, 2003; p. 115).

O mais significativo e também o que é muito crucial dentro da *comunalidad* é sua imanência como **ideologia índia**. Uma forma de descrever a vida cotidiana, a criação desta vida, hábitos, cultura política, quem são as pessoas que pisam este solo e o que fazem nesta terra. É uma ideologia índia, enfim, porque prescinde dos elementos que conformam a teorização modelada em parâmetros ocidentais, estabelecidos como convencionais. Neste sentido, Alejandra Aquino Moresch (2013)⁵⁰, em publicação destinada a tratar da *comunalidad* com amplitude, recorre a Floriberto Díaz para entender a *comunalidad* como o “princípio que explica a sua sociedade” (AQUINO, 2013; p. 11). Ela destaca o caminho reverso exercido por este pensamento epistêmico que conseguiu identificar a estrutura da vida índia em Oaxaca sem se valer da

⁵⁰ “La comunalidad como Epistemología del Sur”, em *Cuadernos de Sur*, jan/ jun 2013.

antropologia ocidental: neste pensamento, o índio não é definido em oposição ao ocidental, ou seja, “Floriberto sustenta que as sociedades indígenas não devem ser entendidas como algo oposto, mas *diferente* à sociedade ocidental” (AQUINO, 2013; p. 11). Assim, desconstrói a dicotomia estabelecida pelo colonialismo, que conforma dois pólos antagônicos e excludentes, o conquistador e o conquistado, o civilizado e o selvagem (AQUINO, 2013; p. 11). Igualmente, Aquino recupera a crítica de Jaime Martínez Luna e Floriberto Díaz às interpretações indigenistas que fazem de rasgos culturais a conformação de identidades fabricadas, isto é, determinando que danças, vestidos, músicas, rituais e comidas automaticamente definem o ser índio. Os rasgos como identidade não fazem mais do que folclorizar a cultura; para além dessa redução, a definição externa faz o Estado usurpar a identidade indígena e a pulveriza em diversos “traços culturais” (AQUINO, 2013; p. 10), facilitando inclusive a noção de que, esvaziados desses elementos folclóricos, o índio já não existe em sua essência. Mas, ao contrário, “*se puede ser monolingue español y seguir siendo indígena*” (MARTÍNEZ LUNA *apud* AQUINO, 2013; p. 10). Isto significa que são suas características etnopolíticas e coletivas que conformam o ser índio, e aí reside a *comunalidad* como uma radiografia que permite evidenciar o que o indigenismo não vê como a essência comunitária; o coletivismo, o trabalho comunal e a participação política. “Na busca da coluna vertebral do próprio, da lógica subjacente ao aparente sincretismo, encontraram a *comunalidad*, tão visível e cotidiana que resultava difícil de ver. É sua radiografia” (MALDONADO, 2015; p.20. Tradução minha). A ideologia índia, uma ideologia de definição e de confrontação política contra o Estado, mostra que o traço cultural profundo, sólido e não destruído, é seu comunalismo: sua vontade de ser comunal. Isso define o ser índio. A própria genealogia da radiografia extraída pela *comunalidad* indica um rompimento com as epistemologias não-índias dedicadas aos povos originários. A luta de classes, a subsunção, a proletarianização do índio, nada disso resolvia a questão sobre o que são os povos originários de Oaxaca em seu sentido mais profundo (a existência, o ser) nem dava conta do caráter que une as diversas etnias de Oaxaca, que é o comunalismo. A *comunalidad* é antes de tudo ideologia índia para índios, com raízes históricas e culturais. Tampouco é pós-moderna porque a definição da *comunalidad* se dirige a processos organizativos etnopolíticos como o trabalho, a festa e o exercício do poder político; a *comunalidad*, enfim, estabelece um tipo de relação social entre a comunidade:

Y si es la forma en que los indios quieren verse[...]tenemos que aceptar que es una forma en la cual os no indios también podemos observarlos, es decir, que es una perspectiva etnográfica. Esto supone la organización de los datos etnográficos con base en los elementos centrales de la comunalidad, hilando a partir de ellos la forma en que actúan los elementos señalados como secundarios o complementarios. (MALDONADO, 2015; p. 20)

Trata-se, enfim, de um projeto civilizatório dos povos originários, ou como escreve Alejandra Aquino, a *comunalidad* como “raiz, pensamento, ação e horizonte dos povos indígenas” oferece o sentido profundo deste conceito:

La comunalidad es un ejemplo de una propuesta de vida que hoy más que nunca puede darnos pistas sobre alternativas futuras al proyecto capitalista neoliberal; de ahí que no debe verse como un conocimiento y una práctica del pasado, sino del presente y del futuro (AQUINO, 2013; p. 10)

Caráter estritamente político da Comunalidad

O conhecimento e a descrição da vida índia em Oaxaca, entretanto, ultrapassam a questão da reunião de dados etnográficos, do ponto de vista antropológico ou de sua imanência como característica cultural. O sentido profundo da *comunalidad* é seu aporte como coluna vertebral, ou seja, o eixo central de um modo de vida. Isto significa que a *comunalidad* está no âmbito da ideologia e da política, como perspectiva histórica dos povos originários de Oaxaca e reivindica a descrição do viver índio nestes termos para se opor ao Estado. Em outras palavras: é colocar a questão indígena dentro de uma perspectiva igualmente indígena. Ideologia própria e férrea disposição de superar esta condição de dominação que o Estado impõe. Essa é a própria essência por trás da *comunalidad*. O antropólogo zapoteco Jaime Martínez Luna (2010) realça a importância dessa característica comunal, isto é política, como fator de união entre 16 etnias diferentes que compõem o mosaico de culturas de Oaxaca, o que significa que a conceituação de rasgos identitários não podem atuar para fragmentar ainda mais povos que estão enfrentando a aridez de um Estado racista. Isso permite que se fale dessas características coletivas como um marco importante que constitui a existência dos povos originários. É interessante ressaltar, portanto, a importância de traçar uma distinção entre o que compõe a coluna vertebral do ser índio em Oaxaca, por exemplo, e o que seriam seus elementos complementares. Este tipo de exercício intelectual poderia ser realizado em outros lugares, como uma das formas de se afastar da atitude totalitária,

caracterizada pelo interesse de intervir e de impor escolarização e educação para outras culturas, entre tantas e tantas violências:

Si la comunalidad es la característica clave de la vida de los pueblos mesoamericanos y ellos han seguido siéndolo porque han resistido a la dominación, entonces la comunalidad ha sido el cimiento de la resistencia.

Desde ella se resiste y aquí es onde la diferenciación de sus elementos centrales, auxiliares y complementarios cobra toda su importancia: la resistencia se da desde los elementos centrales, lo que significa que la alteración o incluso pérdida de elementos no centrales (como el vestido, la comida, incluso la Cosmovisión o la lengua) no rompen forzosamente la lógica originaria.

(MALDONADO 2010; p. 48)

O Próprio

Para o professor Geovany Alavés Mendoza, da Escuela Normal de Huajuapán de León, zona mixteca de Oaxaca, trabalhar em escolas oaxaquenhas consiste exatamente em buscar em cada atividade a localização do que é próprio dos povos originários dessa região do México. A ideia de próprio, aqui, assume uma dimensão de defesa cultural frente ao etnocídio; mas isso por ter algo a chamar de seu e valorizar. Como entender o que é próprio se não há nada para construir, ou propor? Se o único objetivo é ganhar, fazer dinheiro? Isso não tem nada de próprio: é apenas ganância.

Para o professor Geovany⁵¹, o próprio é um “amálgama de coisas”. A combinação de diversos aspectos que se entende como vida, portanto. “Antes da invasão tínhamos uma cosmovisão e o próprio agora é essa equação do que sobreviveu junto com o elemento invasor. O próprio não é a cultura pura, é a combinação”. Na mesma medida que Alfredo López Austin, ao propor a cultura como dinâmica e movimento, o professor Geovany entende que a vida em comunidade sofre alterações – ainda mais na América Latina, violentada e saqueada pela invasão europeia e agora assediada por todos os lados pelo terror de Estado e pela penetração corporativa. Evidente que o caminho trilhado pela História tece suas marcas nos elementos que conformam as tradições compartilhadas por um povo mas...a noção de pertencimento a um lugar, à terra onde pisa e a parceria com os que pisam o mesmo solo permanecem também. O que é e onde está o próprio? Como um pêndulo, uma roda a girar, as referências que fazem um povo se sentir povo estão lá, em algum lugar. Eles sabem disso. Não é uma questão de romantizar uma situação e transformar tudo em política: e sim de ter bem

⁵¹ Entrevista realizada na cidade de Oaxaca, em 11/03/2018.

definidos esses marcadores que são partilhados por uma sociedade plena de memória. Este é o próprio. Para Geovany, as atividades relacionadas à educação e aprendizagem, portanto, são atividades que, frente ao pêndulo, estão atrás de mirar e localizar o que é o próprio, o que pertence e o que faz (molda) uma cultura em determinado momento histórico, em especial no presente, no momento vivido. Esse é o desafio, e daí a necessidade de recorrer a vários recursos e principalmente a romper com a educação que conhecemos, em especial a escola. O próprio, aqui, é um entendimento de que o presente muda, e muda com certa rapidez, em contraposição à noção do presentismo eterno que nutrimos, onde tudo é estanque e as coisas sempre serão iguais porque assim imaginamos que deve ser. Pelo contrário, podemos viver outro tempo dentro do nosso tempo – e aí está mais um lugar desconfortável que a educação se coloca, isso quando tem interesse mesmo em tratar de apresentar aos educandos o mundo onde esses vivem. Em sua maioria generalizada, com certeza o mundo vivido não é objeto da educação – o genocídio e a crise climática são as maiores provas disso.

Isso significa que o próprio não está previsto nas normativas da Educação, continua Geovany. E para que seja incluído como elemento central da atividade educativa, é necessário criar o próprio trabalho, vinculado ao ser comunitário. Em outras palavras, as normativas, o tempo e as diretrizes da educação modelada pelas secretarias de governo estão em descompasso com o que se entende como viver. “A postura teórica do ser humano ocidental não funciona com as comunidades”. Por isso, Geovany remete à cosmovisão: o pensamento originário é fundamental para mover atividades educativas pertinentes. Do contrário, é devastação cultural e dominação.

Mas como fazer isso dentro da educação? Como gerar o conhecimento comunitário? Como fazemos para repensar a vida? Repensar a vida, entende o professor Geovany, requer estabelecer princípios. Isso é diferente de falar de valores, está mais próximo de ir ao encontro de práticas coletivas para atinar o que se entende como viver. Um eterno movimento de recriar a vida, portanto. Para Geovany, isso se reúne no ato de fazer, que é o mais importante em um espaço que se propõe a ensinar e aprender. Como fazemos ao respirar, aprender acontece como extensão natural de ser, estar e sentir. E, nesse sentido, Geovany indica que conviver, ter a disposição de prestar os serviços em sua comunidade, entender a vida como reciprocidade, estes são os grandes elementos que fazem a educação se reencontrar com o viver e as palavras retornarem a seu significado. Em outras palavras, a normatividade não dá conta do que é real, porque o

real só pode se concretizar quando é vivido, quando decorre da experiência. Se a norma fala da valorização do meio ambiente, ela não cumpre seu objetivo se continua a enclausurar centenas de alunos, acorrentados aos laptops modernos disponíveis no mundo virtual das salas de aula. Não se ensina e não se aprende que a terra tem vida sem experimentar essa vivência. Por fim, se para a vida comunitária o convívio e a reciprocidade são a coluna vertebral para a criação de um universo harmonioso, se as pessoas entendem que se colocar a ajudar com serviços é importante para o devir índio, então principalmente o desfrute e o gozo pela vida são “competências e habilidades” fundamentais para a base da educação comunitária.

E qual base curricular consegue ter a capacidade de propor uma educação que elimina o desfrute e o gozo pela vida? Bem, justamente essa que é a referência para os grandes rankings avaliativos formulados pela OCDE, que servem como balizas para indicar se um país avança ou não em educação – esta que leva ao desastre causado pelo Capital. Por isso, o professor Geovany entende que as atividades relacionadas à recreação são tão importantes e revestidas de política. Recrear, ter prazer, sentir gosto por viver em coletivo, esses são trabalhos fundamentais nos momentos educativos.

Mas essas são coisas da vida. Estão na arte da sensibilidade, não do primor técnico que querem transformar o estudante que manipula dezenas de competências e habilidades. Talvez seja isso; o hábil, na cosmovisão ocidental, não pode dar escuta ao coração. A cosmovisão dos povos originários, seguramente, compõem os ambientes comunitários da educação autônoma, ainda que de forma tímida para Geovany. O professor de Huajuapán acredita que há espaço para trabalhar ainda mais a cosmovisão dentro de uma perspectiva de associá-la reiteradamente com o que se chama de *comunalidad*. “O sentir e pensar podem fazer parte da cosmovisão”, afirma, indicando que pode ser interessante aportar esses sentidos (sentir/ pensar) antes mesmo de buscar os elementos que conformam a *comunalidad*, para receber “as mensagens que a cosmovisão nos envia”. São elementos para pensarmos, afirma Geovany. Quais mensagens podem ser trabalhadas dentro da cosmovisão oaxaquenha para que a educação seja parte desta geração de conhecimentos comunitários, em especial se entendermos o significado essencialmente político adquirido pela noção de coexistência e de responsabilidade, tão característicos dos povos mexicanos? A festa, por exemplo, reúne todos esses elementos que geram um conhecimento comunitário e manifestam a atuação política que é celebrar a própria cultura de maneira cíclica e permanente. Para

Geovany, nas festas, espaço mais do que propício para manifestar o gozo e o desfrute pela vida comunitária, as pessoas mostram sua disposição em dar e também de receber. Desenrolam uma série de atividades e atribuições que convergem para um festejo, uma recreação; que proporciona o prazer de viver coletivamente em um lugar que é de todos. Isso é o próprio.

É por isso que Geovany entende que a comida, a arte, a gastronomia, são elementos da cultura que devem ser trabalhados em atividades pedagógicas e estão impregnadas de política, exatamente porque resistiram à educação estatal. Ou seja, a educação não os atacou. A festa é política; a festa, como recreação, como reiteration do ser comunitário e como desfrute, ensina; se ensina, sua responsabilidade se concretiza como apresentação aos membros da comunidade de um mundo onde se convive, em que dar e receber são o mesmo verbo e que não há maior aprendizagem do que se envolver e ver o serviço comunitário como um elemento comum a todos que os fazem viver bem dentro de sua comunidade. “Há tecidos sociais fortes que não são visíveis. Que não podem ser quebrados porque os princípios são fortes”.

Essas são as mensagens enviadas e que se materializam no que Geovany chama de “*compartência*”. Partilhar, fazer juntos. Ou seja: para passar essas mensagens pedagogicamente, só com a vivência, aquela que gera uma experiência. Em outras palavras, “quando se teoriza muito a *comunalidad*, esta se perde, porque deixamos de vivê-la”. Da mesma maneira, aqui na selva de pedra, também podemos dizer que quando teorizamos exageradamente o mundo nós o perdemos, porque perdemos nossa capacidade de viver nele. De sentir.

Projetos pedagógicos, assim, são revestidos de sentido político. Como diz Geovany, “todos os projetos pedagógicos têm que passar pelo estabelecimento de quais princípios eles devem buscar”. Isso não é tarefa fácil, mas tampouco é algo de outro mundo. Na verdade é o que importa no mundo. O estabelecimento de princípios exige que sua definição seja compartilhada, discutida e decidida entre vários. Exige colocar-se de acordo em um processo de trabalho comunitário. Os princípios permitem vislumbrar um futuro que, se não é possível prever, pode ser um ambiente que expande as mensagens e práticas que estão sendo vividas intensamente no agora. Os projetos pedagógicos, enfim, precisam descrever estas vivências da comunidade, os princípios que garantem que no futuro estarão aquelas e aqueles que têm os pés fincados na terra.

O problema é que hoje, em educação, mesmo nas combativas fileiras formadas pelo magistério em Oaxaca, os professores estão bem informados sobre o que é a *comunalidad* mas em muitos casos não vivem a *comunalidad*. Como poderão ensinar e aprender sobre, então? Essa, para Geovany, é a grande violência cometida pela mal-chamada Reforma Educativa. A Reforma se colocou no cenário porque entrou na mente dos *maestros* com suas ameaças. Pelo terror estão individualizando os professores. A pressão, aliada à dissolução de princípios com a oferta das habilidades acabou por dividir e fraturar o movimento docente – e isso é algo fácil de sentir em qualquer parte do mundo que é tocada pelo eterno ciclo da reforma. Frente ao despojo e à violência, “esperamos que as pessoas se agarrem a viver a *comunalidad*”; afinal, são os princípios construídos comunitariamente. “Os *maestros* têm que se alinear à gente que está na Serra, onde se mantém o coletivo”. Se aliar, enfim, aos que prestam serviço à comunidade por mais de 40 anos, porque assim é que fazem nas comunidades de Oaxaca. A vitória na educação, se é que é disso que se trata (melhor seria o fim do Estado na educação) não virá daqueles seres iluminados formados em pedagogia ou em escolas que fabricam gestores e diretores de estabelecimentos de ensino, ou de educadores de ongs com seus projetos de trabalhos comunitários de educação popular a serviço das compensações reservadas em contrato pelas grandes empresas que conquistam o direito de colonizar determinado território. Nem de partidos políticos que destroem o modo de vida comunitário porque são o Estado, lembra Geovany. A revolução não será educativa porque a todos “falta sensibilidade: o que passa é que ninguém respeita outros modos de vida. Vamos ao outro extremo, a vida não vale nada se não respeitamos esses princípios”. Oaxaca, neste sentido, não pode e não tem que servir de exemplo para nenhum outro lugar. Não se continuarmos ocos de princípios e não procurarmos encontrá-los em alguma atividade educativa. Como diz Geovany: “são coisas de filosofia de vida”.

Depoimento de Ricardo Peralta

Para Ricardo Peralta, que participa da *Casa de las Preguntas* em Oaxaca e também se envolve com atividades relacionadas à educação a partir da recreação e do ócio, a *comunalidad* tem muito a aportar no que se refere aos modelos próprios e comunitários de educação. O principal é não fragmentar a experiência. **É importante dizer que as comunidades de Oaxaca estão em função da aprendizagem, e não do ensino.** Essa é uma chave fundamental e muda completamente o enfoque: em outras

palavras, não se trata de que vou ensinar, mas sim como e o que vou aprender? É totalmente diferente. Também mostra suas diferenças à Reforma Educativa e à agenda da OCDE. É o reverso total.

Quando se preocupa em não fragmentar a experiência, Ricardo Peralta entende que “damos aporte para que outros grupos descrevam sua experiência: não chegar em outros locais com nossa carga teórica, para poder entender o próprio”. E o que significa não fragmentar a experiência, recreação, educação e *comunalidad*? Significa que trabalho e tempo livre não estão separados na *comunalidad*, que educação e recreação estão articuladas em Oaxaca: isso é crucial para a aprendizagem e para a etnopolítica. Para Ricardo, o trabalho educativo, para ser preenchido pela experiência, deve se nutrir do “gozo pelo gozo” dos outros. Isso é um grande momento de aprendizagem. Assim, a proposta é remover o formal que está dentro das escolas, que fazem da educação contemporânea uma educação sem sujeito; igual à saúde pública, continua Peralta, que faz da gente um usuário, receptor passivo da orientação médica, a educação contemporânea moderna replica essa lógica e desumaniza a relação.

“A educação ocidental fragmentou a aprendizagem. Não reúne o sentir, pensar e o fazer.” Isso, no entender de Ricardo, é um processo que se inicia com a escuta. A escuta do outro, portanto, esse entendimento de que precisamos fazer para reordenar o pensamento dentro de um processo metodológico. Para Ricardo, significa envolver-se pelos códigos de expressão: entender e explicar a busca pelos códigos de expressão como elemento fundamental da educação comunitária. Note-se também, para Ricardo, que escuta e experiência são momentos diferentes da atividade educativa. “Se cito a outro isto é uma escuta teórica e política; ainda assim, não é uma experiência.”. Em suma, estão na experiência as coisas mais cotidianas para disparar o conhecimento. O que pode significar que educação sem experiência é educação sem sujeito. Exatamente o que faz a educação contemporânea.

Posto de outra forma: a educação contemporânea não passa em Oaxaca porque Oaxaca é um Estado coletivo, entende Peralta. Se vive em relação com o outro, o que significa que um indivíduo só é indivíduo quando opera no coletivo. Sem este estatuto, o indivíduo é esvaziado. Por isso, a questão de mover uma educação contra-hegemônica e contracorrente necessita obrigatoriamente de uma sensibilidade com o local. Como afirma Peralta, “é necessário observar os elementos cotidianos de reiteratione comunal.

Os elementos onde a comunidade segue pensando em termos coletivos”. E são muitos, mas isso quem define são os próprios da comunidade, não quem está de fora.

Enfim, “quando se pergunta como se sente, tudo fica mais complexo”. As observações de Ricardo Peralta mostram que a Educação se divorciou completamente da vida. Na vida, no cotidiano, o sentir, pensar e fazer esta articulado à *comunalidad*: em termos concretos, isso não está separado. Mas na educação isso se separou totalmente. Corpo, pensamento e sentimento já são três áreas separadas e intransponíveis, à espera da intervenção “qualificada” da OCDE. Sentir/ pensar também guardam a relação que traçamos com a História e a forma como cuidamos da nossa memória coletiva. Oaxaca, seguramente, é um pedaço do planeta que enfrenta o Estado de peito aberto e constrói seus territórios de autogoverno exatamente porque não se separou da sua história, de povos mesoamericanos invadidos que sobreviveram ao desastre do sistema colonial vigente. Peralta chama essa relação cuidadosa com a memória de Historicidade: **o reconhecimento das partes que nos compõem**, contra a história institucional. Não é possível entender a *comunalidad* sem se valer da historicidade, segue Peralta. Tudo tem origem histórica. Como chegamos nas coisas? Visitar a historicidade da vida comunal em Oaxaca é reconhecer partes que deveriam nos compor também. Partes que fazem parte da vida política e que foram arrancadas desta prática. Erguer a Historicidade em Oaxaca tem a importância de fazer a própria História, independente de como narraram para nós. Como tudo neste contexto de invasão genocida que dura mais de 500 anos, contar a História de maneira própria define um posicionamento explícito contra barbárie e a guerra de extermínio. Barrar a história de quem venceu e submetê-la à voz dos vencidos, porque afinal somos nós, agora, os construtores da memória. Assim, também pela historicidade a *comunalidad* revela seu caráter estritamente político, como um dever que interrompe a marcha violenta do esquecimento. Historicidade é refazer a História do ponto de vista etnopolítico.

O que não se vê

Como explica Benjamin Maldonado, o ser índio é coletivo. Isso se dá na sua organização, que é o que estrutura esta que se chama *comunalidad*. Para Peralta, a dimensão organizativa de Oaxaca, se caracteriza pela Assembléia, pela Festa, o *Téquio*, a posse coletiva da terra, o sistema rotativo de cargos. Seriam como as raízes; isto é, o

modo de pensar (*Razonamiento*). Aqui se localiza o Sistema de Crenças Profundo, os mitos. Na raiz está a Mentalidade Coletiva, essa que não se quer perder.

Nas profundidades dos modelos comunitários de educação, portanto, está a busca por esses sistemas que estão fincados na terra. Uma das propostas mais emblemáticas e significativas dentro da educação comunitária oaxaquenha são as Secundárias Comunitárias Indígenas (SECOIN), ainda que limitadas a 14 comunidades. As SECOIN movem estudantes, professores e membros da comunidade a estar em contato permanente com os conhecimentos comunitários, por meio do exercício deste mesmo pensamento comunitário índio de Oaxaca. Torna-o central, não para descartar o mundo ocidental, mas para colocar este último a ser interpretado a partir do modo de pensar e ser índio. Sua proposta nasce da própria demanda índia por uma educação própria e se inscreve no rol das preocupações em barrar a devastação etnocida promovida pela escola estatal. Isso permite a manutenção do sistema organizativo comunitário, o único com disposição para barrar o colonialismo (os partidos de esquerda jamais se propuseram a isso) - e é exatamente o que o Estado pretende destruir com a Reforma Educativa. O Estado não ataca os mitos indígenas, mas sua organização. Ou seja, está claro que o sistema profundo de crenças e o nível organizativo dialogam e são interdependentes, porque é na organização que se edificam as formas de resistência à dominação. A reforma desarticula exatamente isso.

Por isso, fala-se tanto que a importância da educação comunitária é *ordenar la mirada*, ou seja, perseguir a realidade. E o que é o real? É o encontro do de fora com o de dentro: o exterior e o interior. Em palavras mais diretas: a articulação de conhecimentos disciplinares, ocidentais, com os conhecimentos comunitários. Isto significa que, por mais complexa que seja, a educação comunitária sempre está lidando com o **concreto**. Esta é uma diferença brutal em relação à escolarização indígena. Voltaremos a este ponto mais adiante, mas a busca pelo próprio, reconhecer o próprio, tão reivindicada pela educação comunitária oaxaquenha, deriva exatamente deste contato inevitável e constante entre o que é de fora e o de dentro. O próprio, nesse sentido, está sempre em algum lugar, mas faz-se necessário localizá-lo. Daí a importância da educação comunitária. Ela terá que operar com esses três elementos: o triângulo formado entre o *adentro-afuera-posible*. A proposta de articular conhecimentos comunitários com os disciplinares recusa, assim, um caráter etnocêntrico, mas impõe que o *razonamiento* e a centralidade, ou seja, o modo de

pensar, é naturalmente indígena – e isso traz um abismo de diferença em relação à educação indigenista.

E como é possível incluir o organizativo dentro do currículo? Para Ricardo Peralta, aí se constituem as diferenças da educação comunitária para outros tipos de educação contemporânea: o erro desta última é que perdemos a capacidade de pensar. É uma carga teórica que explica mas não escuta a realidade. Explica mas não sente.

Exatamente por isso, as comunidades insistem que os professores estejam muito presentes no cotidiano comunitário. Que participem das assembleias, das festas e do sistema rotativo de cargos. O que isto significa? 1- A ideia é mover-se da formação de um professor para a formação de um ser comunitário; e 2- Que a educação comunitária não impacta sobre os estudantes, mas sim sobre as comunidades.

Este ponto é fundamental. **É uma diferença fundamental para a Reforma Educativa e sua retórica “modernizante” (protagonismo do aluno, aprender a aprender, etc). Enquanto essa autonomia do estudante, na reforma, é instrumento para estimular o individualismo e a competitividade, no modelo comunitário o estímulo à autonomia dos projetos pedagógicos são referência para o florescimento de seres coletivos** – afinal, é assim que o pensamento índio enxerga os indivíduos, como plural e coletividade, e assim prevê a Lei de Educação em Oaxaca – os sujeitos são coletivos. E se movem por meio da responsabilidade com a comunidade, pela reciprocidade, pelo prazer em desfrutar do local.

A diferença também se materializa, em educação, no modo de pensar. As propostas de educação comunitária sugerem “pensar desde o contexto”. Isto é muito importante e não tão simples de se fazer. É o que vem propondo Jaime Martinez Luna em seus escritos sobre Educação Comunal em Oaxaca. Como interpretar o mundo físico e simbólico e a relação com o território sagrado e a natureza? O desafio de pensar desde o contexto impõe descobrir quais as estratégias que o professor alcança para conseguir compreender a vida comunitária onde trabalha: para despertar ou reviver o pensamento. Uma das tarefas, neste sentido, é que os professores criem projetos de investigação para eles mesmos, procurando meios de descrever o que fazem as comunidades; a forma como o processo religioso incide é um exemplo, indica Ricardo Peralta.

Pensar desde o contexto, assim, não pode replicar a educação contemporânea elaborada pelo Estado ou consultorias do empresariado travestido de sociedade civil . O que se entende por pensar em Oaxaca? É a associação entre pensar, sentir e fazer: estão todos integrados, assim como o sagrado, a relação com outras existências, a geografia sagrada cheia de significados profundos para cada lugar. Estes são partes essenciais do conhecimento comunitário, justamente o que a educação contemporânea mais despreza e repele ou anula – e por isso mesmo é tão violenta. A relação com os outros é fundamental, daí a dimensão da escuta: ignorar este princípio por si só já inviabiliza a educação comunitária, uma vez que o conhecimento comunitário só floresce se envolve, pacientemente, a participação de uma série de pessoas importantes que são excluídas das aulas – mães, pais, anciãos, membros que ocupam os cargos dentro do sistema rotativo. Afinal, sentir, pensar e fazer está integrado na *comunalidad*, entendendo-se *comunalidad* como um processo civilizatório integral e coletivista. Também é uma questão, para Peralta, que remete ao componente ético-político da prática de aprendizagem. Partir da escuta para ordenar o pensamento nada mais é do que partir da experiência.

Somos seres de experiência. Como afirma a coordenadora das Secundárias Comunitárias Indígenas (SECOIN), Beatriz González Pedro, seres humanos naturalmente são investigadores. Desde a infância somos assim; esta é a nossa forma de aprendizagem. Por que a curiosidade é perdida nos anos escolares? Porque ao descrever o conhecimento nos inclinamos apenas ao racional, desprezando a experiência. A busca das SECOIN é reencontrar uma forma natural de aprender que vá de encontro ao ser. Esse encontro promovido entre a constituição do ser e a aprendizagem se dá pela experiência do que está sendo vivido. Institui uma memória adquirida no viver. O caminho natural percorrido por seres de experiência. Esse já é o próprio.

Depoimento de Beatriz González Pedro (Coordenadora SECOIN).

Em meio às oficinas organizadas pela Coordenação das Secoin para a redação do documento que atualiza as práticas desse modelo, pude colher alguns depoimentos de Beatriz González sobre Oaxaca, a Educação Própria e, claro, sobre a vida. O relato segue na sequência:

Sobre que tipo de Educação estão movendo em Oaxaca

Aqui em Oaxaca tem um acordo geral: vamos trabalhar para transformar a educação. Ainda assim, na prática há muitos obstáculos: falta formação, faltam ferramentas, falta deixar a escola tradicional. Seguimos buscando títulos, sem revisar para que estamos estudando. Sem refletir sobre o que estamos reproduzindo (a educação etnocida, comentário meu).

Estar em contato com os conhecimentos comunitários é se colocar em relação com a escola, ou seja, transformar esta relação. A educação própria trata exatamente disso: o que está acontecendo no lugar onde vivemos. É um pretexto para voltar a nos formarmos. A comunidade é quem educa.

Isso de educar nos coloca em diálogo com outras culturas, para ressignificar estes outros conhecimentos (Nota minha: daí a escuta como elemento metodológico fundamental. O processo de escutar, ao mesmo tempo, se posiciona em oposição ao monólogo educativo imposto pelo Estado).

*Nesta longa caminhada, já passamos várias etapas, da imposição e inclusive do rechaço comunitário. Mover a educação comunitária não é isso, é tentar dialogar **de outra maneira** e também com o próprio, buscando principalmente construir conhecimentos: o próprio é um lugar para estabelecer essa construção. É inverter o sentido do externo para o interno, se utilizando de muitas ressignificações como o próprio exercício de investigar.*

*Inversão passa também pela prática (Nota: gosto muito dessa passagem, simples e muito sensível). Quando um vira professor, há o risco de se colocar como algo maior, aquele que sabe. É equivocado isso de chegar e se impor. **O sentido que queremos dar é o de fazer parte de algo maior, que é o povo.***

Ferramentas, metodologias, cotidiano no trabalho

*Temos que saber trabalhar com a **incerteza**. Isso é inerente a um trabalho de investigação. Por outro lado, **alunos e professores estão sempre trabalhando com o concreto**, o real. A natureza, os ciclos, a cosmovisão, o trabalho comunitário, os problemas de imigração, o assédio de empresas e o despojo...uma das coisas vantajosas de estar sempre frente a frente com o concreto é que não é verdade isso de*

que já sabemos tudo. Temos que fazer mais perguntas! (nota: algumas comunidades índias, não só no México, rechaçam o trabalho com conhecimentos comunitários porque isto eles “já sabem”; querem somente o dos brancos).

Sim, é um desafio e uma necessidade a articulação dos conhecimentos. É uma didática em construção, junto com a comunidade: escutar a nós e à comunidade. É um dos objetivos (reto, em espanhol) para se afinar. Por vezes falta diálogo e consenso com famílias e comunidades...

Já tem egressos dando aula. Isso é muito interessante, porque trabalham sem precisar se despir da outra forma de ser professor.

Dentro das “aulas”, temos a sorte de poder falar sobre o que estamos fazendo. Por exemplo: pode-se perguntar à criança e ao professor qual projeto de investigação estão fazendo. Ambos conseguirão responder.

O que é Experiência

*O plano curricular define o conhecimento comunitário como **sentir, pensar e fazer**. Então, ao invés de conhecimento, chamamos de **experiência**. De **vivência**. E aí tem a construção de conhecimento, que se utiliza da transmissão oral, das tradições.*

O que implica uma criança ser investigadora é sua própria vida: é porque somos investigadores desde que nascemos e essa natureza é perguntar, questionar, ressignificar palavras.

É claro que mesmo assim há um currículo oculto, este que pode ser a parte política e ideológica, escamoteada. Tanto nossa como deles.

Estado

*Somos pequenos mas sim o Estado sabe da nossa força, da força da nossa proposta e **que criamos nosso próprio currículo** (NOTA: essa frase é fundamental no contexto das Reformas). Não dependemos do tempo da SEP (Secretaria de Educação Pública). E temos nossa própria avaliação.*

*Muito do plano de Aurelio Nuño e EPN (a Reforma) é o que nós fazemos. Só que eles ressignificaram para criar controle, controlar. **É como ter o conhecimento sem ter a experiência.***

Mas temos que mostrar a diferença. É uma batalha para ressignificar as palavras, e a nossa é “uma maneira muito feliz de controlar”: por isso temos que valorizar e mostrar a experiência. Isso ressalta a importância da sistematização.

Estudante e comunidade

O estudante continua sendo o centro do trabalho nas SECOIN, mas aqui estamos pensando nele como SER COLETIVO. Isso é radicalmente diferente do Estado. Por isso, a comunidade sempre está em discussão e nos projetos pedagógicos. É ordenadora e chave ao mesmo tempo. Assim, o caráter do documento é o mesmo da SECOIN: algo concreto para a comunidade.

A formação do professor só pode ser constante. Mas tem que ser movida de forma autônoma, fora do Estado, com assessores.

Pteo e Metodologias

O PTEO ainda não foi aterrissado porque há muito medo. Mas isso tem a ver também com a firmeza que temos de ter sobre o que estamos fazendo. As ferramentas metodológicas para investigar e pesquisar podem mirar no organizativo, por exemplo. Pode ser projetada nas investigações, nos projetos, nas perguntas para anciãos. O que significa? Como foi sua experiência? O que viveram? Os rituais, as colheitas, as festas, todos esses momentos que se valem do serviço comunitário e da reciprocidade para incubar o que se descreve como a comunalidad. No organizativo podem-se buscar muitas coisas concretas.

(Sobre o assédio de antropólogos, perguntada por mim se incomoda tantos estudos e pouco retorno para as comunidades oaxaqueña. Retorno sobre o que foi escrito): Sim, há de tudo. Mas temos que apostar na ampliação do imaginário. Na firmeza das nossas experiências, na sua potência.

“Ninguém pode viver só. Por isso nos metem na solitária”

(Sr. Nazário, ayuuk, Tlahuitoltepec)

É mais natural ter a mentalidade comunal. Assim começa Benjamin Maldonado a explicar, no 2º Congreso de Comunalidad (etapa em Tlahuitotepec), o que propiciou a

centenária vida comunalista em Oaxaca, esta que permite viver de outra maneira e fora do sistema de guerra ocidental. A mentalidade comunal consegue dar forma e sentido até às instituições, inclusive a administração, inclusive diversos elementos do catolicismo e até mesmo a atuação da Igreja. Conseguirá dar esta forma à escola? Lembremos que a escola é sim um grande instrumento a serviço do Estado. E agora, definitivamente, é também das grandes corporações transnacionais, interessadas nos recursos assegurados à educação e na possibilidade de sacramentar grandes negócios no mercado editorial, avaliações, formação de mão de obra, controle.

Mentalidade comunal é a capacidade de *razonamiento* (pensamento) que pode dar sentido à uma vida em comum, como reuniu em diversos casos Kropotkin. O Estado artificializou a vida, lado a lado com o capitalismo. E a escola artificializa a aprendizagem ao torna-la um processo mecanizado, repetitivo, externo e sem vida. É uma predadora da vida ao tirar a aprendizagem própria, que permite viver. Se é mais artificial ter a mentalidade individualista, os mecanismos para sua massificação foram intensificados e sofisticados. O capitalismo nos pega e nos controla pela subjetividade.

Pois bem, o mais difícil, e aí acreditamos que entra a acumulação originária e seu retorno avassalador agora, é a garantia do espaço para germinar a mentalidade comunal. Em outras palavras: a mentalidade comunal não desabrocha sem um espaço, um território (um espaço de poder comunitário, portanto). Por isso é tão difícil mover a marcha comunitária dentro do espaço urbano. E por isso também o retorno à acumulação originária, uma vez que 1) a crise capitalista não abre mais concessões e requer o despojo total 2) o território comunal incuba a resistência, e não há mais espaço para isso no *front* da guerra capitalista contra o planeta.

A *Comunalidad* não é uma teoria pós moderna, nem moda. É viver.

É desafiador “traduzir” a *comunalidad* aqui no Brasil sem cair no erro de confundir *Comunalidad* com *o Bem Comum e A Potência do Comum, Buen Vivir*. São coisas distintas, e é importante marcar essa diferença. Assim, trarei os aportes que pude coletar no ano de 2018 em duas localidades: Tlahuitoltepec, região *ayuuk* e Guelatao de Juárez, região zapoteca⁵².

⁵² 2º Congresso de Comunalidad

Desde as autoridades de Tlahuitoltepec, a *comunalidad* não é uma proposta de criação de uma alternativa de vida, e sim uma forma de nomear uma “existência”. Ou seja: um modo de existência humana, complexa. “Um princípio de ser, estar e pensar”. Isso não se adquire, é próprio de lá. É claro que é conflitivo: o contato inevitável com o Ocidente leva a problemas. Cabe aos intelectuais apoiar a diferença, que é fundamental para a vida e para a educação comunitária. O que significa esse recado? Que a educação pendula para a homogeneização ou para a diversidade. “Muitos bem intencionados se confundem dentro do missionarismo educacional, acreditam ser os iluminados. Aos povos de Oaxaca só interessa a educação que toma conta de nossas aspirações (*Regidor educacional de Tlahuitoltepec*)”.

Conforme revela o *regidor* de educação de Tlahuitoltepec (ayuuk – mixe): “Nossas experiências não são ideias de iluminados, mas sim *trabajo de la gente*”. Está claro que, a despeito de Pedagogias Críticas e formações teórico-metodológicas-ideológicas, um modelo comunal de educação não pode prescindir da vida cotidiana. Há um descompasso gritante aí, cujo ruído nasce da técnica. A técnica da Pedagogia vem alargando o abismo entre a “educação transformadora” e a “educação que toma conta das nossas aspirações”: só esta última é a que verdadeiramente importa em Oaxaca. Há um ruído então, que contrapõe a formação ideológica e técnica versus a falta de sensibilidade para escutar as decisões comunitárias.

Além disso, há que se lidar com o Estado como grande inimigo da diferença: “burocratas e soldados do governo tiram tudo. O Estado segue autoritário, homogeneizante e violento”, essa é a sentença em Tlahuitoltepec. Há que se levar a sério esta definição precisa. O discurso da esquerda reformista ignora propositalmente essa vertente do Estado ao concentrar sua crítica no neoliberalismo. Em suma, não há na educação comunitária própria a aversão aos conhecimentos universais, da mesma forma que se prender a estes desloca o miolo do problema: a questão que importa de fato é que “decidamos o que nos é conveniente”. Ou, como também se disse em Tlahuitoltepec: “Que os intelectuais se aproximem disso, pelo menos os que têm carne e osso”.

É nesse momento que fica evidente que um meio, a escola, é transformado em um fim: passa-se a lutar por um meio (o direito à escola) e não mais pelo fim, que é a educação própria e auto-determinada. O “direito” passa a não ter mais sentido quando a

luta é por este direito e este vira um fim, sobreposto às atividades comunitárias de aprendizagem; vira um território do Estado.

Comunalidad em Tlahuitoltepec

Em Tlahuitoltepec, durante roda de diálogo proposta pelo 2º Congresso de *Comunalidad*, um morador da região mixe, Sr. Nazário, pontuou algo muito significativo: “*comunalidad* fala de viver em coletivo e Estado fala do direito individual”. Essa frase é a síntese exata da falta de compasso entre a ideologia índia de Oaxaca e a imposição do Estado. É um diálogo impossível de ser realizado: o direito, do ponto de vista do Estado, é uma outra modalidade fetichista, que equivaletiza realidades socialmente distintas (culturais, econômicas, políticas, identitárias, desiguais) sob um mesmo status: o indivíduo, com seus direitos e deveres perante o Estado. Como desdobramento, o Estado emerge como aquele que é capaz de dar e retirar um direito, na mesma medida que consegue, como mágica, se apartar das desigualdades e das violências que produz e se apresentar como o local que poderá solucionar estes mesmos problemas que contribui decisivamente para gerar. Essa concepção sobre “direito” não deita raiz na cosmovisão dos povos originários que pensam a partir de outra epistemologia. Afinal, resgatando Benjamin Maldonado: não é dar forma indígena a um direito educativo, e sim dar forma educativa para viver em coletivo. Ou, como conclui o Sr. Nazário: “*parece que não conseguimos pensar sem as Instituições*”.

Cabe aqui relatar a curta e brilhante fala de um professor *ayuuk* também presente nas rodas de debate em Tlahuitoltepec: “*na vida comunitária as pessoas dialogam não só com outras pessoas; elas dialogam com a terra e a natureza. Por que falamos com a terra? Porque se a terra não tivesse vida, o milho não cresceria, os elotes, suas folhas. A explicação da vida decorre da prática, e não da teoria da ação social de Weber*”.

Que falta faz entender a cosmovisão para retirar a educação da esfera do direito e do institucional. Por isso, a formação comunal é diferente de ir a campo. Esse exercício na verdade é buscar diálogo, com gente do povo e com todo o ambiente que interage e opera no cotidiano, elegendo diversos problemas que tocam à vida. O currículo previsto pela Secretaria não tem meios para alcançar ou antever estas formulações; depende de quem está, de fato, operando seu próprio processo de aprendizagem em diálogo com quem convive. Um verbo, enfim.

Uma referência está em Tlahuitoltepec. Estudantes da UNICEM⁵³ se responsabilizam pelo seu *quehacer*: os trabalhos finais significam gerar envolvimento e participação comunitária. Como fazem para gerar conhecimento coletivo? Essa é a proposta, que só pode ser respondida se for preservada a atuação de seres comunitários: “como manter nosso pensamento, nossa filosofia”? A educação só tem um propósito comunitário se estiver alinhada à política comunitária. Esta é uma definição etnopolítica, e talvez aqui haja uma preguiça intelectual quando estes (os da preguiça) insistem em aproximar o comunismo às teorias pós-modernas, ou seja, de invisibilizar as culturas índias ao negar suas práticas centenárias contra a guerra de extermínio.

Por fim, estas perguntas e itinerários da aprendizagem comunitária, do ponto de vista etnopolítico, devem alcançar e serem envolvidos pelos “códigos de expressão” do lugar: estes estão fora da escola, em outros lugares. São a música, a geografia sagrada, a festa, o serviço, o poder comunitário como poder interno e o Estado como entidade externa, não índia. Partem de um olhar próprio, e isto envolve o sentimento, a escuta, ou seja, outras percepções que vão além do racional. Por isso, há um duplo equívoco que confunde a educação comunitária oaxaqueña com outras tendências: i) associar a educação de Oaxaca a modelos alternativos em outros locais, cidades, escolas privadas, experiências individuais, porque no final das contas mesmo os modelos alternativos de educação ainda replicam a escola como espaço totalizante e absoluto de ensino, ambiente onde é impossível evitar a invisibilização de pessoas, coletividades e códigos de expressão, não podem existir, o professor não deixa; ii) desenvolver uma crítica desde o ponto de vista da desescolarização, ignorando que os modelos mais emblemáticos de Oaxaca se valem do espaço escolar mas ressignificam o pensamento e a prática, ou seja, não estão na mesma chave de quem faz a crítica quando esta opera reproduzindo a antiga lógica escolar, aquela que diz o que os outros têm que fazer.

Como afirmou, também nas discussões em Tlahuitoltepec, o antropólogo Benjamin Maldonado, “o tempo vai passando. Qual é o tempo da experiência? A História vai mudando e a geração vai dando sentido à História”. Isto é, a atual geração de adolescentes, assim como as próximas, já estão totalmente escolarizadas em Oaxaca. O que fazer com este dado duro da realidade? Ou seja, qual sentido estas gerações darão ao pertencimento comunitário, sentir que é parte de algo maior e sentir seus pés na terra? O Estado requer a irresponsabilidade política dos cidadãos como prática política;

⁵³ UNICEM - Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl. Sede do Congresso.

o Estado, assim, nos requer irresponsáveis. A escola, do ponto de vista do Estado, é espaço absoluto e apropriado para a produção do cidadão não índio, encapsulado em seu individualismo – e por isso, sem condições de acessar a política como esfera coletiva e de liberdade. Frente a isso, arremata Benjamin: “nossas escolas alternativas estão preocupadas em formar pessoas responsáveis? Coletivas? Responsáveis pelo conhecimento?” Isso tudo, conclui, requer um exercício muito pesado (assembleias, envolvimento cotidiano, trabalho coletivo, preocupação com o que virá, o vestibular e o futuro). “Estamos frente à primeira geração bilíngue, que vem totalmente escolarizada. Essa é uma incógnita gigantesca, embora por outro lado esta geração esteja muito instigada a buscar o que é próprio”, pondera. É um momento de dúvidas, mas que são pertinentes. Será que a intervenção comunitária nas escolas poderá ser capaz de conter os danos? Se for impossível manejar o próprio na escola, poderia ser melhor reduzir o tempo da escola intervinda pelo comunitário?

Ao mesmo tempo, entre o querer e o poder fazer, entre o que está dentro, o que está fora e o que é possível, há os grandes dilemas de quem está lutando em contexto de guerra – e morrendo. Essas perguntas são veiculadas aqui, mas com certeza são sentidas lá, no sul do México. Avaliar ou criticar à frente de um computador ou em congressos turísticos têm a mesma validade acadêmica dos certificados de ensino fabricados em escala industrial: nada. Não consideram os problemas de quem vive na mira do Estado, ameaçado, assediado, fraturado, hostilizado. E que concorre com ofertas tentadoras disponibilizadas por este mesmo Estado. Peguemos o Ensino Superior e a proposta alternativa pensada pela UNICEM: ali é a passagem para a vida profissional; o Estado faz o indivíduo flertar com a possibilidade de qualificação e se embrenhar no mundo do trabalho assalariado. É uma oferta estranha ao que se concebe como modo de vida índio mas que, aceitando ou negando esse viés, está acontecendo. O principal nível de educação indígena, afirma Maldonado, é o nível Superior, uma vez que ali, por ser profissionalizante (isto é, ocidental), os desafios para alcançar o próprio aumentam. E aumentam porque precisam sensibilizar o que alguém pode ser frente à comunidade e ao Estado. Esse é o desafio: limitar o Estado.

É a busca de um pensamento maduro, este de buscar pensar com e pela comunidade. É lógico que o modo de viver muda, mas como muda? Por exemplo, a UNICEM entende que sua proposta possibilita a sensibilização do que alguém pode ser frente à comunidade e o Estado. É, portanto, diametralmente oposta à universidade, do ponto de vista que esta não pensa nos problemas comunitários e nessa formação, mas na

formação profissional. O Ensino Superior é um grande desafio porque é atraente e promove uma separação profunda.

Nota-se, com esses questionamentos, **o caráter formativo da *comunalidad*: formar pessoas responsáveis**. Essa talvez seja uma das perspectivas que melhor denotam a *comunalidad* como âmbito anti-estatal; mas para isso é preciso estar lá, sentir e pensar. Para o Estado, separar quem tem responsabilidade política e quem não tem é fundamental, posto que quem não tem responsabilidade é, digamos assim, “inútil” politicamente; as eleições são uma das maneiras cínicas de mostrar a irresponsabilidade. A escola, ao formar irresponsáveis pelo conhecimento, é outra modalidade de formação para a inutilidade, consolidando o poder de um Estado que nos requer irresponsáveis. Em suma, o espaço onde transita a responsabilidade é necessariamente o espaço da política, e por este sentido a *comunalidad* é o âmbito da responsabilidade, através de um exercício muito pesado de compromissos comunitários e coletivos - assembleia, *tequio*, festa, o sistema rotativo de cargos. Ao reiterar as mensagens de que os membros da comunidade são responsáveis por prestar serviços e participar da política comunitária, o caráter formativo da *comunalidad* assume necessariamente uma feição estritamente política e contra-hegemônica.

A dimensão política da *comunalidad* adquire realce exatamente nesta perspectiva, de desafio permanente ao Estado e propostas culturais e políticas do Ocidente, desvelando seus contornos naturalmente anti-capitalistas. Por isso, não cabe evocar educação e diversidade como direitos, se estes “direitos humanos seguirem como direitos individuais”, afirmava um morador de Tlahuitoltepec, uma vez que “o Estado respalda os direitos individuais”.

Em “Princípios comunitários e direitos índios”, Floriberto Diaz afirma que os elementos reclamados como “direitos índios” estão assentados em princípios comunitários que não guardam nenhuma relação com os direitos individuais que formam a base para a consagração dos direitos humanos. Esses princípios comunitários têm:

- A Terra, como princípio e fim de vida;
- A comunidade, como criação máxima da humanidade para viver e desfrutar da mãe-Terra;
- O trabalho comunal, *tequio*, como energia transformadora que mantém a humanidade em constante contato criativo com a natureza

(DÍAZ, 2003; p. 116)

Como o Direito instalado pelo Estado pode dar conta de se relacionar com esses princípios? Por isso a imposição de um monólogo. A crítica dos povos originários aos direitos humanos têm sua origem nessa cisão epistêmica, em que o Estado é incapaz de compreender que garantir direitos de indivíduos rompe com princípios constitutivos de culturas índias. O trabalho entendido como atividade assalariada individual é um exemplo de falta de compreensão; a separação comunidade/ terra tem consequências que levam ao risco de devastação cultural. O próprio termo “direito” não encontra pertinência no que se reivindica; são, na verdade, princípios que estão sendo vividos nas comunidades índias de Oaxaca e são marcos de referência exatamente por serem praticas comunais, não direitos; as práticas são o fim, portanto, e talvez seja isso que enfurece tanto os povos de Oaxaca, que vêem o avanço da retórica da garantia de direitos individuais enquanto seus princípios são destruídos pelo despojo, a invasão de grandes corporações e mega-projetos, os partidos políticos e o terrorismo de Estado. Enfim, há um componente ilusionista: este ilusionismo transformou a autodeterminação dos povos originários sobre suas terras e recursos naturais, sobre as formas de nomear as autoridades comunitárias, sobre a organização e execução do *tequio*, sobre o uso do idioma materno e demais expressões da vida e cultura, sobre a revolta contra assassinatos e ataques às culturas índias (DÍAZ, 2003; p. 117), em direitos garantidos pelo Estado e que portanto devem ser negociados com Estado. A ilusão dos “direitos” faz com que deixem de ser autodeterminação e criação da vida cotidiana.

O estabelecimento de um enfoque que tenha o indivíduo como referencial subtrai exatamente a essência da *comunalidad* e do que é próprio, isto é, o exercício de falar desde as comunidades. Seria um equívoco conceitual e até mesmo uma postura estranha à alteridade e ao reconhecimento de que existem mundos que se revelam por meio do diverso e da diferença. Seria transitar na contramão da postura de Floriberto Díaz, posto que ele não criou o modo de vida comunal, nem o conceito; do contrário, estaria reproduzindo a lógica ocidental. Floriberto, melhor dizendo, estava no ritmo de não pensar a vida índia como proletarizada, talvez exercitando um processo mental que não pode ver negada a sua naturalidade, qual seja, o de se auto-conhecer, se auto-definir. E como *mixe*, não estranha que seja em coletivo. Ao associar o conceito à vida, também a *comunalidad* requer que não seja entendida como uma forma estática ou romântica. O fato da *comunalidad* se mover em um cenário de conflito permanente indica que os referenciais da *comunalidad* são mais exatamente marcadores políticos, marcadores contra o despojo e o extermínio; e também marcadores para que saibam que

estão tentando destruir o que não está morto. Seu aporte é menos romântico e mais ideológico e político, também, porque revela o segredo de que a versão na qual o Estado é um pacto social é apenas isso, uma versão. A *comunalidad* é formativa porque revela, de forma viva e desafiante, que o pacto social do Estado é pacto de exclusão. Que o Estado é pacto de terror.

As Festas: O caráter político comunal é reforçado

El olor al chile recién tostado, el ruido de la licuadora al moler y juntarlo con la carne frita de puerco para la preparación del adobo de espinazo, así como el chileajo amarillo y rojo, los frijoles martajados, los chiles rellenos, un sinfín de platillos de la cocina tradicional mixteca son especiales en la vida de nuestra familia. No solo es la cita para desayunar, comer o cenar; los integrantes de cada una de las familias de este gran núcleo (grandes y chicos), sabemos que es una reunión en la que de alguna u otra manera nos unimos para colaborar de acuerdo a nuestras habilidades, unas manos cocinan, otras manos compran, algunas manos acomodan la mesa, las sillas, los platos, aquellas manos lavan y ordenan., se acude con entusiasmo y respeto al llamado que preside la más grande de la casa, mi madre. La mejor manera de agradecer estas convivencias es mencionar “que buena estuvo la comida”, “que sabroso quedó todo”, “estoy muy lleno”, “no me cabe más en mi panza”, etc.

(Geovany Alavés Mendoza)

Para Benjamin Maldonado⁵⁴, quem vive nas comunidades oaxaquenhas reiteradas vezes demonstram que o comunal não está acabado. Uma evidência disso são os anos de serviços prestados, que passam de 40, e depois seguem fincados com os pés em sua comunidade, estimulando a participação e o envolvimento de quem comparte o lugar onde vive. Demonstram isso assim como “Ricardo Flores Magón também demonstrou, há mais de 100 anos”. O apoio mútuo, dizia o militante anarquista, guarda o caráter político do ponto de vista societário, que propicia a revolução. Mostra como teoria e prática se juntam e como há uma coluna vertebral difícil de ser rompida, posto que estão consolidadas pelo trabalho comunal e no outro caráter que este possui: é espaço de contribuição e por ser conjugado como esfera de cooperação, se distribui em outras esferas da vida como elemento que reforça os laços de sociabilidade.

Isso tudo porque é impossível resistir sem a *comunalidad*. O que significa, em outras palavras, que se *comunalidad* é resistência e enfrentamento como outro modo de vida, todos os elementos que a compõem e que são a coluna vertebral da vida comunitária possuem um caráter estritamente político.

⁵⁴ Depoimento colhido na 1ª Etapa do II Congresso de Comunalidad, em Tlahuitoltepec, março de 2018.

Esse é outro aspecto importante da *comunalidad*. Tudo tem a ver com política: compete a todos, formados na responsabilidade requerida pela vida social. O trabalho (*tequio*) é política, a colheita é política, a coletivização da terra é política, tomar decisões é política e festejar é política.

Mas não é política no mesmo sentido do carnaval, que é utilizado como válvula de escape e inversões de valores com data, limite e hora para acontecer. A festa em Oaxaca é anti-capitalista e a comunidade vai reiterar seus laços de reciprocidade. “Festa e música são a referência maior da resistência índia em Oaxaca”, afirma Benjamin Maldonado⁵⁵. São várias as maneiras de entender como a resistência índia se revela em uma festa. O breve depoimento de um jovem de *Zaachila* colabora muito neste sentido: “tudo que aprendi de comunitário foi a festa”⁵⁶.

Para o senhor Don Lucio, ancião mixe, a festa é um verbo. Uma ocasião que pede a reunião dos membros da comunidade a *compartir* o desfrute: “quando nos convocam”, proferiu em mixe. A *comunalidad*, na cosmovisão mixe, pode ser entendida como a casa onde compartimos, afirma Don Lucio. Uma referência é o 1º de Janeiro, relata o ancião: ao presidente municipal (autoridade comunitária), cabe dar e oferecer comida a todos com seus recursos, exatamente na noite que assume a presidência municipal. O que significa isso? Que ele compartiu. **A festa é exatamente essa mensagem: “compartir”.**

É preciso atentar, prossegue Benjamin Maldonado, que enquanto houver festa a base da *comunalidad* sempre vai existir; isto é, a vida índia seguirá, apesar da guerra. Evidencia todo o enraizamento e poder comunitário abrigado pelo que se chama *comunalidad* e seu coletivismo índio que, por meio da festa reatualiza uma nota para a comunidade e para o mundo exterior; a mensagem de que “estamos aqui”. Isso é simples, e seu significado é gigante, ainda mais se pensarmos que a modernidade se assentou no binarismo que nos aprisionou em uma falsa dicotomia: capitalismo e socialismo de Estado. Ambos disputando como governar o povo e domar a cultura popular. Pois então o socialismo veio e acabou; o capitalismo idem, esgotado em sua lógica de acumulação e resumido a máquina de matar e pilhar. Em cada festividade, a *comunalidad* celebra sua existência viva e ingovernável, como se reescrevesse sua

⁵⁵ II Congresso de Comunalidad, Mesa 5 – Fiesta, realizado em Guelatao. 7/03/2018

⁵⁶ Depoimento na mesma mesa

missiva ao andar de cima de que estamos aqui e há muitas outras possibilidades de viver no mundo paralelo ao mundo que se autodestrói com voracidade.

“Fazemos festa até no cemitério, porque não é simples diversão”. A catequese revolucionária procura apartar os povos originários de qualquer festa comunitária tradicional por causa da crítica à religião, demonstrando toda sua insensibilidade e cegueira autoritária que não admite que a festa une quem vive em uma comunidade índia de Oaxaca. Para Benjamin Maldonado, cada festa tem uma correlação, cada santo com algum elemento da natureza, com algum evento. É uma expressão da cosmovisão ternária, que não opõe humano e natureza, mas sim os coloca lado a lado com o sagrado para operarem em função de um cosmos harmônico. O desfrute, assim, vivido ciclicamente na festa, é elemento político porque estes momentos são fundamentais para organizar o mundo e ensinar o comunalismo para quem vive nesta terra. “Essa seriedade da Academia que nos faz brigar por conceitos e a não criar a partir do desfrute”.

Isso não significa que qualquer festa, em qualquer lugar do mundo, é política e comunal. Como afirmamos acima, o Carnaval, se é que um dia adotou esse caráter de reiteração comunitária e de coletivismo (parece que sempre esteve ligado muito mais a uma válvula de escape em momento marcado no calendário para isso), reconhecidamente uma festa da cultura popular, não opera nos mesmos signos. O indivíduo escolhe ir ou não ao Carnaval, organiza ou não um bloco, se vai fantasiado ou à paisana, se vai se entorpecer até cair e quantos dias festejará o feriado cristão. No fundo, sua decisão pouco importa para o sistema e para o calendário: o Carnaval acontecerá com ou sem o envolvimento de pessoas – até porque as grandes indústrias fabricantes de cerveja de arroz e também da BNCC (!!) estão aí para isso, mobilizar, organizar e garantir o consumo. A diferença entre festas comunais e festas não comunais está na orientação que a comunidade, como um todo, dá à festa. Isso determina a diferença, afirma Benjamin Maldonado - e por orientação devemos chamar como um compromisso que se firma. Organizar e participar da festa é um compromisso e um serviço que se faz por prazer. “Na comunidade, a pessoa vai à festa respondendo a um chamado comunal, de responsabilidade, serviço, reciprocidade. Paga-se uma resposta à comunidade; na cidade, é uma resposta em dinheiro ao empresário que organiza a festa”, segue Maldonado.

Calendas e mayordomias, que são desfiles e festas na rua, também trazem o significado de valorização da comunidade e de ser parte disso, ser povo. Essa é outra diferença fundamental: as festas comunitárias, com tantos temas que agrega (religiosos, datas emblemáticas, celebração da colheita e distribuição), se faz com regularidade impressionante, quinzenalmente. Assim, o que se entende como compromisso e serviço comunitário se materializa no prazer de festejar junto e de maneira cotidiana. Isso é muito importante, porque traduz o peso do comunitário, na festa, para conduzir e mover a resistência dos povos originários, explica Maldonado: “é um momento esperado e propício para demonstrar a identidade comunitária e o sentimento de pertencer ao lugar e ao povo”. É uma espiral que deságua as diversas faces do compromisso de viver no comunalismo, que se inicia nas obrigações com a comunidade e rebate no desfrutar quando chega o momento.

Assim, continua Benjamin, combinando o serviço (obrigações) comunal com o prazer de fazer festa, a vida comunitária desenha seus códigos que expressam uma ética, ou seja, uma conduta de vida social baseada em princípios. Esta ética significa reciprocidade. Por ser regular, permanente e constante, a realização das festas envia diretamente e todo o tempo a mensagem de dar e receber, de se reconhecer nos outros e na comunidade em momentos que se reiteram. **A festa constrói tecido social.**

Como afirma o professor Geovany Alavés Mendoza, para a maioria das famílias oaxaquenhas, dos bairros, das comunidades e dos municípios, “*se vive la vida de esta manera*” (ALAVÉS, 2018; p. 2):

Cada uno de los núcleos poblacionales se engalana a lo largo de un año con un sinfín de fiestas, algunas sagradas, otras religiosas, cívicas y sociales; entorno a estos acontecimientos suceden cosas que de alguna manera conforman un tejido social especial en donde se recrea la vida. (ALAVÉS, 2018; p. 2):

Isso não é de interesse da sociedade capitalista, posto que as festas não reivindicam a reciprocidade. A centralidade da festa capitalista reside no consumo, e as reuniões familiares geralmente se dão em função disso. A festa capitalista constrói a celebração do indivíduo, que desfruta sua liberdade individual. Em suma, conclui Benjamin: **onde não há festa comunal há falta de resistência. A festa é um espaço cíclico de afirmação da *comunalidad* (do comunal).**

Para Don Lucio, na cidade é possível ir à festa todo dia. Por isso, na vida comunal a festa é muito necessária: é momento de encontrar e desfrutar, de abraçar os “paisanos”. São características próprias, o que significa que não todas as festas são comunitárias. Compartilhar, para Don Lúcio, está na mesma moeda do serviço comunitário: festejar e trabalhar na e para a comunidade são elementos complementares envolvidos por um mesmo código de expressão, que é o de coexistir e conviver. “E depois que compartimos não queremos ver ninguém ocioso na comunidade”, ou seja, a comunidade faz da festa um momento ritual de construção de tecido social. A festa é ritual. Essa é sua importância profunda e gigantesca.

“A vida comunal é algo profundo, complexo, pesado”. Muitas coisas vivas podem ser mortas na comunidade, por meio da agressão rotineira do Estado. Isso reforça o aspecto político que faz sólida a característica da festa: ela reúne o poder de, por meio da mobilização pelo gosto de viver em comunidade, “fazer com que coisas mortas possam ser revividas se sabemos o que somos”, afirma Maldonado. A festa, assim, pode recuperar várias características da comunidade, como a assembleia. Isso tudo é possível porque na festa residem diversos elementos para pensar a comunidade em toda sua essência e reunindo seus membros de outra maneira e de forma ampla. Homens, mulheres e crianças são pensados da mesma forma na comunidade e isso é exponencializado no momento do lazer. Por isso, a festa mobiliza a todos e reconstitui a família mesoamericana, seus laços, suas relações e alianças. O *compadrazgo* e as relações familiares são reforçados pelos festejos que estabelecem esses vínculos. Afirmando-se como comunidade e recuperando esse sentido a festa se coloca contra o Estado, posto que opera os códigos próprios de expressão da vida mesoamericana – não católica, não ocidental.

A festa, enfim, tem relação também com a cosmovisão: entender o mundo, relacionar com o mundo, construí-lo e reconstruí-lo. É por isso que tantos anarquistas encontraram nas comunidades indígenas mesoamericanas os princípios que poderiam ser reconstituídos na sociedade libertária. Um deles é o de confrontar a dominação. Se o objetivo de dominar é arrebentar com os laços comunais e criar uma sensação de desterramento, de ser despossuído do lugar onde vive, a festa vai reforçar a noção de pertencer. Como estabelece relações comunais, vive-se o poder comunal nos momentos de celebração em conjunto. É por isso que as pessoas estão dispostas a gastar tanto

tempo e esforço nas festas; seu caráter profundo é estrutural. É possível visualizar isso somando dois fatores importantes:

- 1- as festas são rotineiras, não excepcionais;**
- 2- as mulheres se envolvem diretamente com sua organização e mobilização; é o único elemento comunitário que seguramente não exclui a mulher; ao contrário, elas organizam e mandam**

Esse caráter estruturante reforça a necessidade de pensar, reconhecer e teorizar as festividades; por isso, a realização cíclica de festas põe a mover também a educação comunitária, posto que estudantes, docentes e familiares são colocados, por meio das investigações educativas, a refletir sobre a importância do desfrute e do partilhar em meio à festança. Estão continuamente desafiados a refletir sobre a valorização da vida comunal. A festa revela, nas atividades de aprendizagem, a sua função política; simultaneamente, revela sua função educativa, que é colocar os estudantes a estudar os significados profundos das coisas da vida, sejam os elementos da vida comunitária, como os conhecimentos disciplinares e os valores da vida ocidentalizada. Faz da educação um processo de luta e resistência, por isso de confrontação e dominação, sustentadas pela descoberta do pertencimento ao lugar.

Esse sentido foi reforçado na própria reflexão sobre a festa instigada pelo debate em Guelatao de Juarez. Inúmeros jovens oaxaquenhos relataram as festas em seus lugares, mostrando de modo enfático toda a diversidade cultural que habita Oaxaca. A festa, com seu caráter político, é uma expressão viva do diverso contra a imposição da monocultura humana. Esses tons se reforçam ainda mais pela participação comunal que envolve a organização da festa, sendo um elemento importante de ajuda mútua e de recuperação dos elementos culturais e políticos de cada lugar.

Assim, reitera Benjamin Maldonado, toda festa está ligada à cosmovisão. Uma das datas mais emblemáticas do México, o Día de Los Muertos, se retirada sua folclorização e a redução que a sociedade do consumo tentou lhe dedicar como atração para os turistas que colonizam o México de diversas cores índias, é um momento especial para a comunidade expressar seu sentido de coexistência e de trabalho recíproco para harmonizar a vida no universo. A comunidade tem uma idéia clara para onde vão e onde estarão os mortos. Eles vivem nos seus lugares, abaixo da comunidade, ou em Mitla, ou passando através de rios. O que necessita a pessoa para viver no

Inframundo? Quais as tradições para enterrar a gente? Qual sua viagem e o que precisa para regressar?

En octubre soplan los primeros vientos, se siente un fresco distinto, la naturaleza cambia de color ya la flor de cempasúchil ondea radiante en esta celebración de encuentros entre la vida y la muerte. Los mercados se pintan de colores, los olores a cempasúchil, copal, pan, chocolate...anuncian que se acerca la gran fiesta de los oaxaqueños. Nos preparamos para celebrar-nos, nos organizamos en cada familia, en la montaña, en los valles, en la costa...andaremos de fiesta. Allá en la tierra mareña de los pueblos Ikoots más de algún niño lanzara un papalote para bajar a sus familiares difuntos, por ese camino llegaran y volverán...las velas encendidas y el olor a las flores guiaran el camino de quienes nos visitan. También festejamos la muerte. (Beatriz González Pedro apud ALAVÉS, 2018; p. 1)

Assim, todas as festas têm expressões para entender a vida e a cosmovisão. Podemos ter uma dimensão do que isso significa ao considerar que a maioria das comunidades celebra mais de 10 festas comunitárias por ano. Como as festas duram mais de um dia, isso significa mais de 1 mês de festa por ano! Como a maioria dos indígenas oaxaqueños vão a mais de 10 festas em outras comunidades, esse número se multiplica e a mensagem que o festejo envia é ainda mais profundo socialmente. A festa constrói, com isso, a relação entre as regiões; integra e tece uma relação constante entre comunidades, bandas, escolas, famílias, compadres. Não há imagem melhor do que esta para representar o que é coser o tecido social, nem da sua solidez, afirma Maldonado. Para o professor Geovany, nas cerimônias festivas aparecem “muitos símbolos que se cristalizam como princípios”, principalmente o de compartilhar, dar e receber, reconhecimento e respeito (ALAVÉS, 2018; p. 5).

Além de criar laços inquebrantáveis por meio da reciprocidade, as festas também desempenham papel central na regulação alimentícia da comunidade. Para Benjamin Maldonado, a constância das festividades, sua realização frequente, cria condições e segurança alimentar para as pessoas. A culinária e a gastronomia são envolvidas nesses momentos que se reiteram; muitas vezes é o momento que viabiliza a ingestão de carnes e outras proteínas que não fazem parte da alimentação diária dos povos originários de Oaxaca.

Criar os espaços para comer esses alimentos e distribuir entre os “paisanos” é uma mostra bem prática do caráter político da festa e da eficácia da *comunalidad* para afirmar que a vida índia existe e está presente. Culinária, gastronomia, danças, cores,

reunião, religião, músicas, vestimentas, língua, reciprocidade....as festas põem em movimento os recursos culturais da comunidade e os exhibe reiteradamente para seus membros. Para Maldonado, vivendo o prazer e a celebração a festa gera: forte sensação de pertencimento; identidade e orgulho de fazer parte e ser comunitário; motivações permanentes para manifestar esse orgulho em coletivo. Em tempos de migração e deslocamentos, por meio das festividades aqueles que se mudam saem com os pés fincados na terra. Saem com a noção de ser parte de um lugar; por ser desfrute, responsabilidade e reciprocidade, as festas fazem com que os imigrantes, a maioria em Los Angeles, retorne exatamente para tecer esses laços e participar do que, afinal, é a festa: **a reiteração cíclica do pertencimento**.

Uma vez que é política e confronto contra a dominação, na festa dois elementos fundamentais da resistência indígena se manifestam: a dança e a música. Aportam uma força comunal importantíssima porque, como afirma Maldonado, “o fundamental na resistência são os elementos que se manifestam permanentemente, como a dança e a música; as realizações das festas são fundamentais porque são incubadoras da resistência”. E assim, no momento da resistência a *comunalidad* é defesa cultural do seu povo, autodeterminação e construção da vida.

Las formas de organización de las fiestas comunitaria en su mayoría tienen que ver con la organización desde las autoridades comunitarias, se emiten oficios de comisión antes de la fiesta, al de actividades deportivas, alencargado del baile, al encargado de castillo, etc., se le da atención especial a los que vienen a participar con sus danzas, su música, se prioriza que el visitante sea bien recibido en todos los sentidos. He presenciado en este andar las hermosas bienvenidas que se les da a los músicos en la entrada del pueblo, donde se convoca a toda la gente (sobre todo a los niños) a hacer vallas para recibir a las bandas de música que van acompañar los festejos de la comunidad, la verdad los discursos que dicen son piezas de oratoria donde refrendan la COMPARTENCIA como hermanos que son, la importancia que se le da al RECONOCERSE en todos los sentidos. (ALAVÉS, 2018; p. 6)

Poder comunal, portanto. Ao celebrar o orgulho pelo próprio, a festa devolve ao povo o exercício do poder, de se fortalecer e de enfrentar. Concluindo com Maldonado, podemos afirmar que a celebração comunitária envia mensagens duras para o Estado:

- 1- Festa é expressão do território
- 2- Coloca em jogo todos os elementos da vida comunal.
- 3- É cimento da resistência

- 4- É política porque na festa se expressa o poder da organização
- 5- A capacidade de organização se manifesta permanentemente

Como afirma o professor Geovany, em Oaxaca só se vive em “dois estados de tempo” (ALAVÉS, 2018; p. 10): ou estão em festa ou estão preparando a festa, o que significa que, dentro de um ambiente que não há como ser individual posto que é celebração e/ou espiritual, construir o comunal está intrinsecamente relacionado ao desfrute e ao gozo vividos no festejo, espaço para reconhecer o outro. Por ser esta uma característica muito potente, a festa é também o lugar que reúne e articula o poder, o trabalho comunal e o território comunal, onde esses elementos encontram sua máxima expressão, explica Geovany (ALAVÉS, 2018; p. 9). Assim, na festa o poder se manifesta como exercício do mandar obedecendo, posto que cabe à autoridade municipal cumprir as obrigações de articular os atores, os cuidados, os ofícios, prezar pela convivência (Cf. ALAVÉS, 2018; p. 9). O *tequio* se distribui desde as coisas mais simples até as mais elaboradas, entendendo que em festejos sempre há que se cuidar dos mínimos detalhes, embelezar o espaço, limpar, pintar, arrumar escoriações e mais uma multiplicidade de funções, até as grandes decorações, faixas, cores, comida, cenários. *Sempre é o serviço que se dá*; este é o elemento principal, afirma Geovany. E serviço que se dá, e o poder que obedece, e a celebração que se *comparte* têm um lugar apropriado para acontecer: o território que conjuga o sagrado da natureza e a espiritualidade das pessoas. O sagrado é presente e reforça os elementos da vida:

Solo por realizar una pequeña mirada desde dos fiestas; la fiesta de Corpus Cristhi que se celebra en San Mateo del Mar, en el Istmo de Tehuantepec. Vivenciada desde el mar y las lagunas que rodean a la comunidad, una parte de la fiesta está en la evocación de la danza de la serpiente que tiene los significados de la abundancia del agua y la celebración festiva convertida en ritual sagrado, proveerá a la comunidad de abundancia en la pesca, la fe de la gente se refleja en el respeto de la celebración, es un espacio festivo en el que nos perdemos en el vértigo de el grito “**Lüw, aliük** a lüw, el tigre, ahí viene el tigre” de los niños, como lo narra la maestra Beatriz Gutiérrez.

Nos movemos a otro espacio de nuestro inmenso territorio a los huehuentones de San Pedro Ocopetatillo, acompañamos a un grupo de danzantes vestidos como difuntos que regresan desde el panteón de la comunidad bailando al ritmo del violín, el tambor y la guitarra hasta el centro de la población enclavado en casi en lo más alto de la sierra mazateca, nos transporta a una ceremonia de hongos con la sacerdotisa María Sabina. Todo la comunidad participa de alguna u otra forma, la mamá que ayuda al adolescente a vestirse en secreto en el panteón para que salga como huehuenton, el anciano que enseña a

tocar los instrumentos musicales que amenizaran el recorrido, la autoridad que dispone los lugares principales para la actuación, en fin la fiesta en estos territorios convoca a el reconocimiento como un principio principal del territorio. (ALAVÉS, 2018; p. 8)

A festa move os quatro eixos vertebrais da *comunalidad* e esta se faz na festa, diz Geovany. Por meio dessa movimentação que estrutura a vida comunal, circulam os elementos que consolidam uma identidade, como a música, a dança, a língua, os rituais, a comida, a vestimenta (Cf. ALAVÉS, 2018; p. 9). Oferecem todas as cores e tonalidades para mostrar que essa cultura originária se vive nestes dois espaços de tempo que conformam uma experiência vivida, a participação. Ou seja, como seres de experiência e seres de memória, viver a festividade modela a participação como um conceito abrangente e de significado profundo. Este conceito, nas palavras do professor Geovany pode ser destrinchado como: ***aprender a mandar obedeciendo, dar es recibir, respeto a lo sagrado de la naturaleza, el servicio, la compartencia, el reconocimiento y la etica de la reciprocidad.*** (ALAVÉS, 2018; p. 10). Recuperando os postulados importantíssimos de Jaime Martinez Luna, as características estruturantes da festividade **reforçam o pensamento comunal**, exatamente um aspecto que Martínez Luna destaca como fundamental. Como pensar, como raciocinar. Como fazer esse pensamento ser próprio de Oaxaca, isto é, radicalmente diverso e diferente do ocidente. Assim, festejar, para Geovany, é **organizar-se em função do outro, “que reafirma a necessidade de ser comunal e desaparece o ser individual”** (ALAVÉS, 2018; p. 10):

La fiesta genera comunidad, nada se puede hacer solo y la fiesta convoca a la participación, reúne y concentra el trabajo creativo de toda la comunidad. La fiesta es el resultado de la manera de **SENTIR AL OTRO, LO QUE HACES CON EL OTRO**, que se traduce en el resultado que es la misma fiesta. (ALAVÉS, 2018; p. 12):

E Geovany conclui: *“No soy el centro, somos nosotros envueltos en comunalidad”* (ALAVÉS, 2018; p. 12). Na festa reside o inquebrantável, portanto. A mensagem da festividade faz com que o Estado tenha que se despir de sua retórica e empregar seu único recurso próprio para aniquilar a diferença, utilizando a força e a violência cotidiana. Só que isso é apenas brutalidade, não faz pensar; apenas se impõe como o nada que é. As festas, pelo contrário, são as reflexões das próprias pessoas e como se movem a mobilizar. É profunda, e pode por isso ser pensada de maneira profunda em outros espaços, porque é estritamente política e educativa (que afinal são a mesma coisa). Na festa se revela, de maneira simples, direta e prazerosa, a existência da vida comunal como possibilidades outras para mundos não dilacerados. Estão em seu

olhar profundo sobre quem são estes que teimam em não deixar de ser. Ou, como conclui Maldonado: “uma flor que resiste é uma flor que não se vê sua beleza, mas que mantém suas raízes”. Essa metáfora combina esplendorosamente com a descrição feita pelo professor Geovany, que nos traz uma Oaxaca agreste e maravilhosa, território sinuoso onde se assenta uma infinidade de combinações para expressar a festividade, a reciprocidade e o sagrado dentro da diversidade:

Oaxaca, como se ha mencionado anteriormente tiene 10,519 localidades, distribuidas en una geografía difícil y al mismo tiempo hermosa, recuerdo algún fragmento leído en un libro hace muchos años, cuando le preguntaron a un explorador de cómo era el territorio que ahora ocupa Oaxaca, agarro un hoja de papel y la arrugo haciéndola una bolita y después la soltó y la puso sobre la mesa, y contesto “así es”. El nudo de montañas que cruza nuestro territorio es agreste y maravilloso al mismo tiempo, por lo tanto los espacios para la fiesta son infinitos y eso le da el carácter a cada fiesta, pensemos en cuántas comunidades tenemos y cuántos tipos de fiesta existen, cada día en alguna comunidad se está celebrando la vida, ya sea en honor a los santos patrones, a lo sacralidad de la vida, a lo cívico de la vida o a lo social de la vida. (ALAVÉS, 2018; p. 9)

Em 2005, durante minha primeira parada na Oaxaca de Magón, pude viver todo o prazer de estar em uma festa em Oaxaca e, mais impressionante ainda, participar de toda a sua preparação. Era dezembro já, e estava acompanhando a OIDHO (Organizaciones Índias Para Los Derechos Humanos em Oaxaca) em suas atividades políticas ao redor do Estado. Acabávamos de voltar de uma visita a uma comunidade chatina em San Antonio las Palmas, onde houve uma reunião política para tratar de questões relacionadas a eleições, o rumo da comunidade e questões relacionadas à sua autonomia. O Natal se aproximava, e com ele a realização da Posada. Incrível como os enredos elencados por Benjamin e a participação de estudantes e anciãos nas discussões sobre a festa narram exatamente o que acompanhei durante a realização da Posada. Era cedo ainda, e começaram a chegar mulheres e homens que moram próximos à OIDHO, na cidade de Santa Maria Atzompa e arredores. A Posada é uma festa que se estende nos nove dias anteriores ao Natal; as pessoas formam pequenos grupos que fazem uma “peregrinação” pelas ruas, ou vielas, ou caminhos, até chegar à casa onde se pedirá pouso, ou seja, acolhida. Há um pequeno diálogo rememorado entre quem está dentro da casa e quem pede a estadia, até que os últimos são acolhidos e então celebra-se com tamales, atole e o famoso estouro da piñata. Muitos doces para crianças foram distribuídos também. Não era preciso fazer nenhum estudo e entrevista para entender que ali naquele dia seria mais um dia de receber pessoas das proximidades para

comerem juntos e dividir o espaço. Mulheres, homens e crianças, desde manhã, portanto, estavam mobilizados para estarem juntos com outros companheiros, de outras localidades, para organizar todos os preparativos, que necessariamente precisavam da participação de todos que estavam lá. Enormes caldeirões, uma quantidade assombrosa de farinha de milho, feijão, chocolate...impossível contar quantos tamales foram feitos e quantos caldeirões de atole foram fervidos para a noite. Entre passar o feijão na massa, dobrar e envolver com a folha de milho, o dia avançou e apontou a noite; crianças e homens participaram ativamente, sempre sob a coordenação das mulheres – na festa, sua participação é total. Conversou-se sobre tudo, enquanto os tamales, cujo sabor deve lembrar, ou melhor, faz lembrar o tempo que não vivemos se acumulavam nas panelas e o cheiro de chocolate adornava o ambiente. Comer um tamale com certeza te oferece a sensação de transitar para outro ponto que com certeza não é esse da moderna sociedade; fazer eles em série mexe totalmente com seus sentidos de ser e estar no mundo. Antes da recepção aos peregrinos, muitas coisas já estavam declaradas, uma mensagem simples que talvez precisa da sutileza e da calma dos ambientes de desfrute para receber esta sensação. O trabalho se tornou convivência; não se via fardo por ali. A noite se fez e os peregrinos chegaram, a piñata caiu, os tamales se distribuíram, aquela região de Santa Maria Atzompa teve mais uma noite de inverno onde a organização comunitária se fez presente de forma firme e ao mesmo tempo suave como a textura do atole que acalenta a barriga e redobra os esforços para manter-se a vida comunal.

Onde o governo não tem vez

As raízes perfazem o desenho de um território coletivo. Dentro de um esforço absurdo para traduzir Oaxaca em forma de linguagem acadêmica ocidental, teria que se afirmar que Oaxaca é um Estado coletivo – é absurdo porque Estado e coletivo são esferas dicotômicas, posto que o primeiro anula a diversidade. Talvez mais fácil seja apontar o mapa mexicano: onde está escrito Oaxaca e pintado com uma cor que define uma “unidade administrativa” que compõe o que se chama México, leia-se que ali, onde vivem diversos povos que afirmam a diferença e pluralidade cultural, cada um está em relação com o outro; é uma condição de existência. Território coletivo.

A reciprocidade, então, celebrada e reiterada ciclicamente nos momentos de festejo comunitário, afirma suas características e sua centralidade na estrutura social comunitária como expressão prática do que seria isso de um se relacionar com o outro, isto é, como manifestação do poder. O entendimento de que em Oaxaca a política é um eixo fundante e, principalmente, segmento que compõe o cotidiano dos e das membros da comunidade se explica pelo exercício da política e pelo controle que a comunidade exerce sobre a autoridade. Em primeiro lugar, a autoridade precisa cumprir a obrigação de colocar-se em relação horizontal com os demais membros, e não acima. Em segundo porque a autoridade, sendo figura tão comum e desprovida de hierarquizações, está obrigada a atender comandos que são definidos em instâncias próprias da comunidade, autônomas aos cargos de responsabilidade – e onde estes participam para a construção dos acordos. A idéia de autoridade preserva, dentro da ideologia índia que se manifesta principalmente pelo princípio da reciprocidade, o sentido reverso do mundo ocidentalizado. Se no Ocidente o indivíduo é sinônimo de atomização na massa e em Oaxaca é acompanhar-se de coletivismo, igualmente a autoridade é heteronomia no Ocidente e cumprimento de obrigações no comunismo. Posto de outra forma, na autoridade comunitária primeiro vêm as obrigações e depois os direitos. Essa é a principal referência para os oaxaquenhos, uma referência estritamente política; o poder é instrumento e se desenvolve na esfera do tangível; muito mais do que uma relação, o poder é um exercício. Como tal, para que se efetive, o poder requer a reciprocidade e o compromisso comunitário; do contrário ele é esvaziado. Comparando as referências, o poder comunal em Oaxaca é mensagem permanente de que os indivíduos têm uma obrigação com o bem-estar coletivo, enquanto no Ocidente o poder é o atestado de desobrigação que os cidadãos assinam ao delegar seu poder para aqueles que se

apresentam como postulantes à representação. Assim, temos que nas comunidades de Oaxaca o poder é um serviço, e por isso é rotativo.

Relatamos, em outro trabalho⁵⁷, as características que conformam o sistema rotativo de cargos. Cabe aos *comuneros* estar à disposição para cumprir com seus deveres e atuar em um ou mais cargos durante sua vida. É um trabalho que é cobrado pela comunidade e por isso mesmo é entendido como serviço, onde não há remuneração e exige grande dedicação durante o tempo previsto. É um mecanismo organizativo e administrativo, portanto, que impede a vinculação permanente de um indivíduo ao cargo, evita o caciquismo (um fenômeno exterior) e forma os *comuneros* na responsabilidade. Isto é, o sistema rotativo, ao prever o serviço administrativo de todos, faz com que os membros da comunidade compreendam que o envolvimento em política comunitária não é trabalho exterior à sua vida. Compõe o ser e gera pessoas responsáveis com o lugar onde vivem e a terra onde pisam.

Cabe aqui recuperar as proposições de Lúcia Bruno sobre este exercício do poder, comunitário e responsável, participativo. Este exercício é orientado por uma lógica: a lógica da igualdade ou a lógica da desigualdade (BRUNO, 2009; p. 95). E prossegue, afirmando que isto se materializa como prática. Ou seja, o poder só existe como algo que é praticado, e daí podemos observar todo o significado profundo do sistema rotativo de cargos em Oaxaca. “O poder só pode ser pensado como prática; caso contrário, ele não existe, é apenas uma hipótese. Isso significa que, como é uma prática, não pode pairar como uma nuvem numa superestrutura” (BRUNO, 2009; p. 96).

Como o poder é um elemento social orientado pela reciprocidade, todos precisam prestar esse serviço e *submeter-se a ser autoridade* em algum momento da vida. Nasce sabendo que deverão cumprir esse papel, assim como seus iguais. O reverso da política: no Ocidente, há a proposta cultural de desobrigar-se. Prevalece a ideologia colonial de ser servido, ou seja, o senhor não serve ninguém e o poder é um privilégio de quem domina. Envia, com isso, a mensagem de que a massa não deve tocar o poder, nada mais cabendo senão aguardar a boa vontade de quem governa. Partidos políticos reproduzem essa lógica principalmente porque não estão preocupados

⁵⁷ BRANCO, João. Movimento Docente, Insurreição e Propostas Coletivas de Educação em Oaxaca. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2015.

em entender o sentido da política em Oaxaca, e sua imposição como via de acesso ao poder mais bem é entendida como um gesto de violência que divide as comunidades.

Portanto, este tecido que constrói o poder como serviço comunal baseado no sistema rotativo de cargos, onde todos terão a oportunidade de servir à comunidade também é um tecido que anuncia mais um sentido reverso do Ocidente: o de que não é o mesmo um sujeito comunal do que um cidadão. O que se faz, como se manifesta e onde se localiza o poder, é fundamental para estabelecer essa diferença: um sujeito comunal está dotado de poder e guarda seu exercício para o momento de ser autoridade comunitária. Ao mesmo tempo, a questão da terra é fundamental. Não é cabível conceber sujeitos comunais sem a relação de pertencimento com o lugar, com a propriedade comunal e seu valor transcendental, o que explica precisamente a questão de sentir-se coletivo: a coexistência com o sagrado, com os seres mundanos e imperceptíveis e a relação que daí se depreende rebatem na interligação com as demais pessoas que vivem nessa terra transcendental; a coexistência é replicada em todas as esferas da vida. A cidadania, neste caso, não está em oposição ao que é um sujeito comunal; simplesmente é outra coisa. Não cabe no mundo dos povos originários. Isso posto, significa que os direitos humanos, como prolongamento e materialização dos direitos individuais do cidadão, ocupam uma zona cinzenta e até de intromissão na vida comunitária dos povos originários oaxaqueños, uma vez que operam a partir do ângulo dos indivíduos e não da esfera coletiva. Um exemplo disso são as consultas sobre a penetração de grandes empreendimentos como as termoelétricas, empresas de mineração e eólicas. Colocando-se como direitos à consulta e na esfera das decisões individuais, há uma elipse que desconstrói toda uma cultura e uma história. Ser favorável ou não é algo simplesmente incabível porque a terra que se pisa faz parte do que é ser comunal; é muito mais do que um direito. Se fosse só acesso à terra, bastava a remoção, e assim novamente se trocava o fim pelo meio, garantindo um direito à terra, mas destruindo o comunalismo dos seres que habitavam o território ocupado pelo capital. O ser simplesmente não existe mais, restando os escombros dos direitos humanos, estes sim preservados. Como afirmou Samir Flores, mais um lutador comunitário assassinado no México: “a vida não se consulta”.⁵⁸

⁵⁸ “La vida no se consulta”. La lucha de Samir. <https://subversiones.org/archivos/134694>

Existem diferentes direitos, portanto, e diferentes formas de entender o que é um direito. Em Oaxaca, a autoridade inscreve na vida comunitária uma mensagem que se divide em dois pontos principais: a chefia é um serviço e reforça a prática de que na comunidade as pessoas devem prestar serviços para o coletivo, um em relação com o outro; e assim, o serviço se consolida e consolida o princípio da reciprocidade, que é por onde trafega a experiência de Oaxaca. **É um trabalho.** Reciprocidade e serviço estão posicionadas como referências para o comunalismo e como próprio, enfim. Se as comunidades de Oaxaca convivem com o assédio do Estado, é claro que suas instituições sofreram alterações ao longo da História, também em tempos recentes. A autoridade comunitária, hoje, se equilibra entre o Sistema Jurídico Normativo Interno e o Direito Jurídico Externo. A primeira corresponde aos elementos da etnopolítica, e a segunda à penetração do poder e da lógica política inerentes ao Estado Nacional e à sociedade moderna, partidos políticos e direitos humanos à frente. Fato é que esse amálgama, hoje, conforma o que é o poder comunal em Oaxaca, daí decorrendo suas ambigüidades: o poder comunal se vê envolto por essas diversas faces, às vezes dualidades ou até mais. Há a presença das autoridades comunitárias, mas também das administrações municipais, do governo com as escolas e as forças de segurança, do Estado Nacional com macropolíticas econômicas e de Terror, das alianças pragmáticas entre partidos políticos e lideranças comunitárias, da ojeriza à política partidária, do autogoverno como referência e das assembleias indígenas em escala nacional como autoproteção cultural. Frente à toda esse delicada e imbricada conjuntura, a concepção de poder comunal como serviço e reciprocidade é uma prática e também um mecanismo de referência da política como é pensada e exercida pela ideologia índia de Oaxaca, assim como, e isso é muito importante, como mecanismo de contenção das faces severas do poder que compõem hoje a realidade política de Oaxaca, posto que a presença do Estado obviamente se faz sentir com todo seu peso.

O dia seguinte à Posada, em Santa Maria Atzompa, foi de assembleia comunitária. Novamente, mas em outro espaço e em outra atividade (mas no mesmo contexto, obviamente), o tempo nos levou para outro lugar estando naquele mesmo lugar. A assembleia comunal das comunidades que foram à OIDHO ensina a quem lá está que o tempo da política é outro, que não pode oprimir o ritmo das pessoas que formam uma comunidade. Na verdade, o tempo se amolda ao ritmo da gente; ali, estava submetido à formação do consenso. Jaime Martínez Luna, em depoimento que pude

assistir em 2015, em Puebla, falou que a política comunitária, com todas as dificuldades que essa tarefa exige, é o espaço criado para que *la gente* se coloque de acordo.

Mas às vezes não há tempo para isso. Na verdade, faz pensar que a fratura produzida por um poder político que se autonomiza, como é o Estado e o espectro corporativo, é também a fratura do tempo, o tempo de decidir e o tempo que nos é imposto. A imposição do tempo produz uma camada que já não nos deixa reconhecemo-nos como seres envolvidos na política. A racionalidade deixa corpos políticos para trás, posto que não oferece espaço para que posições diversas sejam colocadas e de alguma forma exauridas, ou que se considere a discordância e esta faça parte das decisões a serem encaminhadas (ou seja, onde não importa só a vontade de uma maioria corroborada pela matemática reduzida à contagem de cabeças). O consenso requer a união de um tempo não estático e comporta todas as nuances de uma decisão que diz respeito à vida em comum precisa. São longas falas, espaçadas num ambiente que não está aflito para sobrepor um outro tempo destinado a fazer outra atividade já não destinada à política e à tomada de decisões. Nada é tão transparente, no Ocidente, quanto a evidência de que há um tempo específico, circunscrito e recortado para se fazer política, soterrado pelo tempo de consumir e trabalhar e reproduzir o trabalho doméstico. Esse tempo atropelado, enfim, se vê impossibilitado de decidir; apenas consente a oferta monotemática do Estado corporativo.

As falas são longas em Oaxaca, assim como a reflexão. Em uma assembléia de comunidades de diferentes etnias, como o caso da OIDHO, a língua originária tem a primazia de se pronunciar, no tempo que ele requer. Para ser escutada, veiculando um modo de pensar e ser muito próprios. É traduzida, reprocessada em outra existência e debatida por outra língua que também veicula outro modo de ser. Talvez não haja algo mais político que o esforço pelo consenso demonstre, como nesses momentos. A política, enfim, se reencontra com o tempo que lhe é própria e reside nas pessoas em suas comunidades. Uma bebê está em cima da mesa que organiza a assembléia enquanto sua mãe participa desta vez com a fala. Pega o microfone e até o castiga em cima da tábua, o que não parece incomodar quem ali se encontra. Volta para o colo da mãe, entra na bolsa, e ela segue falando em sua língua originária, para depois sentar e escutar. O envolvimento da bebê não é estranho, assim como esse aqui não é um registro de exotismo. Registra que a maternidade não está descolada da política, ou melhor, que de alguma forma faz pensar que a mulher não está associada diretamente a ser mãe, e que

ser mãe não a faz retirar-se da tomada de decisões coletivas. De novo um teor de política radical, não no sentido de extremidade da ação, mas de envolvimento cotidiano e preenchimento de todos os tempos da vida em comum, toma o lugar. A assembléia na OIDHO apenas consagra e reproduz um hábito de que ali era só mais um espaço entendido como extensão do ser político comunal. Produtores de tamales em larga escala, confeccionaram a piñata, conviveram, comeram, cantaram, no dia seguinte debateram, escutaram. O sentido político daquela tarde, ao que parece, foi o de reforçar que todos participam de tudo, essa é a mensagem. E o que precisava ser decidido, ao final do encontro, ficou para outro dia.

Tequio: A produção será coletivizada

A propósito dos 100 anos do assassinato covarde de Emiliano Zapata, tomemos uma última vez como referência as teses agrárias de Ricardo Flores Magón baseadas na propriedade comunal da terra e na organização autogestionária da sua produção, princípios que exerceram enorme influência para o desenrolar da Revolução Mexicana⁵⁹. O revolucionário anarquista, de origem mazateca, via no trabalho comunal e no usufruto coletivo da terra a materialidade que poderia ser reconstituída na sociedade mexicana após a vitória na Revolução. A coletivização das terras em Morelos durante o processo revolucionário de 100 anos atrás, bem como as ocupações das fábricas levadas a cabo em comunidades zapatistas, sugerem exatamente o que a militância de Ricardo Flores Magón propunha no estalido da Revolução: terra e liberdade. É possível dizer, com isso, que todo o processo revolucionário zapatista guardou proximidades evidentes com o programa político do histórico anarquista. Onde Ricardo Flores Magón se nutriu de conhecimento político? Também no comunismo indígena de Oaxaca, sua terra natal. Com a percepção de que a terra transmitia uma mensagem aos povos originários, Magón, ao falar de revolução, tecia no início do século 20 uma forma de descrever a vida oaxaquenha muito importante em primeiro lugar para os povos originários. Implicitamente, em Magón já residia a forma como

⁵⁹ “Le dijo Zapata a don Pancho Madero cuando ya era gobernante:
-- Si no das las tierras,
verás a los indios
de nuevo entrar al combate”.

povos originários se viam e deveriam ser visto pelos não índios, especialmente os revolucionários. Não é coincidência que a revolução zapatista seja igualmente uma referência de terra e liberdade, afinal vale-se do mesmo princípio político: a coletivização das terras e dos meios de produção. E por isso mesmo, o zapatismo fala tão profundamente aos corações e à memória ao longo destes 100 anos e no centenário do assassinato de Zapata; sua revolução foi camponesa, deslocando os revolucionários profissionais que não consideravam que os povos da terra tivessem a primazia que estava destinada ao proletariado e à intelectualidade revolucionária. Ocorre que índios e camponeses nunca aceitaram ser submetidos ao conceito de proletariado e nem de terem suas terras tomadas: trataram de pegar em armas e ao mesmo tempo fazer a revolução que lhes fazia sentido, ou seja, coletivizar as terras e radicalizar sua relação com a terra no México Rebelde do início do século 20.

Os intelectuais revolucionários e os líderes trabalhadores urbanos não fizeram muito caso, ao longo da História, de considerar a vida índia como espaço de política anti-capitalista e esse entendimento equivocado custou a total falta de percepção para os recados que a terra inscreve em homens e mulheres camponesas de ontem e sempre. Nele está a simbiose e a relação de interdependência que constitui um o modo de vida comunalista; o contrário de capitalismo, portanto, posto que as origens desse sistema remetem aos cercamentos de terras, momento fundante não só porque institui a propriedade privada e oferece as bases para a introdução das relações modernas de produção que se caracterizam pela propriedade dos meios de produção vs. força de trabalho despossuída dos meios para trabalhar. Nos cercamentos, o capital separou as pessoas da terra, isto é, devastou uma proposta de vida e sobrevivência comunitária estrutural, essencialmente anti-capitalista por seu conteúdo não cindido. Daí seu caráter político não observado por militantes que se jactavam da sua revolução urbana europeizada nos movimentos sociais do século 20.

Em Oaxaca, Juan José Rendon via na *milpa* exatamente esta alegoria. A epítome de uma relação associativa que empurrava para o coração de índias e índios oaxaquenhos a mensagem de trabalho cooperativo como forma elementar de sustento comunitário e distribuição. Proveniente do *nahuatl*, a *milpa* é o conjunto dos três elementos principais com o terreno onde são semeados. É, portanto, o cultivo associado de milho, feijão e abóbora, cuja técnica consiste em “aproveitar a flora e a fauna que circundam o terreno *milpero*” (RENDÓN, 2003; p. 38). *Nopales, chiles, huatlicoches*,

flores e tomates combinam para esse ambiente além de animais, outras plantas e até insetos proliferam em meio à essa grande reunião mutualista de diversos seres que constituem a *milpa*. “*La naturaleza se aprovecha para lograr la producción que se requiere en el sustento comunitario*” (RENDÓN, 2003; p. 38). Na medida que cria estas gramáticas de associações, reproduções e florescimento de espécies, a *milpa* conforma um espaço formativo determinado pelo comunalismo, incorporando na tradição índia a relação simbiótica entre seres humanos e natureza, tecida pelos códigos de cuidar e defender, assinala Rendón (RENDÓN, 2003; p. 39). Na cosmovisão, sustentam-se as mensagens de livre associação e colaboração, ao mesmo tempo que afirma a posição da terra como viva e mãe de todos. Para Sofia Robles, *mixe* de larga história na vida comunal, a caracterização da *comunalidad* tem importância justamente neste sentido da terra, ou seja, de que a terra agrega os membros da comunidade e por seus simbolismos e reunião de alimentos e vida, faz com que os povos originários se sintam coletivos e não soma de indivíduos. “Praticamos a comunidade muito mais do que a democracia”, afirma⁶⁰. Como expressão da livre associação e da combinação mútua para florescer, a terra define o que é a comunidade.

Como o trabalho dentro da comunidade está relacionado à essa visão de mundo associativa que vai além da democracia? De forma central, do nosso ponto de vista. Por nossa breve circulação em três momentos distintos em Oaxaca, pudemos notar que o trabalho é elemento central para o que os povos originários entendem como serviço e reciprocidade; é no trabalho que isso ganha notoriedade e contornos anti-capitalistas. Estamos em 2019, onde o trabalho de caçadores e coletores é visto como reminiscências da pré-história e tarefa de hominídeos primitivos, ao mesmo tempo que a divisão e especialização laboral está praticamente naturalizada em escala global, a ponto de se confundir com a própria palavra trabalho. Em Oaxaca nos é oferecida outra denotação para essa atividade que ainda guarda tamanha centralidade na experiência humana. Ironias à parte sobre o conceito equivocado de primitivismo e pré-história quando remetem a uma ideia evolutiva de humanidade, o fato é que, desde um ponto de vista geral e admitindo-se todas as imprecisões que derivam de uma análise que generaliza, o trabalho ocupa espaço central e determinante na agenda de diversos grupos humanos. A civilização capitalista, por exemplo, está organizada em função do trabalho e tem na expropriação e na espoliação o fundamento da sua heteronomia; pior, a dependência do

⁶⁰“Seminário a Floriberto Díaz”, Benemérita Universidade de Puebla, 27/10/2015

trabalho assalariado e o entendimento até naturalizado que o trabalho se mede em horas de dispêndio de trabalho vendidas ao patrão/ contratante (a era dos *jobs* intermitentes, da exploração de si mesmo e dos *shit jobs* requer adequações à teoria), impõem que mudanças e transformações radicais na sociedade, o que em outras palavras se entende como revolta e rebelião, muitas vezes são auto-debeladas até mesmo pela necessidade de sobrevivência, a obrigação de trabalhar, o justificado temor de perder a fonte de recursos financeiros imprescindíveis para não morrer em vida na selva capitalista. A dificuldade para criar outros modelos que garantam provimentos e sobrevivência estão atreladas aos limites da revolta e à associação de diversas lutas em torno do objetivo de abolição da escravidão do trabalho – quem de fato quer viver assim? Difícil é se libertar sem encontrar alternativas. O trabalho, como atividade predominante (passamos horas e horas de nossas vidas, a maior parte da vida trabalhando), ou como corrente que aprisiona, é eixo central que caracteriza a vida nesta sociedade.

Em comunidades originárias de Oaxaca também é, mas com sinais invertidos. O trabalho expressa reciprocidade, e segundo Rendón isso acontece porque por reciprocidade devemos entender ao mesmo tempo direito (indígena) e obrigação social. O trabalho junta as duas pontas e as reúne; com isso, objetivamente nega por meio desta atividade o estabelecimento de uma sociedade cindida onde muitos têm obrigações e poucos desfrutam de direitos. Sua natureza comunitária colaborativa reside no entendimento que o trabalho é a necessidade de participação de membros de várias unidades domésticas, mediante relações de colaboração (RENDÓN, 2003; p. 41). Tratar direito e obrigação como estrutura indivisível é uma forma da comunidade sinalizar a seus membros que a todos poderá surgir uma situação em que dependem do auxílio e do socorro dos conterrâneos; igualmente, é preciso estar disponível a auxiliar quando alguém precisa. Mais do que isso, essa figura de direito/obrigação se estende para os trabalhos necessários à manutenção, alimentação e necessidades da comunidade, como a própria *milpa* ou a construção de um espaço comunitário, fossas, pontos de internet. Ou a realização de eventos que reafirmam o desfrute e os laços de parceria e pertencimento a um mesmo lugar, como são as festas. O trabalho é o reverso de submeter-se a sobreviver; não está separado da idéia de viver, portanto. A vida está também dentro do trabalho, este não é um espaço de ausência e descontinuidade entre o indivíduo e seu próprio ser. As atividades laborativas vão e vêm como um ritmo novamente acessado, uma nota longa de segurança a qual um músico sempre recorre para sentir-se bem em

meio ao imprevisto que é viver. São obras de benefício comum, onde garantir a sobrevivência está no próprio trabalho, e não depois do trabalho. Esta é a diferença que pode explicar, também, porque o poder comunal é visto como um serviço e uma obrigação que todos têm de ser autoridade; isto é, trabalhar para servir aos conterrâneos.

A ajuda mútua recíproca familiar, caracterizada pela construção de casas ou realização de festas, afirma Rendón, atende por muitos nomes como *guelaguetza*, *gozona*, *guesa*, de acordo com a etnia. Já os trabalhos comunitários caracterizados pelo benefício comum, como escolas, abrir caminhos e outros citados acima, recebem o nome de *tequio*. No *tequio* se revela não apenas o trabalho comunitário com a participação estendida de diversas famílias membros da comunidade para realizar um serviço. O *tequio* é acessado a partir de uma decisão comunitária onde os membros participam, debatem e se colocam em consenso para definir as necessidades de um lugar. Isto é possível porque a comunidade reconhece em si mesma como os próprios meios para a produção e realização de uma atividade prevista em assembléia. Como dissemos em trechos anteriores, o *tequio* e o apoio mutuo, sendo expressão de serviço comunitário, dão sustentação para aqueles que afirmam que no México cairá novamente o fruto maduro da Revolução, posto que o autogoverno se faz cotidianamente.

100 anos depois do primeiro fruto revolucionário, é preciso considerar sempre que não só mulheres e homens reivindicam a memória, mas que os próprios conceitos têm memória e são também a história. O apoio mútuo e o coletivismo praticado pelos povos de Oaxaca teve em Ricardo Flores Magón a figura de um revolucionário que valorizava a vida índia. Interpretou as coisas como as viu. Pensadores comunialistas são a linha de continuidade deste tipo de pensamento. Nele, haverá sempre a porta aberta para descortinar a cegueira induzida por tempos brutos e enxergar possibilidades que podem nos levar além.

Educação própria

Para Rendón, a vida comunitária é acompanhada por quatro elementos auxiliares: **o direito indígena** (normas, valores, leis comunitárias), **a educação tradicional, a língua originária e a cosmovisão índia** (experiências, conhecimentos, mitos, saberes e crenças). Estes estão sendo perdidos rapidamente. Assim, para Jaime Martínez, a *comunalidad* é a ponte para o reestabelecimento da educação própria e pertinente com os usos e costumes dos povos originários de Oaxaca. Esta ponte se articula com a crítica que Jaime faz ao divórcio estabelecido entre educação e sociedade, ou seja, entre educação e a comunidade, desde que houve o rompimento com a forma como a educação era praticada: de forma comunitária. Evidentemente, este é um problema que afeta não só as comunidades oaxaquenhas; o divórcio é a própria natureza da gestão da educação na tal era moderna, orientada pela concepção da técnica que deve estar a cabo de especialistas legitimados a educar e fornecer educação para consumo e lucro. Em Oaxaca, Jaime afirma que este processo se acentuou na década de 1970, quando o Estado assumiu definitivamente a tutela da educação e as comunidades se viram inseridas dentro de um jogo dúbio e de complexo desenlace: afastar-se do Estado no que se refere ao manejo do território e, por outro lado, não se descolar da demanda por educação pública, através do poderoso consenso produzido pela escola como espaço único e absoluto de ensino e de oferta educacional. É neste contexto que ganhou força e cresceu a tal “educação indígena” anabolizada pelas políticas etnocidas apregoadas pelo indigenismo – o cavalo de tróia da libertação étnica.

Acontece que, como veremos à frente também com Fernando Soberanes, esta educação escolarizada ofertada pelo Estado se dedicou a empreender a “*castellanização*” dos povos índios de Oaxaca, por meio do trabalho de professores indígenas que Benjamín Maldonado define como um verdadeiro exército de ocupação do Estado. A educação indígena foi instrumentalizada para a eliminação das outras culturas e da diversidade, sendo até hoje um potente vetor etnocida. Para Jaime, portanto, esta educação nada tem de comunal e sim “de como nos separam do mundo”: “*obligatoriamente se nos inscribe en la escuela, se nos forma con parámetros y contenidos diseñados fuera de nuestro contexto; lo externo nos invade todos los poros y lo nuestro; lo propio, paulatinamente pasa a segundo plano*”. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 137). Prossegue Jaime definindo a escola como um aparelho vertical regulamentado pelo Estado, o que em outras palavras significa a imposição de modos de

vida, de pensar e de fazer totalmente distintas da vida comunitária e do conhecimento próprio. “*Modos de pensar que recibieron obligadamente nuestros padres al acudir a la escuela y que a nosotros se nos hacen reproducir*” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 137).

Em contraposição à penetração colonizadora por meio da escola, portanto, Jaime propõe que a tarefa fundamental é expor a forma natural de raciocinar. “*Esto nos aguarda*”. E em que consistiria isso que Jaime chama seguidas vezes de *razonamiento propio*? Parte de um labor conceitual que consiste no mesmo caminho percorrido para alcançar a idéia de *comunalidad*: “*manejar otra suma de información y percepción de la realidad*” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 18). A própria forma de raciocinar, assim, se alimenta de uma realidade percebida naturalmente, desde a cosmovisão até o que está sendo feito naquele momento, o que fazem as pessoas que pisam o solo onde vivem, do seu processo coletivo e a relação com o mundo. É dar uma resposta natural à defesa dos recursos naturais e à forma de resolver os problemas comunitários, o que significa invariavelmente o esforço para se chegar ao consenso. Para Jaime, estão sempre dispostos a “*ponerse en acuerdo*”. Só isto já evidencia a disposição em não aceitar a penetração do individualismo como ótica em relação ao mundo, posto que a definição do ser índio é de um ser coletivo e compreende a tarefa de viver com tudo e com todos.

Impossível aceitar uma educação que não parta desses princípios que regem a vida em comum, o que sugere um contexto de descoberta coletiva sobre o que as comunidades necessitam em matéria de educação. Como exemplo, Jaime Martínez relembra que “*en la primaria de la comunidade florecía la parcela [horta] escolar, todos aprendíamos a ser campesinos, no a ser peones ni empleados de oficinas*” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 18). Isto não significa adotar um tom passadista, mas sim absorver uma série de significados. Um primeiro deles é que a educação comunitária não se descola desse contexto de descoberta: isso por si só já rompe com a lógica da educação ocidental, que enxerga, em seus vários modelos, a educação como o consumo de informações e de conteúdos já pré-estabelecidos. Mesmo as mais alternativas, destinadas cada vez mais às elites burguesas de São Paulo, não deixam de prever um caminho para que estudantes trilhem seu próprio conhecimento. Para Jaime Martínez, não se trata somente de como alcançar o conteúdo; para muito além disso, significa que os raciocínios pedagógicos devem ser arrancados da realidade regional. Há, portanto, uma inclinação para o trabalho (a investigação) como método educativo, estabelecendo que outros métodos devem ser afastados, inclusive Paulo Freire, porque o

mais importante é descobrir e valorizar o que é próprio. Aqui se pratica uma pedagogia que depende exclusivamente do que está sendo feito naquele momento e que deve considerar integralmente esta realidade: *“lo nuestro es diferente”*.

A questão é que partir de escritos já feitos em pedagogia, exteriores ao contexto de Oaxaca, é repetir o caminho andado; não se trata de aplicar uma receita, mas de levar a cabo um ordenamento comunitário em torno da educação própria, e por isso *“lo nuestro es diferente”*. Para Jaime Martínez, *“nuestro organismo si siente acompañado de un contexto específico”*, e por isso entende que investigar o que somos e o que fazemos (mas não de um modo já dado pela proposta freireana) é a principal mecânica de aprendizagem, porque dessa forma se reconhece o que é próprio e se revaloriza o que é comunitário: este é o contexto. O sentido a ser perseguido, prossegue Jaime, é a comunidade ensinar a si própria, a partir das possibilidades infinitas que são derivadas da compreensão da dinâmica e do real momento comunitário; e isso é viabilizado pela investigação, uma vez que não se aprende mais *sobre o mundo*, mas *do mundo*, em um processo de profunda interação com a natureza. Essa forma descolonizada de definir o que é aprender e praticada de uma forma coerente (porque é anti-capitalista) pelos povos originários que estão a ensinar a si mesmos em Oaxaca, também consiste em recriar e intercambiar o conhecimento, afirma Jaime, o que implica na busca incessante por consensos e acordos para pavimentar o exercício do conhecimento que é coletivo. São caminhos próprios que questionam inclusive os métodos trazidos pelas pedagogias alternativas e que não se inserem naturalmente na realidade dos povos originários de Oaxaca; por exemplo, *“la educación contemporánea se ha sustentado en la lecto-escritura, de ahí que la vitalidad de nuestro conocimiento se excluya y se esconda al no darle su lugar al ejercicio de la oralidad”* (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 19).

Então, para Jaime Martínez a invasão europeia foi tão brutal que arrasou por completo o modo como os povos originários moviam sua educação – mais bem cabendo outro termo, que seria algo como suas aprendizagens com o mundo. Os esforços coletivos dos últimos 30 anos estão orientados para a recuperação deste fazer comunitário destinado à aprendizagem, e Jaime reconhece algumas experiências. É nesse sentido, de consolidar uma educação própria que transcenda as experiências e se converta na tônica - um sistema de educação comunal em Oaxaca -, que Jaime Luna aponta o que foi perdido e como recuperar os processos de aprendizagens ladeados por uma epistemologia própria (não como ciência, mas como repositório de conhecimentos

comunitários). O planejamento para levar adiante um processo educativo comunitário requer, segundo Jaime Luna, uma forma de pensamento e a utilização de uma linguagem que não seja externa – não estabeleça, portanto, um divórcio entre educação e sociedade. Este modo de pensar (*razonamiento*)⁶¹ e esta linguagem gravam as percepções vivenciais e oferecem as ferramentas para o descobrimento da vida e é isto, a forma natural de exercer essas atividades, que foram devastados pela escolarização indígena no entender de Jaime Luna. *“Dicho en otras palabras, se percibe la vida mediante el razonamiento, se graba conforme el lenguaje y la misma actividad que razonas y nombras te aporta los instrumentos necesarios”* (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p.91). A marcha do conhecimento obrigatoriamente passa por manejar de maneira própria e adequada a percepção do mundo (fonte do pensamento natural) e a linguagem para reconhecer e expressar o que se aprende.

Contudo, el momento actual que nos ha tocado vivir separa tajantemente la percepción del conocimiento. Nuestros padres ya formados en este modelo de vida nos inyectan cotidianamente valores, cuidados, instrumentos, deberes que ellos han adquirido de la cultura que les ha formado. Desde pequeños se nos empieza decir qué es este mundo en un lenguaje que en la mayoría de los casos es ajeno, como el español. De esta manera nuestras percepciones naturales son etiquetadas en un lenguaje específico que no se funda en las percepciones, sino en el lenguaje que nuestros seres cercanos han adquirido. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; .p.91-92).

O giro proposto por Jaime Martínez requer antes de tudo uma barreira contra o que é dado. E o que é dado não permite viver a percepção como algo que cria um conhecimento, eixo fundamental para aprender de maneira própria e aprender sobre onde se vive. Do contrário, um conhecimento dado atropela a vida comunitária, posto que passa por cima de onde se vive – é o que faz a escola impondo o conhecimento de fora e, mais perverso, impondo como se conhece, e como se aprende a aprender: no que um ente externo te fornece para consumir em forma de “sabedoria”.

En pré-escolar olvidamos al oxígeno que a todos nos hace vivir, al agua la consideramos algo dado, el color nos atrae a todos, ressaltamos su presencia. Así, hay muchos elementos que pasan desapercibidos, no pensamos en ellos, los damos como algo inexistente. Pero ahí están y son parte de nuestra propia existencia. Aunque parecería obvio, no lo tratamos de esta manera. Empezamos a subrayar como conocimientos aquellos que nos han enseñado y simplemente repetimos como pericos: la textura de los suelos, el grado o la velocidad de los vientos, los grados de calor o de frío, los tiempos lógicos para comer, que son diferentes en cada persona. Todos estos

⁶¹Vou manter o termo *razonamiento*, para destacar a melhor forma de expressar as idéias de Jaime Luna. Não há uma tradução que dê conta de preservar o sentido que este termo traz.

detalles, al ser localizados, conforman una sensibilidad, un ánimo, un vivir lo que a uno le rodea. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; .p.93)

Jaime Martínez aproxima o gesto de aprender com o próprio ato de viver:

Cuando uno simplemente repite lo que le indican, no aflora la sensibilidad de lo que la percepción del estudiante graba y razona a su manera. Por ello es indispensable utilizar los sentidos. Sí, esos sentidos que se nos indica dibujar en el pizarrón, que vivimos sin tomarlos en cuenta que están ahí a nuestro alrededor. Lograr que el niño se entusiasme por lo que va percibiendo es el gran secreto para hacer la vida. No hacer la vida percibiéndola, sino grabarnos lo que otro percibe y que se nos obliga a percibir. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; .p.93)

A escola, com suas competências e habilidades, é o contrário de viver, portanto: *hasta ahora, la escuela ha servido para inventarle un mundo al estudiante, no que éste lo haga percibiéndolo [...] lo que se impone, que son las verdades construídas por otros y que se nos obliga a aprender.* (MARTÍNEZ LUNA, 2015; .p.93)

Ou seja, em um modelo educativo (um modelo para criar o conhecimento) comunal, a investigação é fundamental para que se opere essa mecânica de descoberta, uma vez que como seu exercício se dá no entorno e no cotidiano, promove uma maior relação de “*nuestra existencia con nuestro entorno*” (e afinal, *lo nuestro es diferente*, então só se descobre praticando). A linguagem, neste sentido, assume uma parcela importante, posto que é o veículo para expressar o modo como pensamos; por isso a educação precisa se sustentar na oralidade, que é a vitalidade da cultura originária oaxaquenha – e que gera sabedoria sobre essa vida, enquanto a lectoescritura gera a ignorância da própria cultura. Nomeando as coisas o mais próximo possível do que são, ou seja, com a própria forma de pensar, atinge a busca por ser

lo más natural posible en el uso de nuestro razonamiento. Se abrirá así el camino hacia el fortalecimiento de nuestra epistemología, lo que nos llevará a un conocimiento más natural y, con este razonamiento, lograremos la comprensión más nítida del mundo que nos rodea. Esto implica que el maestro, el alumno y el padre de familia, todos en una posibilidad horizontal, deben investigar. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; .p.92)

Assim,

todo ser vivo tiene un contexto, una naturaleza de la que depende. Es esa naturaleza un elemento primario que ha de conocerse viviendo, no repitiendo la imagen pintada en el pizarrón. Por eso el conocimiento no está enclaustrado dentro de las cuatro paredes de salón; está en todas partes, hay que conocerlo con un lenguaje adecuado, en un intercambio permanente con el resto de seres que, como cada quien, va elaborando el mundo y con él su vida. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p.93)

Exercendo este processo natural de aprender, que lhes é intrínseco como povos originários e seres coletivos que são, Jaime Luna entende que o outro passo para retomar o conhecimento como epistemologia própria é se organizar para isso. Implica em tomar a escola, reconhecendo a dificuldade de retirá-la do território comunal. E gerir a partir dos princípios da vida cotidiana, reunidos na *comunalidad* que lhes forma. Isto é, como um trabalho em reciprocidade e como poder coletivo. A escola passa a integrar a esfera dos consensos, e assim os projetos de aprendizagem são orientados pelas assembleias comunitárias que regem a escola com programas de trabalho decididos coletivamente. Isto é proposto por Jaime Luna:

ya hemos dicho que nuestro propósito es lograr una educación horizontal en la que todos participen con su experiencia, con su sensibilidad, con su razonamiento. La propuesta es la asamblea escolar, en la que participen no sólo los maestros, sino principalmente los alumnos, contando con la presencia de los padres de familia. En el nivel preescolar quizá lo prudente es que una primera asamblea se dé entre alumnos y maestros, y en una segunda, todos, incluyendo a las autoridades comunitarias. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p.94)

O plano de trabalho segue o ritmo das tomadas de decisões; e as “didáticas”, os instrumentos a serviço do conhecimento, podem ser tão diversas como são os contextos comunitários, afirma Jaime Luna: “*cada actividad de cierto modo requerirá de su propia didáctica; la asamblea en sí, pedagógicamente, es también didáctica para la toma de acuerdos[...]el trabajo también estará presente en todo, la herramienta vital*” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p.95) .

Assim, mais que remeter às incertezas sobre como modelar um planejamento de aula, que corresponde na verdade a um engessamento verticalizado e intrínseco ao conteúdo já dado, esta didática de trabalho está ligada diretamente ao conhecimento a ser descoberto no processo de investigação, que conjugam ação e experiência concreta como as ferramentas para adentrar a memória. Um exemplo seria a horta escolar, mas podem ser tantas outras (a observação do espaço, por exemplo). A produção numa horta é, pelo fazer em coletivo, um espaço de criação; ou seja, um puro espaço de aprendizagem e símbolo da vida cotidiana, articulando uma atividade com o entorno que o envolve, o que em outras palavras significa aprender com o mundo, ao invés de aprender sobre o mundo. E que, por fim, carrega um sentido de valorização de onde se vive. Igualmente, as assembleias preenchem essa descoberta como espaço de aprender a se colocar de acordo e distribuir e receber um poder coletivo. A noção de trabalho comunitário como criação da vida é outro exemplo, de criatividade e reciprocidade

contra a conotação negativa que o trabalho adquire no modo capitalista ou da noção de sacrifício que os socialistas tentaram espalhar para o mundo – isto faz todo o sentido no modo capitalista, mas é um estorvo se aplicado sobre a noção comunal de trabalho entre os povos originários. Essa comparação permite resgatar a ideia de trabalho como sustentação da vida nos povos originários.

hemos vivido un tiempo en el que el trabajo no es entendido como facultad creativa; por el contrario, se le entiende como un sacrificio a vender. Es tiempo de ver en el trabajo la creación de la vida, principalmente cuando éste es compartido no únicamente con el suelo que se labora, sino con los seres que te acompañan. La reciprocidad de las acciones da fortaleza al conjunto, pues satisface no sólo necesidades, sino sueños que son alcanzables. Esto precisamente es lo que se da en lo que conocemos como tequio. (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p.96)

Portanto, para Jaime é fundamental que a didática não se separe da epistemologia e da pedagogia na perspectiva comunal de ensinar e aprender. Ou, posto de outra forma: *“desde esta óptica, el trabajo, la labor, la acción son una didáctica generadora de una multiplicidad de resultados, en la que los protagonistas serán los estudiantes y el suelo que pisan [...] son relaciones concretas que hacen la vida”* (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p.96).

Com estes princípios, Jaime acredita que o PTEO, analisado em nosso mestrado, pode ser apresentado como uma proposta educativa que nasce das comunidades e se destina às comunidades, sendo encampado pelo movimento docente da CNTE. Posteriormente trataremos com detalhes algumas atividades pedagógicas realizadas em Oaxaca, assim como o PTEO. De qualquer forma, adiantamos que é disso que se nutre o Plano para a Transformação da Educação em Oaxaca: o coletivo como fórmula para consensuar decisões (se colocar de acordo), o projeto (investigação) como mecânica de aprendizagem, os contextos reais (em que tudo deve partir de tudo) para criar a sensação de pertencimentos contra o Estado.

Para Arturo Guerrero, os pensamentos de Jaime e suas propostas não pertencem à esfera do pedagógico e nem partem das certezas deste espaço:

la solución a la que apuesta no es pedagógica. Allí, no están la lógica clásica ni las epistemologías y metodologías convencionales y dominantes, donde se parte de la fragmentación. No sitúa su discusión en la epidermis de la didáctica, ni se basa en el totalitarismo económico del “enfoque por competencias”. Más bien, apunta a la raíz. Y esta raíz en Oaxaca es comunal. La ternura que disipa a la soledad de maestros y estudiantes enclaustrados. En la comunalidad el horizonte no es de libertad, sino de respeto y unión complementaria en

un mundo integral. Aprender juntos, antes que educar. (GUERRERO, 2015; p. 13)

E acrescentaria me baseando nas próprias observações ditas por Arturo Guerrero, quando tive a oportunidade de conhecê-lo em Oaxaca. Por “respeito” e “união complementária em um mundo integral” deve-se entender a valorização do próprio que tanto mencionamos acima. Por que afinal, o que é o próprio? Para Arturo, não é o que um entesoura, mas o que se compartilha entre todos em uma coletividade. Por isso não se trata de pedagogia, e sim de raíz. De reconhecimento, e não de educação. Reconhecer o que todos entesouram (e isso é a reciprocidade) é o movimento fundamental. Mesmo porque, prossegue Arturo, em tempos de erosão de um sistema, de transição do Estado a um patamar de controle autoritário, não se deve praticar exatamente os hábitos que pertenciam a uma era que já se está no passado: ali está a modernidade, assim, como a escola, a educação e também seus métodos pedagógicos, Freire incluído. Porque não parte da educação e sim das pessoas – *“desde la gente”*. Descolonizar é isso – estar apartado do tempo e da cultura capitalista.

A Educação Comunitária redefine a relação com o Estado

E é por isso que as questões relacionadas à educação podem tanto compor o cenário de etnocídio e devastação cultural, dos crimes de Estado fundamentados no assassinato em série, sequestros, torturas, estupros e políticas violentas de contra-reforma que configuram o modelo de imposição civilizatória do Estado ou compõem um marco para o projeto etnopolítico de construção de uma sociedade multicultural onde a diferença seja respeitada. Entre a corrosão da classe política e a crise das elites econômicas que se apoiam no autoritarismo como instrumento para recuperar seus ganhos no capitalismo financeiro e a autodeterminação e o coletivismo como prática cotidiana da vida. Nessa batalha para impor a forma de viver e existir, a educação está desempenhando um papel central no lado do terror ou no lado da liberdade.

Para Benjamín Maldonado, a vida comunitária em Oaxaca se aproxima da anarquia e das práticas libertárias por exercer o apoio mútuo e a distribuição coletiva do poder. Desse modo, igualmente é possível reconhecer o exercício de certa pedagogia libertária em um mundo comunal, em que as práticas de aprender estão ligadas à realidade da vida cotidiana comunitária. Distanciam-se, assim, de um método pedagógico e se aproximam, por fim, de um tipo de formação etnopolítica *“que ubica*

las características de la comunalidad en el horizonte de la lucha.” (MALDONADO apud MORALES 2014; p. 16). Posto de outra forma, isto significa que a educação comunitária de Oaxaca se associa à recuperação e consolidação de um mundo existente, comunitário. E que enfrenta a dominação.

Note-se como é impossível separar as noções de educação, aprender, apoio mútuo e exercício comunitário do poder: a vida comunitária, afirma Benjamín Maldonado, exerce sempre esta capacidade política de prática constante e generalizada de tomada de decisões coletivas, entre todos e todos os dias (Cf. MALDONADO 2014). Aí está a diferença simples, mas que guarda um gigantismo dentro de si: exercitar o poder coletivo sempre é radicalmente diferente de exercer quando “seria necessário apenas. É cotidiano e está vivo e arraigado” (MALDONADO apud MORALES 2014; p. 16. Tradução minha). Tal capacidade política da vida comunal propicia a resistência política – enquanto que a nossa gera no máximo espasmos como um “fora Bolsonaro” ou espantos como um “volta Lula”; é muito medíocre. E, por fim, não se trata de uma resistência por resistir: é uma resistência que incuba a radicalidade de práticas políticas, de enfrentamento, de revirar o mundo ao revés como na Comuna de Oaxaca, enfim, de redefinir a relação com o Estado nos marcos da autonomia política.

Mas afinal, o que significa redefinir a relação com o Estado (em termos de educação e de vida, posto que em Oaxaca ambas se interrelacionam)? Em “*Comunidad, comunalidad y colonialismo*”, Benjamín Maldonado afirma que isso implica em recolher e analisar experiências educativas impulsionadas na lógica de “*o lo intervenimos o nos despedazam*”, no que se refere “*a una institución clave de la dominación, que es la escuela y los modelos educativos*” (MALDONADO, 2010; p. 8). E, para além do intuito evidente de se apropriar do instrumento de dominação etnocida e criar a partir do próprio, implica igualmente em desconstruir o discurso intercultural hegemônico para “*ganar la ciudadanía comunitaria y, con esa base, luchar responsablemente como ciudadanos mexicanos por construir un país intercultural*” (MALDONADO, 2016; p. 48). É que mediante as contra-reformas educativas, mediante os grandes conglomerados empresariais, mediante a classe política putrefata e mediante o exército de ongs que invadiram esta matéria educativa é necessário

“distanciarse de la política retórica del Estado mediante una percepción de la interculturalidad como un modelo educativo que va más allá de ser solamente un concepto nuevo para designar al mismo

modelo por décadas hegemónico, pues no puede enarbolar la bandera de la diversidad quien la reprime, ni puede establecer un diálogo con culturas quien impone un monólogo.” (MALDONADO, 2016; p. 48)

Por isso, aponta Maldonado, as propostas mais coerentes não se autodefinem como educação intercultural e sim como comunitária. Posto de outra forma:

Así, la primera definición fundamental compartida en la educación comunitaria oaxaqueña es que se debe fortalecer la diversidad cultural, lo que significa promover lo diferente, y no su disolución[...]La educación comunitaria debía incorporar en la escuela todo lo que el Estado había excluido de ella y, sobre todo, aprovechar pedagógicamente lo propio, lo local, para reforzar la formación en la ciudadanía diferente y en la participación responsable en la vida comunitaria a fin de ganar la ciudadanía comunitaria y, con esa base, luchar responsablemente como ciudadanos mexicanos por construir un país intercultural. (MALDONADO, 2016; p. 48)

Este trecho estabelece os parâmetros do que se busca com a educação comunitária num contexto de redefinição das relações com o Estado: exige um esforço maior para identificar as causas do fracasso que a escola promove, para que não se adote posturas políticas equivocadas. Requer, portanto, elencar tudo que o Estado exclui de nós, do que é nosso e próprio, dentro da escola. E ao mesmo tempo, afirma Maldonado, é fundamental prefigurar um modelo educativo totalmente apartado do modelo hegemônico. Na educação comunitária oaxaqueña ao menos sete aspectos se destacam:

- **la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales;**
- **la investigación como eje pedagógico;**
- **la filosofía comunal como horizonte;**
- **la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje;**
- **el uso extensivo de la lengua originaria;**
- **un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja;**
- **la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender.**

(MALDONADO, 2016; p. 48)

Nesse sentido, acrescentaríamos que a *comunalidad* atravessa cada esquadro da prática de educação comunitária em Oaxaca. A educação se volta para isso – ou melhor,

é envolvida por isto. Miguel Angel Elorza Moráles, militante oaxaquenho e professor envolvido com a educação comunitária, acredita que o importante é que “cada estudante recrie sua experiência e pontue os questionamentos que lhe sejam significativos”. (ELORZA MORALES, 2014; p.151, tradução nossa). Em outras palavras, uma revisão completa da pedagogia implica em romper com a Educação que parte do Estado, o promotor da educação autoritária. Assim, a educação comunitária redefine sua relação com o Estado porque é uma resposta às agressões que esse e o Capital praticam. Reúne uma proposta de resistência e uma proposta de emancipação. No caso de Oaxaca, isso significa ligar a escola à *comunalidad*, e ligar a comunalidad à escola, como sustenta Jaime Martínez (MARTÍNEZ LUNA apud MORALES, 2014; p.80). E prossegue:

Enseñar o aprender Comunalidad implica el diseño de trabajo pedagógico sustentado en el conocimiento comunitario. En otras palabras esto supone la integración de un modelo de aprendizaje que se oriente y se fundamente en los pilares organizativos y de conocimiento de la comunidad (MARTÍNEZ LUNA apud MORALES, 2014; p.80-81)

Essa combinação feita por Morales entre romper, recriar e preencher a educação pelo modo de vida comunal se mostra muito sólida por orientar um caminho plausível para novos ensinamentos que correspondam às características e necessidades dos povos originários. Desta forma, lembrando Luna, reitera que para ensinar a *comunalidad*, é preciso vivê-la, que a escola deve aceitar ser parte da *comunalidad* e isto significa que alunos e professores devem manter na escola a forma de vida comunitária.

Destaca-se novamente a difícil perspectiva de uma educação radical num país que não assume sua pluralidade: não há continuidade entre os níveis da escolarização; não há um sistema próprio que agregue primárias, secundárias e superior. Continua-se refém do Estado: os povos originários ainda estão presos à teia que os condena a se formarem dentro de um sistema racista e excludente. Se isto é um pouco confuso, basta fazer o raciocínio inverso: imaginemos um egresso do Ensino Básico, se for prestar concurso, ingressar na universidade, exercer dentro de sua comunidade uma atividade certificada pelo Estado. Por quantas lógicas etnocêntricas terá que se submeter? Em qual língua estará o concurso? Que tipos de conteúdos que dizem respeito às suas características regionais e suas expectativas etnopolíticas estarão contemplados nesses processos? Uma prova de medicina lhe imporá falar do corpo humano, do sistema digestivo a partir da ciência ocidental ou terá espaço para observar um intestino a partir do que sua cosmovisão originária compreende? Não é só um dicionário que daria conta

de resolver esse problema. Portanto, não há perspectiva comunitária nem dentro de uma escola intercultural, e para Benjamín a educação comunitária pode ser esse passo para o surgimento de um sistema que dê continuidade depois da primária; converter-se em um sistema coerente para sair do abismo que há depois da educação primária (Cf. MALDONADO 2011; p.17).

Evidente que esta não é uma luta legalista por direitos. Por isso, Benjamín reforça que as propostas construídas desde abaixo arrancam conquistas e impõem seus modelos alternativos ao sistema sem se integrarem à educação indígena rascunhada pelo Estado. É uma perspectiva que considera a realidade ao admitir que há uma enorme disputa pelo controle da educação e cujo horizonte, ainda não alcançado, é o de lograr este sistema comunitário e autônomo, mesmo com tantas dificuldades. Reforçar o presente é intervir no futuro; intervir no futuro é tomar as instituições do Estado, para não serem despedaçados por ele. Conclui Benjamín, por fim, que isto pode ter um grande impacto na comunidade, que é descolonizar o sistema e garantir aos jovens que eles vivam numa sociedade multicultural, mas formados com solidez comunitária e certos de seu pertencimento (Cf. MALDONADO 2011; p.17). Significa viver em autonomia e superar o monólogo do Estado na educação.

Requer, afirma Benjamín, **um compromisso militante e político não de mastros indígenas, mas de indígenas maestros**: e por isso, pouco podem fazer os agentes externos da educação, pois qual realidade regional poderão arrancar sendo que não vivem o ser coletivo que é a *comunalidad*?

A bem da verdade, as planificações escolares seguem os imperativos traçados por um monólogo no que se refere ao estabelecimento das “bases curriculares” – e aqui empregamos este termo justamente para estabelecer um paralelo com a concepção das políticas educacionais no Brasil, igualmente centralistas. Ou seja, para educar os estudantes só há um tipo de currículo de fundo, uma “Base Nacional Comum”. O problema reside, primeiramente, em abordar a questão da educação intercultural em uma sociedade desigual e autoritária. Esse é um fato consolidado que não se pode negar, o de questionar se é viável um projeto de educação intercultural em um país que vive o colonialismo, o militarismo e a imposição de um projeto civilizatório sobre o diferente. Por isso, Maldonado reforça sua crítica ao discurso do Estado quando este mudou a nomenclatura de escola indígena para “educação intercultural” – uma crítica que ganha contornos ainda mais significativos após a aplicação das contra-reformas no governo de

Peña Nieto. O conceito importado pela educação oficial é impreciso e herda a mesma estrutura educativa inadequada, o mesmo modelo que borra e elimina a diversidade e aplicado por aqueles que têm um projeto hegemônico de poder bem definido. Os discursos, as falas e os atos são feitos propositadamente para confundir: as palavras são roubadas de seus significados e agentes educativos, profissionais da educação social, surgem para empenhar a bandeira da interculturalidade enquanto levam até a ponta o monólogo do Estado. Assim, se faz necessário traçar as diferenças entre os conceitos e o que está por trás de cada intenção educativa:

Por principio, es necesario insistir en que multiculturalidad e interculturalidad son dos cosas diferentes. La primera es un hecho dado y la segunda es un escenario por construir.

De manera simplificada, podemos decir que multicultural es un país, región, comunidad o aula según el tipo de personas que lo conforman, mientras que intercultural (o su opuesto, antiplural) es un tipo de relaciones entre las personas de una sociedad multicultural. (MALDONADO 2010; p. 118-119)

Insiste Benjamín Maldonado, portanto, que interculturalidade não se resume à descrição dos rasgos culturais que compõem um mosaico de culturas dentro de um país. Interculturalidade significa e requer diálogo horizontal entre culturas, simples assim.

La multiculturalidad significa la presencia de múltiples culturas en un espacio. En nuestro caso, consiste en la existencia de diversas culturas en territorio oaxaqueño (que en muchas ocasiones se expresa como niños de diferentes culturas conviviendo en una escuela e incluso en un aula). Pero esta presencia de lo múltiple no significa automáticamente su reconocimiento: su existencia no implica su aceptación. Este reconocimiento se llama pluralidad y se trata de un escenario por construir.

Es plural una persona, una sociedad o un gobierno solamente cuando tienen la voluntad política de reconocer y aceptar las diferencias de las demás personas con las que conforma una sociedad diversa, multicultural.

Idealmente la interculturalidad es diálogo horizontal entre culturas.

No puede ser una relación vertical porque se trataría entonces de un monólogo como el que se ha estado viviendo, en el que una cultura nacional dominante ha impuesto sus concepciones y prácticas sobre las culturas originarias. (MALDONADO 2010; p. 119)

É desta forma que Benjamín reforça que não há interculturalidade porque não há diálogo cultural no sistema educativo – alguma semelhança com aqui? E para isto se utiliza de um raciocínio invertido: a educação indígena é chamada de intercultural porque assim está suposto, determinado, que somente escolas em comunidades tradicionais e originárias (índias, ribeirinhas, quilombolas) enfrentam uma realidade multicultural. Ou seja, como se todo o sistema educacional, as escolas urbanas,

portanto, não devessem promover um diálogo horizontal entre culturas. Só se reconhece a “multiculturalidade” em escolas, digamos, especiais, voltadas para certo público com certo tipo de identidade. E ainda assim, pode ser intercultural o que é específico? A isto podemos traduzir como confinamento. Indo mais a fundo, podemos definir como totalitário, posto que nas escolas ocidentais, que invariavelmente formam os trabalhadores e também a classe dos gestores, não se considera a interculturalidade como algo relevante: a escola age, portanto, para separar, confinar, dividir e promover a colonização, por meio da retórica do respeito às diferenças que herda um modelo hegemônico de dominação.

Foi necessário, em Oaxaca, arrancar esse modo de organizar o ensino e a aprendizagem. Arrancar do Estado e realizá-lo contra o Estado. Operar os conceitos adequados, entender o contexto de colonialismo e o quão nocivo pode ser a escolarização se não for coordenada pelos próprios povos originários. Arrancar, portanto, o conhecimento e as necessidades a partir da realidade regional, como propõe Jaime Luna. E se isto parece utópico, basta citar os inúmeros esforços inovadores de professores e comunidades oaxaquenhas que obrigaram o Estado a remodelar seu discurso; esta remodelagem é resultado de um governo emparedado por diversas práticas educativas que se movem desde a década de 1980. E que, por fim, obrigaram o governo a promulgar a *comunalidad* como o quarto princípio da Ley Estatal de Educación. Não se separa, portanto, aprender e ensinar do modo de viver coletivo índio.

Em meio à guerra de extermínio: educação intercultural em uma sociedade desigual

Oaxaca, assim, não só é uma experiência atual contra o Estado, na ordem da prática, como igualmente é referência teórica para a desconstrução do mito do Estado, na ordem do pensamento ampliado sobre política. Igualmente, traz esses referenciais para as atividades relacionadas à aprendizagem. Sendo o reverso da violência, caracterizada hoje pelo despojo e o genocídio, as práticas de educação comunitária e a organização do movimento docente são a forma acabada de tudo o que o Estado não deseja em matéria de educação para as comunidades índias do México. Ali, os mega projetos desenvolvimentistas precisam produzir seres sem qualquer vínculo com a terra, e tudo que o que professores e comunidades estão propondo caminha no sentido oposto. Ou seja: para as grandes corporações extraírem o máximo da terra, os povos originários

precisarão sofrer mais uma onda de saque, sendo que esta promete a aniquilação total. Para extrair, portanto, o Estado precisa de uma educação que desconstrua e pulverize o sentido de pertencimento a um lugar.

O convívio com o mundo globalizado obriga a educação comunitária a considerar que o assédio e o relacionamento com o ocidente são dados da realidade. Para Benjamín Maldonado, o professor ainda compartilha a responsabilidade de acompanhar crianças e jovens para viverem neste mundo que se apresenta como real. Isso exige uma *“formación sólida, amplia, autónoma”* (MALDONADO 2010 ; p. 124). E conclui: *“A través de su práctica docente y de su presencia sociopolítica en la comunidad, el maestro fomenta la interculturalidad o es cómplice del antipluralismo”*.

Os pontos elencados acima conformam o ambiente comunitário onde nascem experiências e modelos educativos que se distanciam anos-luz dos paradigmas hegemônicos de educação. Estas experiências não precisam necessariamente ser identificadas em todas as propostas, em cada nível e em cada escola. Mas no plano das ideias, se configuram neste formato, inspiradas é claro pelo espírito de desafiar o poder, de evidenciar o fracasso da educação hegemônica, atestar a incapacidade do Estado e a corrosão da classe política. Inspiram-se na autonomia e no próprio modo de viver dos povos originários. E por isso mesmo, dentro do contexto da guerra de extermínio e de intensificação das práticas colonialistas, não há como tratar desta matéria sem considerar que são enormes as dificuldades para conseguir consolidar um plano de educação verdadeiramente intercultural num país desigual.

O extermínio cultural, os assassinatos de Nochixtlán, sequestros de professores, a escalada do autoritarismo e o totalitarismo contra os povos originários têm sua explicação no fato do governo federal mexicano ter transformado a educação comunitária oaxaquenha em alvo preferencial para impor sua reorganização educativa. Também o próprio Estado se redefine. Afirmou Gustavo Esteva que esta redefinição pode significar algo muito mais violento e autoritário, cuja única capacidade reconhecível é de causar muita dor entre os que insistem em promover suas experiências *desde lo próprio, desde abajo*.

Neste sentido, a educação comunitária é alvo porque representa uma ameaça nesta era de tormentas e redefinições. É repulsiva para o Estado porque vem fortalecendo os laços de reciprocidade que unem comunidades índias de Oaxaca em

contraposição ao *status quo*. Cada pequena experiência de aprender e ensinar pode proporcionar o reconhecimento e a valorização convicta de seu modo de vida. Também cria uma rejeição àqueles que querem fraturar e exterminar: os partidos políticos, os governantes, os conglomerados capitalistas, o sistema eleitoral. Entre várias ações de penetração e ofensivas do Estado capitalista, está o recuo nas brechas que os governantes abriram em termos de legislação educativa e gestão das políticas. Uma vez que retirar a *comunalidad* como quarto princípio da Lei Estatal de Educação seria escandaloso, o governo preferiu voltar suas ações para demonizar o movimento docente da CNTE – a Seção 22 – em Oaxaca e dar o golpe no IEEPO (Instituto Estadual de Educação Pública de Oaxaca) em julho de 2015, quando simplesmente eliminou este órgão para criar outro instituto, com novos gestores. “Resetou”, assim, as políticas de educação. A ação de ocupação foi garantida por 25 mil soldados do exército, repressão das marchas contrárias, golpes e prisões de professores da CNTE. Novamente, em outubro do mesmo ano outra invasão foi levada a cabo com a prisão de mais 4 professores, com a cidade de Oaxaca rapidamente sitiada. Isto foi repetido no início de 2016 para garantir a imposição da contra-reforma, até culminar no massacre de Nochixtlán em junho de 2016.

Este é o cenário atual. Como afirmou Benjamín Maldonado, “*la represión de lo diferente se reitera en Oaxaca con un discurso demagógico de extrema pobreza y dureza* (MALDONADO 2016; p. 53)”. No discurso, o governo reivindicou a interculturalidade como meta, quase que uma tradução de “dar qualidade à avaliação docente punitiva”. É, literalmente, uma educação sitiada.

Aprender e lutar, linhas e desenhos de um lugar contra-corrente

Fazer frente ao tsunami em curso não é tarefa simples, vem sido penoso. Para além de reunir os sete aspectos já elencados anteriormente⁶², também é necessário um

⁶²— **la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales;**

— **la investigación como eje pedagógico;**

— **la filosofía comunal como horizonte;**

— **la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje;**

conjunto de medidas apontado por Benjamín Maldonado, como organização, práticas, materiais, currículo, modelos e experiências próprias de aprendizagem, descobertas que nascem das comunidades.

Formação profissional

De acordo com Maldonado, o ensino nas escolas públicas se apegua aos planos, às apostilas e aos programas definidos pelo Estado e desdenha dos saberes locais. Isso requer um esforço dirigido a formar os professores com conceitos bem trabalhados no que se refere à interculturalidade e autonomia: para a primeira, exige um estudo profundo das culturas índias de Oaxaca; e a segunda, discutir seriamente como construir e como fazer funcionar a autonomia. Afinal, se fala muito disso, mas pouco se sabe como praticá-la. Isso permitiria ao professor examinar sua prática em função das suas intenções, afirma Benjamín.

No que tange à interculturalidade, esse exercício sério de entendê-la passa por penetrar em suas formas de funcionamento, respeitar suas particularidades, ou seja, aprofundar o conhecimento para não se limitar a uma descrição superficial que folcloriza as características de uma cultura – por exemplo, pintar todos os alunos de índios. Os elementos culturais não podem ser arrancados de seu ambiente e de seu contexto, ou seja, da sua relação profunda com outros elementos de uma cultura própria, mas é isso que a folclorização produz. Um exemplo, no México, é a festividade do Dia dos Mortos, que acaba se concentrando nos altares, nas caveiras, e pouco se relaciona à passagem ao inframundo, às concepções de vida e morte. No Brasil, com certeza significa elencar palavras que vieram do tupi-guarani, comer mandioca, brincar de dormir em rede, tocar algum tamborzinho, arrancando estes hábitos da sua relação com a geografia sagrada ou sua transcendência com o espiritual. A quem se dirige a trabalhar em escolas indígenas, dá-se algum tipo de especialização bilíngue e adequação às normatizações do Ministério e das Regionais de Ensino para a Direção de cada escola.

— el uso extensivo de la lengua originaria;

— un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja;

— la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender.

(MALDONADO, 2016; p. 48)

Nesse sentido que é proposto aqui, cabe também indagar sobre quem seriam os responsáveis por conduzir este processo de formação docente que se dirige a trabalhar a interculturalidade e a autonomia. Não parece que o Estado, as Universidades e as legislações vigentes sejam capazes de produzir algo significativo nestes termos, o que significa que a formação, como só poderia ser num processo de redefinição educativa que rompe com Estado, rompe também com os formadores e seus processos enviesados de formação.

Prática docente

Prática docente corresponde, para Benjamín Maldonado, ao debate entre burocratização e inovação que atravessa o trabalho docente. Sobre o professor burocrata pouco cabe acrescentar ao adjetivo, às vezes cabendo até a proposição inversa: **burocrata professor**. Cumpridor de tarefas e aplicador de planos e programas. Com certeza a educação comunitária o descarta como inspiração, ainda que o resquício profissional desta figura ainda atue nas práticas alternativas de Oaxaca e no movimento docente. Professores inovadores são os que nutrem uma vocação política e pedagógica que corresponda ao compromisso etnopolítico com os povos originários: buscar inovações e construir alternativas para colocar-se de acordo com as aspirações de uma comunidade. No caso de Oaxaca, acrescenta Benjamín, evidente que não pode ser monolíngue em espanhol e por fim: *“el maestro necesita[...]convertirse en investigador, lo que significa detenerse a observar su trabajo individual y colectivamente, y convertir sus observaciones en preguntas de investigación, para buscarles respuesta”*. (MALDONADO 2011 ; p. 123)

Desenho Curricular

O currículo é uma grande batalha descolonizadora. Se na prática docente e na formação muitas vezes pelo autoritarismo se revela o desenho hierárquico da educação, pelo currículo muitas vezes o totalitarismo e a mentalidade etnocida passam despercebidos. Escamoteados. No currículo está a oficialização do passado; a consolidação ocidental da História. E pela conquista do passado, se inviabiliza o presente e coloniza-se o futuro. Na bela definição de Benjamín, que aqui colocamos em sua íntegra:

Es necesario crear un tipo de currículum que incluya materias propias de la diversidad cultural. Por ejemplo, el sistema de cargos y la participación en la asamblea constituyen un tipo de ejercicio del poder diferente al sistema de representación que existe en el país; ambos son formas de ser ciudadano y de ser responsables del destino de la comunidad, pero aunque son dos formas de civismo sólo una tiene cabida en el currículum, mientras que el civismo comunal sólo entra al aula esporádicamente y por la puerta trasera.

A su vez, muchos intentos de incorporar la historia local chocan con que las formas y tiempos de esa historia no concuerdan con el concepto occidental de la historia, por lo que sólo se aprovechan aquellos momentos en los que hay compatibilidad, por ejemplo los estragos de la revolución.

Por su parte, el territorio no puede ser entendido por la mayoría de los oaxaqueños si no se incluye la omnipresencia de lo divino en él: los seres sagrados y sobrehumanos que habitan en distintas partes de la geografía local y regional son parte de la vida comunal y la relación con ellos es intensa y de intercambio, a través de ofrendas y ritos. Pero los lugares sagrados o donde ocurren sucesos de valor religioso y simbólico (que tienen además una explicación local) no tienen cabida en la geografía occidental.

Tenemos entonces un currículum que al no incorporar materias locales, como civismo comunal, historia propia o geografía simbólica, excluye la presencia de otras culturas, generando una estructura de enseñanza monocultural. (MALDONADO 2011 ; p. 123)

Materiais Educativos

Para Benjamín, “materiais educativos são recursos didáticos que não são universais e por tanto correspondem a um conceito específico de ensino”. Como afirmaremos no capítulo 3, o caráter da contra-reforma educativa acentua a unificação do ensino em um só modelo padronizado, nos quais os materiais didáticos são a ponta de lança para a eficácia da proposta. Nesses materiais estão a verdade, e o que se necessita. O material absoluto do saber. O que será avaliado e baliza para medir o produto final, que é o rendimento do aluno medido em provas igualmente padronizadas e fabricadas para ranquear a educação. Assim, “*una forma importante de incorporar lo local al diálogo intercultural es producir en la escuela los textos necesarios, para que tengan la orientación, lengua, conocimientos y oportunidad necesarios*” (MALDONADO 2010 ; p. 124). Isso significa que o processo de pesquisar sobre o próprio, ou seja, nos moldes apresentados também por Jaime Luna para o reconhecimento dos povos índios de Oaxaca, isto é, descobrir seus conhecimentos e o que lhes pertence, pode ser uma ótima alavanca para a criação permanente de práticas

educativas de acordo com a vida dos povos originários, sendo traduzidas em materiais que revelem este processo de aprender – porque é disso que se trata.

O papel do professor na interculturalidade

Aqui, como já mencionamos com outras palavras e questionamentos, Benjamín Maldonado reflete sobre a realidade. Ou seja, a realidade que o convívio com o mundo globalizado – fricção interétnica, no linguajar rebuscado de alguns – impõe aos povos originários. Com o pragmatismo necessário ao ato de romper, o que significa não fazer concessões à educação ocidentalizada, mas considerar que o assédio e o relacionamento são dados da realidade, Benjamín admite que o professor ainda compartilha a responsabilidade de acompanhar crianças e jovens para viverem neste mundo que se apresenta como real. Isso exige uma *“formación sólida, amplia, autónoma, junto con una conciencia de su ser específico y de los derechos de su especificidad, y sobre todo de sus responsabilidades ante lo suyo”* (MALDONADO 2010 ; p. 124). E conclui: *“A través de su práctica docente y de su presencia sociopolítica en la comunidad, el maestro fomenta la interculturalidad o es cómplice del antipluralismo”*.

É em meio a esta disputa que lutadores sociais e milhares de professores e indígenas oaxaquenhos acreditam na visão própria e na consolidação da educação comunitária no horizonte, impondo a pluralidade em um território desigual. Esta certeza vem do seu passado e do presente, na confiança em sua *comunalidad*, e no que estão fazendo enquanto aprendem e enquanto ensinam. Tratemos de olhar para algumas dessas vivências.

Capítulo 4: Desde o próprio na Oaxaca de Magón: experiências de aprendizagem

Na primeira viagem de campo feita para este trabalho, realizada em outubro de 2015, o ambiente em Oaxaca ressonava o golpe sujo de julho de 2015: militarização, prisão de professores como tática de sequestro por parte do governo, cerco à cidade. Foi neste ambiente que saí de Puebla para Oaxaca, com o objetivo de me reaproximar dos coletivos com quem estabeleci uma ótima relação de companheirismo em 2005, e encontrar professores e professoras de Oaxaca que conheci no I Congresso de Comunalidad, realizado na Universidade Autônoma de Puebla.

Diante do golpe de julho, o movimento docente não se intimidou, e seguiu com os protestos organizados e se valendo da tradicional tática de ocupação de edifícios públicos, entre estes o próprio Ieepo, ao longo do Segundo Semestre de 2015. E foi assim que chegou a notícia, instantes depois de comprar minha passagem de ônibus de Puebla para Oaxaca, que o Exército havia fechado as estradas que levam à Oaxaca, entrado na cidade e arrastado 4 professores para um presídio de segurança máxima a centenas de quilômetros dali. O bloqueio à cidade foi desfeito, os professores levados, os docentes mobilizados e já na cidade pude testemunhar o esforço feito por jornais e políticos para desqualificar todos os dias o trabalho dos professores de Oaxaca, noticiando falsas agressões dos *maestros*, violências, tratando-os como um grave problema de Segurança Pública

Preocupado com a melhor forma de conversar com pessoas ligadas ao movimento docente, retomei o contato com quem me reuni em Puebla, o antropólogo Benjamín Maldonado e mais uma pessoa preciosa, a professora Beatriz González Pedro, coordenadora das Secundárias Comunitárias Indígenas. Ambos me apresentaram a outro que posso chamar de grande companheiro, o professor Geovany Alavés Mendoza, quem me abriu as portas para conhecer da melhor forma o movimento indígena e o movimento docente, além das suas evidentes ligações recíprocas.

Viagem a Miahuatlán

Ao chegar em Oaxaca, acompanhei o professor Geovany na exibição de seus trabalhos junto com os alunos da Escola Pública de Miahuatlán de Porfirio Díaz, município que fica a duas horas da capital. Neste dia em Miahuatlán, os alunos (crianças e jovens de 7 a 15 anos) fizeram uma apresentação de conclusão do curso trabalhado em

Educação Física, junto com o professor Geovany. A apresentação foi feita para todo o município num evento festivo, chamada *Vengamos y Jugamos*, que contou com a participação das famílias e demais habitantes da cidade, e até com cerimônia solenes, danças e homenagens às pessoas convidadas para participar das festividades. Uma *calenda*, marcha das crianças e jovens pela cidade, iniciou as atividades, com bonecos, bandas de fanfarra e faixas espalhadas pelas ruas. Infelizmente foi acompanhada por um ostensivo cerco policial e pudemos notar a presença de agentes policiais infiltrados numa *calenda* familiar, o que dá a noção do absurdo que é a relação estabelecida pelo Estado contra as atividades educativas que procuram envolver as comunidades indígenas. Note-se que não era um protesto, nem uma marcha: tampouco a Escola de Miahuatlán estava fora da planificação do modelo estatal. O problema é que os professores de Oaxaca viraram o demônio para o Estado, sendo alvo de agressão cotidianamente.

O *Vengamos y Jugamos* consistia em uma série de atividades criadas por crianças e jovens com o apoio do *maestro* Geovany. Cada grupo inventou jogos para compartilhar com familiares e as comunidades, onde a única regra comum era que os elementos que compõem a vida cotidiana das comunidades estivessem presentes em cada brincadeira.

Tiro ao alvo, palavras cruzadas gigantes, jogo da memória, cara a cara, bola ao cesto, amarelinha, jogo de adivinhação, todos os componentes giravam em torno dos elementos comunitários que conformam a *comunalidad*. Assim, o *tequio* era representado em uma carta, a *mayordomia* tinha que ser descoberta num jogo de enigma, o sistema rotativo de cargos precisava ser descrito para avançar de casa, a assembleia como espaço de tomada de decisões coletivas era a resposta para o desafio sobre como as comunidades se organizam politicamente. Estudantes e familiares circulavam pelas exposições de jogos participando e se envolvendo com os temas propostos por cada grupo; talvez quem mais tenha errado as respostas seja este que agora faz o relato desse dia.

Ao final, o *maestro* Geovany promoveu uma reunião com todas as crianças que criaram os jogos, para traçarem uma avaliação conjunta do significado da festividade realizada naquela tarde de brincadeiras. Um processo de reflexão sobre o que aprenderam e como estão descobrindo em conjunto. A avaliação faz parte do cotidiano de aprendizagem, mas de uma forma totalmente própria e voltada para um sentido

coletivo de pensar sobre como estão caminhando. Não é um medidor de resultados esperados. É um promotor de reflexão mútua numa perspectiva comunitária. Aliás, como tudo ali, é feita de uma maneira que procure trabalhar desde o que é próprio. As pessoas que circularam naquela tarde de brincadeiras jogaram e se viram reconhecidas dentro de uma atividade educativa. Retornam para casa com a certeza de que o próprio vem sendo valorizado no ato de aprender e conviver com os outros num espaço ainda escolar. Pode-se falar em resultado? Sentem-se valorizadas e revalorizam o lugar onde vivem. Ser comunitário lhes constitui, ao mesmo tempo que fortalece sua disposição de manter-se em rebeldia permanente contra o Estado. Enfim, uma tarde de jogos simples, mas que trazem imensos significados.

Fernando Soberanes e fazer a História

Acompanhado pelo professor Geovany, visitei a CMPIO (*Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca*) e tive o privilégio e o prazer de conhecer o professor Fernando Soberanes, figura histórica para a educação comunitária promovida por professores e indígenas de Oaxaca. Nesta *plática*⁶³, Soberanes contou como surgiu a CMPIO, quais suas preocupações educativas e como avalia o atual momento para a educação própria em Oaxaca, relato apresentado a seguir.

A princípio dos anos 70, o Estado iniciou um processo de formação de jovens indígenas para serem promotores culturais bilíngues. Para Soberanes, este apoio estatal consistia na verdade uma política de intervenção no desenvolvimento das comunidades índias, porque o único objetivo por trás da promoção de professores bilíngues era **castellanizar** os povos índios de Oaxaca, “*sin poner atención en la cultura propia*”. Entretanto, este projeto do Estado subestimou por completo a capacidade gigantesca de organização dos povos originários. Para dar sentido à sua retórica intercultural, o Estado promovia atividades que apoiavam as comunidades, como saúde, agricultura, fabricação de tecidos, e como exercício complementar, preparavam os professores para participar das assembleias, o que os aproximou ainda mais das comunidades. O contexto ainda era de influência da Revolução Cubana, então o governo investia no isolamento de Cuba, posto que a ilha fica muito perto do sul do México: muitas terras foram recuperadas, e com isso cooperativas escolas rurais foram abertas, e tudo isto resultou em uma combinação bem interessante para professores indígenas que tinham uma visão crítica

⁶³ Diálogo, conversa, nos dizeres mexicanos.

da castellanização. Sua visão do que significava o Estado já havia mudado, e isso foi viabilizado pela prática da *comunalidad* e o conhecimento dos escritos de Paulo Freire, isso tudo possibilitando uma combinação muito própria e particular de Oaxaca. Ou seja: como as comunidades índias possuem sua visão e sua dinâmica de organização, puderam se organizar com demandas próprias, conta Soberanes, o que lhes permitiu inaugurar algumas práticas de luta, com destaque para a ocupação de prédios públicos em Oaxaca e na Capital Federal. A figura que escolheram para organizar a luta foi a da Coalizão, e com essas práticas conseguiram arrancar do Estado algumas autonomias para desenvolverem atividades educativas contando com a confiança das comunidades.

Um marco foi a ocupação da SEP, que corresponde ao ministério da Educação do México. Nesta jornada, conseguiram expulsar de Oaxaca algumas instituições nocivas, como o ILV (Instituto Linguístico de Verano), que promovia verdadeiras fraturas nas comunidades. E isto não foi só: o governo federal aceitou suas condições para desocupar o prédio, e com isso a Coalizão foi desvinculada das Direções Regionais Indígenas de Educação, sendo este um passo fantástico para o Movimento Pedagógico que se desencadeou em Oaxaca nas décadas que se seguiram. Cada vez mais, a Coalizão se voltou para as comunidades. Cada vez mais, se mostraram como uma alternativa ao peleguismo sindical e aos limites que os professores ligados ao sindicato propunham nas formas de lutar.

Um dos grandes problemas da estrutura sindical, afirma Soberanes, é que na década de 80 ela não apresentava propostas pedagógicas, que eram justamente as demandas índias por uma educação própria: esta preocupação com a educação tardou a aparecer, apesar de tudo, e só em 1995 a Coalizão conseguiu levantar um movimento para a Educação, a partir da premissa de que os indígenas maestros não podia se separar dos povos originários. “Temos que ser capazes, junto com os povos, pela educação”. E nesse contexto eles criaram o Movimento Pedagógico, para definir as primeiras linhas de uma prática educativa que desse conta da diversidade étnica de Oaxaca.

A premissa, afinal, era “partir do que somos”. Segundo Soberanes, o movimento pedagógico era na verdade um movimento cultural, cujo ponto fundamental era que seu alcance fosse dado a longo prazo. “Os que construíram Monte Albán não viram o seu fim. No movimento pedagógico, **temos que fixar os princípios, mesmo que não vejamos seu fim**”. E quase 30 anos depois, parece que esse princípio está sendo

seguido: a educação comunitária em Oaxaca é extremamente coerente com sua proposta inicial de se voltar às comunidades.

Trataram de criar uma estrutura que lhes permitisse pensar desde o próprio. E isso significou estudarem tudo, buscarem conhecimento sobre todas as referências em matéria de pedagogia, porque para Soberanes a etapa da formação conjunta era fundamental para preparar a elaboração de projetos educativos e culturais. Oficinas coletivas sobre *comunalidad* e diálogo cultural foram realizadas; estudos sobre crianças indígenas, “desenvolvimento das crianças”, foram destrinchados; teorias de aprendizagem, desde Vigotsky, foram discutidas. Por fim, organizaram 4 anos seguidos de encontros de professores: o primeiro, uma troca crítica das experiências e impressões dos professores sobre como eles mesmos estão trabalhando; no segundo, um encontro de crianças. A partir de uma série de atividades de caráter cultural, para que os professores entrassem em contato com as famílias; no terceiro, um encontro entre familiares; e no quarto, um Congresso Educativo, para se pensar na elaboração de propostas que constituíssem as demandas índias em atividades de aprendizagem desde o próprio. E dentre deste congresso, foram realizados inúmeros pré-congressos, como o de Linguística. Isto deu sentido à realização de um *tequio pedagógico*, até que em 2002 foi realizado o Primeiro Congresso de Educação Alternativa.

As experiências que descreveremos aqui, são consequência desse longo processo de marcha rumo a uma educação adequada para as comunidades de Oaxaca. Soberanes encerrou a entrevista enfatizando que os professores e comunidades já realizam inúmeras atividades em conjunto, e que o mérito do PTEO é reunir essas práticas em torno de um sistema comunitário. Ele não cria nada de novo, colabora para fortalecer. Os Nidos de Lengua e as Secundárias Comunitárias são umas dessas experiências. A relevância disto tudo é que as aprendizagens devem se dar em seus contextos, e educação só tem sentido se consegue se dirigir a uma necessidade que aparece naturalmente em cada comunidade.

Nidos de Lengua

Assentados na crítica ferrenha à educação escolar, portanto, a CMPIO e outras organizações índias, como a CSEIIO, seguiram e seguem buscando e criando atividades pedagógicas articuladas com os princípios orientadores para uma proposta educativa em acordo com a vida dos povos originários, *desde abajo*. Conforme afirma o próprio

professor Soberanes em trecho que reproduzimos acima, o movimento pedagógico de indígenas professores em Oaxaca posiciona a educação dentro da estratégia de luta dos povos originários para os povos originários, o que significa inscrever a ação pedagógica dentro do tempo social próprio da vida cotidiana índia e reconstruir a comunidade dentro dessas atividades de aprendizagem.

Foi sobre esses signos - interculturalidade, diversidade, enfrentamento à castellanização e escolarização, *comunalidad*, reconhecimento da própria cultura – que a CMPIO buscou formas pedagógicas para revitalizar as línguas originárias a partir de uma perspectiva não resumidamente bilíngue (ou seja, calcada na mera tradução de palavras), mas a partir de um ambiente de recuperação linguística e cultural. Neste trabalho cuidadoso e em parceria com a professora Lois Meyer, da Universidade de South Carolina, encontraram como grande inspiração a experiência praticada pelos índios do Maori, da Nova Zelândia, que padeciam do mesmo desastre colonial que os levou à perda da língua originária e de usos e costumes vitais para a reprodução da cultura maori. Desse processo de reflexão com as comunidades sobre a perda da cultura e da língua nasceram os *Nidos de Lengua*, que o movimento docente indígena conseguiu levar às comunidades índias a partir do *tequio* e das decisões tomadas coletivamente.

Os *Nidos* são um local, uma casa, onde se reúnem as crianças pequenas com guias para conviver e participarem juntos em atividades cotidianas da comunidade, e em cada momento escutar a língua que se quer revitalizar. De acordo com o livro “*El Nido de Lengua: orientación para sus guías*”, escrito por Soberanes e Meyer, o *nido* foi impulsionado pelos *maorí* quando estes se deram conta de que poucas crianças cresciam com a sua língua originária como sua primeira língua. Assim,

“Un nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna. Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia. En muchos nidos también colaboran maestras y maestros más jóvenes, a veces con formación docente, quienes revitalizan su lengua originaria junto con los pequeños al involucrarse en el nido”. (MEYER, SOBERANES, 2009; p. 9)

“Um esforço educativo de imersão total na língua originária”. Criar um espaço e um ambiente quase familiar. São por essas iniciativas que Gustavo Esteva, por exemplo, radicaliza ao dizer que as pessoas e os povos, no mundo todo, já não comprem mais o discurso da educação e criam seus próprios meios de aprendizagem.

Los nidos de lengua y las escuelas comunales se distinguen de los programas bilingües del gobierno por la importancia que dan a aspectos culturales maoríes dentro de su programa y en su forma de organizarse. De gran relevancia son las prácticas y creencias culturales relacionadas con la comida, la limpieza y el respeto, y los conceptos culturales como *whakapapa* (la manera formal de saludar, indicando la relación familiar y comunal de las personas), *whhanaungatanga* (las relaciones y el apoyo comunales) y *tuakana /teina* (el rol y las responsabilidades de los mayores hacia los menores de edad en cada grupo). (MEYER, SOBERANES, 2009; p. 9)

A língua é um veículo para que uma cultura expresse seu modo de pensar, sentir e entender o mundo. Por suas veias estão revestidos um modo que é próprio de viver e que se manifesta coletivamente e na forma como as pessoas se comunicam. É um universo de significados divididos entre aquelas e aqueles que formam uma vida em comunidade. Assim, o esforço comunal para resgatar sua língua originária é sim um exercício dentro da *comunalidad*, associado ao *tequio*, ao exercício do poder coletivo, do uso da terra e da reciprocidade. Em outras palavras: o *Nido de Lengua*, para além de uma experiência educativa, reforça o quanto a educação está inserida dentro dos princípios etnopolítico que orientam as práticas comunitárias de Oaxaca, entre elas a educação subordinada aos interesses dos povos originários. Em enfrentamento aberto às políticas do Estado; no caso específico dos *Nidos de Lengua*, lidando com o forte contexto de castellanização das culturas índias, onde o bilinguismo oficial atual para ocupar o imaginário destas comunidades, posto que os obriga a pensar em espanhol e no máximo veicular este pensamento no vocabulário indígena. Bilinguismo é muito pouco.

Assim, em Oaxaca os *Nidos* são uma estratégia e compõem uma parcela dentro do esforço comunal para revitalizar as línguas e as culturas originarias (Cf. Meyer e Soberanes, 2009). As decisões sobre onde e como realizar os *Nidos* também estão submetidas às assembleias comunitárias e às discussões no Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. O Congresso de 2007 fez a primeira discussão sobre a proposta, sendo que o primeiro Nido de Lengua do México foi criado na comunidade mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán. Nochixtlán: território

emblemático já desde antes do massacre de 2016. O esforço comunal de revitalização se traduz, entre outras coisas, nas barricadas internas contra a colonização e nas barricadas vivas contra a Reforma Educativa. Os crimes de Estado se traduzem pela aniquilação física e pela aniquilação simbólica de tentar varrer do mapa os esforços por uma educação verdadeiramente comunitária e guiada por princípios etnopolíticos.

O *Nido de Lengua* parte desde uma casa e de uma horta para se estender a todas as esferas da vida comunitária (igreja, mercado, assembleia, clínica, escolas), acompanhando crianças recém-nascidas até os seis anos de idade, que crescem, portanto, já ambientadas na prática da oralidade índia. Isto é muito importante, porém não é o todo. Para se completar, exige a participação da comunidade em outros ambientes e que se pratique a língua em casa sem crianças. “*Así la lengua originaria recupera una presencia viva de comunicación dentro del pueblo*” (MEYER, SOBERANES, 2009; p. 26). Isso pode ser visto na defesa que Nochixtlán fez da sua prática. Uma medida deste esforço comunitário e de recomposição da educação como atividade cotidiana (desfazendo o divórcio sociedade-educação, portanto) é que os *Nidos* são conduzidos por guias, e estes guias não são professores: são pessoas da comunidade que ainda falam a língua originária, os anciãos, avós e avôs, mães, pais, jovens comprometidos com a comunidade. Por fim, realçam Meyer e Soberanes, os guias oferecem seu trabalho como *tequio* ou ajuda voluntária.

E os educadores, qual seu papel nos *nidos*? São aprendizes: “*Por no hablar la lengua, estos adultos no son “guías” sino aprendices de la lengua, participando en las actividades y aprendiendo la lengua a la par de los niños*”. (MEYER, SOBERANES, 2009; p. 31). E concluem:

El nido de lengua no es una “escuela”, ni queremos que el espacio del nido parezca “aula de clase”. Tampoco buscamos meterle al nido los contenidos académicos o las actividades de la escuela preescolar o primaria. Hacemos todo lo posible para que los niños mamen la lengua como hacen los bebés, en vez de aprenderla como estudiantes formales en la escuela. En vez de crear un ambiente formal y escolarizado de aprendizaje cerebral, buscamos actividades en que los guías puedan convivir con los niños y así compartir con ellos la lengua originaria y las prácticas y los valores culturales desde el corazón. Las actividades del nido son las actividades ordinarias de la comunidad y del hogar, son las actividades que los niños observan todos los días y en las que participan. También damos prioridad a las actividades culturales que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas o formas tradicionales de mostrar respeto. (MEYER, SOBERANES, 2009; p. 33-34, grifos meus)

O *Nido de Lengua* também se apresenta como ressignificação completa da pedagogia na forma como encara e concebe a questão dos métodos e das propostas de execução da sua atividade – se é que é possível tratar dos *Nidos* nesses termos. Um momento que exemplifica isto é a obrigatoriedade de usar a língua originária em todos os momentos, o que implica em focar nas habilidades orais e receptivas da língua originária e desprezar a leitura e a escrita: “*una nueva lengua se aprende al escucharla y usarla en diversos y repetidos contextos, no al escribir o memorizar listas largas de palabras y frases*”. (MEYER, SOBERANES, 2009; p. 36, grifos meus).

Por fim, se insere no contexto de esforço comunal e direção comunitária para resistir e criar a educação *desde abajo*, aquela que repousa no viver. É isto que o *Nido* proporciona para as crianças, para os guias e para os professores que assimilam esta experiência. Rompe com a educação escolarizada e apartada dos povos originários, se apropriando da educação e submetendo-a às condições e o contexto onde vive cada povo⁶⁴. Tudo isso discutido e decidido nas assembleias comunitárias.

Para Benjamín Maldonado, os *Nidos de Lengua* são uma ótima demonstração dos alcances e possibilidades que estão no horizonte da CMPIO. A Coalizão, segundo o antropólogo, conseguiu realizar a tarefa de transitar a retórica do movimento docente, saindo da defesa dos interesses gremiais – crítica que ele estende menos à CMPIO e mais à Seção 22 - para uma luta pela descolonização do professor e pela definição do compromisso etnopolítico com as comunidades onde atuam. E nesta posição política, aportam sua experiência de lutas e seus avanços organizativos como uma grande contribuição para os interesses etnopolíticos dos povos originários de Oaxaca:

⁶⁴Outro momento que isto fica evidente é quanto à idéia de formação trazida pelos maorí e aplicada pelos Nidos, rompendo com a idéia comum de profissionalização docente: “*El crecimiento rápido de los nidos ha creado una escasez de personas que tengan la habilidad lingüística para funcionar como guías del nido. Ante ello, se ha desarrollado un curso de formación docente que dura tres años e incluye unidades de estudio, que son las siguientes:*

- *El origen y la historia del nido de lengua*
 - *La esencia y la filosofía del nido*
 - *La lengua maorí*
 - *La cultura del mundo maorí*
 - *Aprendizaje y enseñanza*
 - *Relaciones humanas*
 - *Manejo y administración del nido*
 - *Desarrollo del niño maorí*
 - *Observación y análisis*
 - *Prácticas tradicionales y modernas de la salud*”
- MEYER, SOBERANES 2009; p. 12

Su aporte fundamental está en ser una cuña que durante más de 30 años ha estado impulsando una educación liberadora con los pueblos originarios, pasando del discurso confuso y el activismo político a la construcción y difusión de un discurso sólido y de un compromiso étnico. Muchos maestros undadores de la CMPIO no ubicaban que la lucha de liberación de los pueblos originarios tiene una relación importante con la resistencia étnica. Ahora, a partir del estudio de la resistencia y de las formas de la comunalidad piensan en la liberación, ubicando a la educación bilingüe en este proceso como una opción. Sus esfuerzos se encaminan a transformarse de maestros bilingües en “indígenas” maestros, poniendo el acento en su ser originario y no en su profesión magisterial. (MALDONADO 2010; p. 141)

Assim, o papel chave que a CMPIO desempenha na educação comunitária como índios professores é notório para Benjamín, evidenciando-se na participação e criação de propostas como as Secundárias, na consolidação do CNEII, na formação dos maestros em educação comunal, em atividades como o *Tequio Pedagógico* e na busca e adaptação de experiências como é o caso dos *Nidos*. Podemos dizer que isto é fundamental: assim como o Movimento Pedagógico relatado por Soberanes buscou, a partir da sua humildade e da vontade ilimitada de conhecer pedagogia, as balizas para transcender da luta gremial para barrar a castellanização, também procurou, em todo o mundo que enfrenta a educação, a inspiração e a adaptação que lhes coubessem para fazer a sua própria educação, assentadas no cimento que é seu esforço comunal por se reconhecer como povos originários exercendo a *comunalidad*.

O *Nido* é um desses momentos e tem esse nome, segundo Maldonado, porque funcionam como tais: “*locales de la comunidad, preferentemente hechos con materiales locales, en los que se habla exclusivamente la lengua originaria*”. (MALDONADO 2010; p. 141). Ninhos, fortalecimento das línguas originárias como estratégia de resistência cultural. E acrescentamos: não para colonizar o futuro, e sim para permanecerem o que são. Isso significa que a comunidade é fundamental para o desenrolar de um *Nido*, posto que não é um projeto de educadores externos que a comunidade aceita, e sim uma proposta da própria comunidade. Precisa da *comunalidad* para ser exercida, e é isso que a fortalece. “*Por tanto, más que una escuela, es una extensión hogareña en la que se forma a los niños en los mensajes y conocimientos necesarios para su desarrollo cultural y eso debe ser estrictamente en su lengua originaria, que se acostumbran así a hacer suya otra vez*”. (MALDONADO 2010; p. 155).

Contribuem também para desenvolver o sistema próprio de educação comunitária, que é tão importante para Maldonado, ao estender a *comunalidad* para a aprendizagem de crianças 0 a 6 anos. Dentro da guerra de extermínio e da onda castellanizadora, o *Nido* reforça a autoestima índia e comunitária, ao ter o convívio do lar, da casa, como retaguarda organizativa e pedagógica para esta atividade de caráter “educacional”. Os laços de solidariedade e de reciprocidade ficam ainda mais inquebrantáveis, como podem ser lidos nestes depoimentos colhidos por Soberanes, Meyer e Benjamín e aqui reproduzidos:

“Los guías son realmente la base del nido, y muchos de ellos son ancianos con una gran vitalidad e interés por lo propio y aprovechan con gusto la oportunidad de servir en ese sentido a su pueblo. La señora Caritina Luna Contreras, que tiene 83 años de edad y es guía del nido de lengua zapoteca de Santa Catarina Lachatao, Ixtlán, dice:

“Cuando empezamos a tratar de que estos niños aprendieran el dialecto (zapoteco), nomás se nos quedaban viendo. Ahora ya entienden y empiezan a hablar.

-¿Hasta cuándo piensa seguir enseñando a estos niños?

Vamos a seguir hasta que los dominemos, que lo hablen bien, que puedan platicar entre ellos y con la gente grande.

-¿Qué siente que el zapoteco se esté acabando?

Se siente triste que no lo entiendan. Por eso es bonito que lo aprendan los niños, por eso se lo estamos enseñando” (Meyer y Soberanes, 2009: 31).

La señora Crispina Ramírez Jiménez, quien tiene 67 años y es guía mixteca del nido de lengua de Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco, dice:

“Me siento orgullosa porque los niños ya van llevando la palabra que yo sé. Yo vengo a enseñar por mi propia voluntad. Algún día Dios me recogerá, pero quedará un recuerdo mío en estos niños.

Yo soy solita, tengo mucho trabajo, pero tengo la voluntad de enseñar. Voy y les echo agua y comida a mis animalitos y me vengo con los niños. Yo sabré cómo hacerle para apoyarlos” (Meyer y Soberanes, 2009: 38).

La experiencia de los maestros de la Coalición les permite saber en qué comunidades la lengua se está perdiendo o se perdió pero hay interés comunitario por recuperarla. A partir de ese conocimiento, se realizan reuniones de promoción hasta que, si hay acuerdo, se pide convocar a una asamblea general de la comunidad para exponer la propuesta y tomar algún acuerdo.

La forma de trabajar es por el momento el mejor resultado, pues apenas lleva poco más de un año la experiencia. Los testimonios al respecto que hacen los representantes de dos nidos oaxaqueños muestran principalmente el estilo de trabajo y la valoración de sus protagonistas:

“Se empezó con enseñarles a los niños el cuerpo humano, después cómo se llama cada traste de la cocina que se utiliza en ella, después se les enseñó a contar del uno al veinte en lengua, tercero en la fiesta se les enseñó a hacer algunos preparativos y salir con la calenda, y empezamos con la gente grande. Cuando hubo un muerto se hizo el rosario en lengua, cada palabra, y algunos entendieron, y luego les enseñamos a hablar cómo se dicen los animales de la casa, y los animales de campo. Se hizo un cuento: era una rata vieja, planchadora, se puso a planchar pero al planchar su falda se quemó la cola, y se puso pomada para la herida, pobre ratita, cómo sufrió por su vejez. Se va a hacer un mural para difundir el trabajo que se está haciendo, también se va a ir a la radio para que la gente se anime, a los niños se les están enseñando muchas cosas y ya más o menos lo van aprendiendo, se les está enseñando lo más que se pueda para que ellos comprendan y valoren la lengua. También vamos a ir con ellos a las posadas y animar a la gente para hablar la lengua y rescatar el zapoteco. Se inició con niños pequeños pero ahora se está tratando de meter a la gente adulta, y en estas posadas se va a empezar a impulsar el uso de la lengua, se han tenido un poco de trabajo para que a los niños les interese este proyecto y no pierdan el interés. A qué se debe que pierdan el interés, hay que pensarlo.

Huautla: A principios del 2007, el Profesor Miguel desde hace tiempo hablaba de este proyecto, para darle continuidad a la cultura, la lengua, la gastronomía. Mediante pláticas me integré a ellos, primeramente nos organizamos con los chavos para trabajar en el terreno donde se iba a construir el nido, nosotros empezamos a hablar y platicar con los chavos,

hicimos tequio que aún no se ha perdido, es trabajo comunitario porque no hay paga sino se hace por amor, cuando teníamos un pequeño espacio fuimos a hablarle a la autoridad y ellos nos ayudaron mucho. Empezaron a comprar los materiales para la construcción de la casa, que la hicimos de acuerdo a la enseñanza de nuestros ancestros, y al inaugurar el nido hicimos una ceremonia. se hizo la danza de los huehuentones donde participaron los que asisten al nido, se cantó en mazateco, bailaron y se repartió el atole agrio, la autoridad ha apoyado mucho pero también hemos ido a la estación de radio, y se ha promovido mucho este proyecto, hay mucha gente que se ha estado interesando mucho en este proyecto, porque no sólo nos enfocamos en el nido, sino también en las escuelas, el saludo es en lengua, también en la casa se está llevando a cabo el nido, dentro de la casa se habla el mazateco, se les está impulsado a la gente la importancia de la lengua, ahorita se está organizando mejor el nido, por la participación de mucha gente, aunque hay temporadas que baja la asistencia de los niños por las fiestas y también por la participación de escuelas generales que impulsan otros talleres y jalan a los jóvenes, por ejemplo para aprender el inglés, algunos ya se están yendo, pero nuestro trabajo es jalarlos de nuevo para que regresen al nido, se empezaron a dar talleres de teatro, pintura, y otros para que la gente se vuelva a interesar en este proyecto” (Relatoría del 5° Taller general de los Nidos de Lengua, Oaxaca, diciembre de 2008).

(MALDONADO, 2010; pp. 156-158)

Secundárias Comunitárias Indígenas (SECOIN)

Dentro do esforço comunal para criar formas de aprender e ensinar que respondam às demandas dos povos originários, nasceram as Secundárias Comunitárias Indígenas: um impulso precioso para pensar e formular um sistema de educação comunitária em Oaxaca. Suas proposições são tão pertinentes e atreladas à *comunalidad* índia de Oaxaca que se tornaram uma referência para repensar o rumo da educação indígena no México, sendo por isso mesmo um alvo da política de desmantelamento da educação própria pelo Estado e também um grande alvo que atraiu a curiosidade de inúmeros pesquisadores da área de educação, antropólogos, “especialistas” e profissionais corporativos do terceiro setor. Esta grande atratividade causada pelas Secundárias Comunitárias gestam um risco que não é causado pela experiência criada

em Oaxaca, mas pelos “estudos” feitos pelo grande elenco externo que se dirigem às comunidades índias: o risco que consiste em tratar as Secundárias como um modelo educativo e pedagógico replicável em outras localidades, sendo que aquela não foi pensada nem configurada com esta intenção. O risco de entendê-la, definir e resumir sua existência como uma técnica significa confinar as Secundárias e enquadrar a experiência criada em Oaxaca no mesmo *rol* das metodologias e técnicas alternativas de Educação. O potencial nocivo destas visões internalizadas da Pedagogia são consideráveis, já contaminando as críticas às Secundárias como uma metodologia muito técnica (por conta dos passos desenhados para a investigação), ou que não representa nada de novo nem inovador, posto que sua experiência “poderia” ser executada em qualquer escola, inclusive no meio urbano. O problema aqui reside no simples fato de que a Secundária Comunitária não é um projeto criado com a intenção de inovar a pedagogia, muito menos se deveria ser um modelo que não encontra análogo em outros contextos, em Freire, nos *maorí* ou outras partes. Simplesmente é uma resposta educativa a uma demanda índia por práticas pedagógicas que se façam no compasso e no ritmo da vida cotidiana e comunitária, sob o modo de viver índio oaxaquenho e que tratasse de envolver jovens de 7 a 15 anos na visão própria sobre a cultura dos povos originários de Oaxaca. Uma proposta pedagógica que fizesse sentido em torno da organização deste modo de viver e que sentia falta de uma educação que estivesse de acordo com isso. Só isso, até porque não existe, dentro do modelo estatal, o nível secundário indígena: estes egressam da primária direto para uma escola etnocida. Os demais questionamentos científicos são puramente exteriores à proposta que nasceu das comunidades para as comunidades, e como tais, devem ser analisados apartados da realidade regional de onde é arrancado o currículo que perfaz o cotidiano de aprendizagem das Secundárias Comunitárias em Oaxaca.

De acordo com Fernando Soberanes, quando me recebeu na CMPIO, e também corroborado por Benjamín Maldonado, a ideia que culminou no atual projeto das Secundárias surgiu de uma demanda *chinanteca* para criar uma educação adequada em torno dos povos originários a partir de suas características próprias; e por adequação devemos entender também a continuidade correta para as crianças que egressam das primárias de educação indígena. Trata-se, portanto, de uma demanda etnopolítica por controle comunitário da educação. A resposta foi dada pela CMPIO, que formou uma comissão (Juan Arellí Bernal e Fernando Soberanes) em articulação com a Direção de

Educação Intercultural da SEP e com a Direção de Educação Indígena do IEEPO, nas figuras dos pedagogos Luís Madrigal e Javier Sánchez Pereira⁶⁵.

Encontro com Javier Sánchez Pereira

A viagem à Oaxaca em 2015 me reservou um encontro com o maestro Javier Sanchez Pereira em seu escritório ainda não desmontado pelo novo IEEPO na época. Na situação terrível de acumamento que foram vividos naqueles dias, o tempo infelizmente foi reduzido; mas mesmo assim, não deixaram de me apoiar com engajamento para que eu pudesse conhecer da melhor maneira o que estão fazendo desse o próprio.

Para Sánchez Pereira, tudo remete ao rompimento da década de 70: o sindicato era um conduto para a política e isso impulsionou o nascimento da dissidência e uma mobilização para o reconhecimento da educação comunitária. “Nesse processo de 10 anos, houve de tudo”, até que as mobilizações dos anos 90 permitiu à dissidência docente influir na estrutura educacional. Graças à capacidade de organização, a CNTE se posicionou como autoridade educativa em Oaxaca, e com essa configuração os professores indígenas conseguiram estabelecer um acordo para criar as Escolas Secundárias Indígenas em 2003 (não havia secundárias indígenas no sistema estatal). Sánchez Pereira trabalhou em paralelo com a CMPIO para pôr em marcha este projeto autônomo para criar o currículo, cuja primeira orientação era “vir sem ideias pré-concebidas”. Não poderiam conceber a Secundária a partir de modelos normativos, afirmou, e precisavam dar uma resposta à realidade de devastação cultural produzida pelo etnocídio. Dessas condições, se desenhou um currículo que parte do conhecimento comunitário, do conhecimento ocidental (para traçar comparações), do que fazem as pessoas na comunidade e da comunicação entre elas. Um círculo, afirma Sánchez Pereira, cuja pergunta era: como mover o diálogo cultural num país plural?

A resposta dada por Sánchez Pereira foi criar uma “metodologia concreta”: a aprendizagem seria realizada por projetos de investigação, e estes projetos seriam decididos por alunos e conselho em assembleias comunitárias. ***“El reto es ponerse en contacto permanente con el conocimiento comunitario”.***

⁶⁵A discussão sobre envolvimento do Estado e autonomia na educação comunitária de Oaxaca será discutida à frente, nos moldes do país plural, emancipação, defesa do próprio e tomada dos aparelhos de Estado pelos índios dentro dos princípios da autodeterminação. Não dá para falar disso sem pensar na morte e na retomada do controle que o Estado tenta.

Não existe aula (“*no hay clases*”) nas Secundárias Comunitárias. Alunos e alunas circulam em equipes pela comunidade para encontrar o conhecimento; para “recuperar o mito”. Sem um horário pré-formatado para frequentar a escola, podendo inscrever a ação pedagógica no tempo social, manejando o tempo escolar, afirmou o professor, estão por aí investigando. Somente após esse encontro (a descoberta, portanto), há um intercâmbio com o conhecimento teórico; entretanto, a reflexão proposta é em torno da vida comunitária (*quehacer comunitario*). E, finalmente, convidam a comunidade para apresentarem sua investigação.

Para Sanchez Pereira, o professor se torna um assessor da investigação cujo protagonismo é do aluno, e isso significa que o professor é impedido de intervir neste processo. “*Los muchachos se autodirigen*”. Portanto, vai muito além da construção do bilinguismo, sendo que o mais importante é como jovens e crianças aprendem a aprender. Por isso, foi importante “*aclarar la comunalidad*” para os professores, tarefa que contou com o apoio de Benjamín Maldonado no intuito de preparar os professores para se inscreverem na vida comunitária. Isto tudo é muito importante, avalia Sánchez Pereira, porque o professor precisa ressignificar sua atuação dentro da reivindicação pelo diálogo cultural. No fundo, este é o ponto de partida: **como desenvolver sua vida sem que a escola frature a comunidade?** Aí se cria o conhecimento e o ponto por onde se pode refletir, concluiu Sánchez Pereira.

Na saída do breve encontro, coube infelizmente um suspiro preocupado. O momento é crítico para a educação comunitária em Oaxaca, afirmou. E mesmo preocupado, na postura de Sánchez Pereira não era possível reconhecer medo ou temor. Está confiante nos passos que estão dando coletivamente.

“Un giro audaz”

Para Benjamín Maldonado, frente ao argumento central de que os sistemas existentes de secundarias não representavam uma opção comunitária para a continuidade das crianças que saíam das primárias indígenas, as pessoas que estavam impulsionando a formulação da secundaria comunitária se valeram de sua experiência para impedir que fosse reproduzido o modelo de educação indígena imposto nas primarias: “não era mais que uma tradução pobre do currículo nacional, que não

considerava as características culturais das crianças dos povos originários” (MALDONADO, 2010; p. 159, tradução minha). Assim,

Dos pedagogos oaxaqueños de gran experiencia y conocimiento (Luis Madrigal y Javier Sánchez Pereyra), un ingeniero mixe impulsor de experiencias innovadoras (Juan Arelí Bernal) y un ingeniero fundador de la CMPIO y promotor de sus principales iniciativas (Fernando Soberanes) unieron experiencia, conocimientos y visión para lograr dar forma a un proyecto completamente innovador y audaz, que reformulaba el plan y programa de estudios vigente en los otros tres subsistemas de secundaria y por primera vez planteaba que en vez de estudiar por materias la secundaria se cursara realizando investigaciones.

(MALDONADO, 2010; p. 159)

Benjamín Maldonado prossegue afirmando que as secundarias comunitárias significam um “giro completamente audaz” em relação à educação nacional, posto que deu as costas à planificação dos parâmetros e diretrizes definidos na política educativa e desprezou a organização em torno das matérias para se concentrar na investigação como forma de aprendizagem. Destes princípios decorre uma série de consequências que, para além da estéril discussão se são inovadoras, paradigmáticas ou adaptação de técnicas pedagógicas que podem ser replicadas no mundo, significam um conjunto de práticas comunitárias e coletivas que respeitam o que constitui o ser índio oaxaqueño e reproduz sua cultura própria num meio tão cheio de espinhos, armadilhas e dominação autoritária como é o reino da educação. Estas consequências recheadas de comunalismo são várias, como a inexistência de classes e salas de aula, o envolvimento das comunidades, a reconfiguração completa do exercício docente e a forma encontrada para avaliar os caminhos de aprendizagem percorridos por crianças e jovens. Sobre esta última, poderemos acompanhar como a composição das características próprias das secundarias comunitárias, a se destacar a centralidade de alunas e alunos no processo educativo, o que em outras palavras significa retirar o protagonismo docente e do corpo diretivo, se traduzem principalmente na autoaprendizagem ou na aprendizagem autônoma baseada na capacidade de investigação de vários temas (Cf. MALDONADO 2010). Autonomia para aprender, formação autônoma, horizonte desenhado com autonomia para crianças, jovens e comunidade.

Seguindo o documento fundador das secundarias, “**Secundaria para la atencion de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca.**”, entregue pelo IEEPO em 2004, as características principais são:

- “1.- La secundaria que se propone formará parte integral de la comunidad, en donde el principio de comunalidad permita profundizar el sentido de pertenencia.
 - 2.- En esta escuela, la toma de decisiones no es vertical, es colectiva.
 - 3.- Se podrá gobernar mediante un Consejo estructurado representativamente.
 - 4.- La construcción del conocimiento parte de los saberes, valores, habilidades y destrezas comunitarios.
 - 5.- Las lenguas originarias circulan libremente en el ámbito escolar y comunitario.
 - 6.- La escuela propicia la reflexión, la toma de conciencia, el respeto a la libertad y la autonomía.
 - 7.- Promueve la participación igualitaria de los jóvenes en el ámbito escolar y comunitario.
 - 8.- Promueve los valores de la convivencia que sustentan a la interculturalidad.
 - 9.- La experiencia formativa propia del sujeto es puesta como elemento de la apropiación del conocimiento.
 - 10.- La práctica educativa propicia la adquisición de habilidades para el logro de aprendizajes autónomos.
 - 11.- El estudiante es el centro de la práctica educativa.
 - 12.- El educador es un facilitador de aprendizajes, comprometido e integrado a la comunidad.
 - 13.- El currículum es abierto y contiene los ejes de Comunalidad y Modos de Apropiación del Aprendizaje.
 14. Los ejes curriculares se integran por componentes que abarcan los ámbitos académico y comunitario.
 - 15.- La estrategia metodológica se basa en Proyectos de aprendizaje.
 - 16.- Las figuras docentes para el modelo propuesto son formadas a través del mismo.
 - 17.- Los materiales educativos y el equipo de medios electrónicos se emplean en la construcción de experiencias de aprendizaje.
 - 18.- La evaluación es integral, de corte cualitativo y atiende a procesos y resultados”
- (IEEPO, 2004: 46-47).

E os princípios:

“...la secundaria para la atención de los pueblos originarios del estado de Oaxaca seguirá los siguientes principios:

Es comunalista porque está concebida tomando para sí, los principios que orientan el modo de vida de los pueblos originarios del estado de Oaxaca...

Es Comunitaria, porque parte del supuesto que la población originaria produce, transmite y conserva conocimientos que son útiles para su sobrevivencia...

Es liberador porque promoverá en el educando la comprensión crítica, reflexiva y propositiva de la problemática económica, social, política y cultural en que históricamente han vivido y viven los pueblos y comunidades originarios, propiciando el fortalecimiento de la identidad y el conocimiento de los derechos individuales y sociales que tienen esos pueblos...”

(IEEPO, 2004: 43-46).

Como explicou o *maestro* Sanchez Pereira em nosso encontro, estes princípios são os responsáveis para que o modelo fosse planejado desde o zero, possibilitando ao

mesmo tempo, e com a distância guardada, a incorporação dos currículos ocidentais como forma de comparação entre os saberes e colaboração para que os alunos encerrem os cursos preparados para encarar o mundo globalizado que rodeia as comunidades.

Nas secundarias comunitárias, portanto, o modelo educativo está assentado nos projetos de investigação⁶⁶, e estes projetos, conforme já adiantado por Sánchez Pereira, são delineados a partir de uma decisão coletiva, comunitárias, que envolve mães e pais, pessoas que participam ativamente da educação sem estar dentro da escola, e que se voltam conjuntamente para um objeto de indagação. A característica principal é que não existem matérias e disciplinas, obrigando o estudo a girar em torno de pesquisas que os alunos traçam e levam a campo. Por isso, não há salas de aula; pode-se ver um aluno circulando pela comunidade, dialogando com os mais velhos, colhendo, plantando, olhando o céu à noite, caminhando com colegas, envolvido nas assembleias e sim, pode-se dizer que está estudando: conhecendo, vivendo, aprendendo. Os temas variam e são infinitos, mas todos são tomados a partir da perspectiva da *comunalidad*, ou seja, do viver coletivo índio. Por exemplo: as plantas medicinais e seus usos locais, o cultivo do milho, a construção de uma casa. A festa de determinada família. Pode-se investigar também sobre saberes tradicionais que são perdidos na escola tradicional, ou a

⁶⁶Un Proyecto se define como la forma y procedimientos para acceder al conocimiento mediante la confrontación concreta con una realidad contextualizada, multidimensional, compleja y problematizada; en sentido estricto, significa un proceso investigativo en busca de respuestas a interrogantes que mueven a reflexión, a la crítica y, a la aplicación práctica. El proyecto recorre los caminos de la filosofía y la epistemología tratando de hallar soluciones a cuestiones complejas para aplicaciones concretas. En ello, el estudiante realiza una búsqueda de la verdad y elabora herramientas de aprendizaje, no solo para el abordaje de una situación concreta, sino para su transferencia en el abordaje de otras. Al mismo tiempo, la tarea investigativa conlleva la obligada interacción con otros sujetos, sean similares o de la propia comunidad, en este sentido, el trabajo investigativo posibilita la revaloración de los activos culturales comunitarios.

En esta estrategia metodológica se privilegia la investigación, propone la construcción social del conocimiento y la integración de este, al marco de referencia individual.

Los proyectos se establecen a partir del interés individual sobre la vida comunitaria y su dinámica; pero en su desarrollo, el sujeto interactúa con la comunidad en el plano humano y con el patrimonio cultural de la misma. Los saberes disciplinarios y particularmente los contenidos de los planes y programas nacionales son instrumentos que el sujeto emplea en la construcción de sus interrogantes, en la búsqueda de respuestas y en las respuestas que elabore.

(IEEPO, 2004: 72-73).

interferência de partidos políticos para arrancar o próprio da vida comunitária. Os jogos como forma de fortalecer os vínculos. As barricadas contra a reforma educativa como forma de defender a comunidade e promover a vivência coletiva dentro da luta. Pois não é a luta que orienta a aprendizagem?

Como forma de comparação entre o currículo nacional e o conhecimento comunitário, muitas vezes a noção de trabalho é colocada no âmbito da pesquisa conduzida pelos alunos. Afinal, se na conotação ocidental o trabalho é referência de atividade remunerada, de valorização do valor, mais-valia e fetichização das relações, no ambiente comunalista o trabalho assume outro léxico, um “giro ao revés”: é positivo, doação coletiva, que se faz com gosto e em prol da comunidade. Promove melhorias, aprendizagens, reforça a vontade de viver junto e colocar-se de acordo coletivamente.

Complementam o processo de investigação as entrevistas, a bibliografia, os vídeos, a internet e o trabalho de assessoria do professor, que é responsável por acompanhar determinado grupo durante os anos de secundária – um por grupo.

Educador desconstruído

A profissão docente também é fortemente repensada nos moldes desenhados para as secundárias. Quase que ressignificada, digamos assim, porque acompanha a investigação e os objetos de indagação como alicerces para dar ao aluno uma autonomia verdadeira como centro da educação e da aprendizagem. De acordo com o documento do IEEPO, assim está organizado o trabalho nas aulas:

No hay clases tradicionales, ni horarios rígidos. Los educadores brindan asesorías a estudiantes en lo individual o agrupados en equipo, cada vez que sea necesario. Con este propósito se establece un horario abierto en un rango determinado de horas al día, durante la semana de labores.

Los seminarios se programan mediante acuerdo. La realización de los seminarios se programa mediante acuerdo con los involucrados, asesores internos, estudiantes y educadores. Cuando se trata de seminarios conducidos por asesores externos, se elabora una propuesta de la misma manera y se acuerda con la coordinación general del proyecto.

No existen exámenes parciales ni finales.

No se contempla la aplicación de exámenes en áreas disciplinares.

(IEEPO 2004: p. 98-99)

Assim, para Benjamín, “*se trata de formar al niño en la responsabilidad al dejar que ellos organicen el trabajo escolar, de manera similar a la comunidad, que forma a sus ciudadanos en la responsabilidad con ellos mismos y con la comunidad*”. MALDONADO 2010 ; p. 163. Esta definição é fantástica para termos uma referência de grandeza dentro de cada projeto simples de investigação, mas que encontra a criança e o jovem no pleno exercício da autonomia como prática de vida e os saberes comunitários como retaguarda organizativa para conhecer e estar no mundo. Suas consequências são imprevisíveis, como podemos ver na resiliência com que Oaxaca se coloca em relação ao Estado e o avanço colonialista.

Na medida em que ganha centralidade a desenvoltura do aluno, os professores ressignificam seu trabalho pedagógico por meio do acompanhamento (palavra mais apropriada que tutoria e assessoria) durante o projeto de investigação:

En un giro completamente audaz a la educación nacional, en las secundarias comunitarias no hay maestros especialistas en cada rama del conocimiento sino asesores que acompañan a cada grupo durante los tres años, con el fin de ser un recurso de investigación para los alumnos. Así, los recursos de investigación de los que disponen los estudiantes de estas secundarias son la biblioteca precaria, el internet de señal inconstante, la sabiduría de la comunidad recogida mediante entrevistas, la observación y las reuniones con el asesor. El maestro en las secundarias comunitarias está haciendo un enorme esfuerzo por dejar de ser maestro y trabajar realmente como asesor, como auxiliar del niño en su proceso de aprendizaje, como orientador en los procedimientos más que en los conocimientos. **En este esfuerzo es apoyado por los mismos niños, quienes en unos meses de trabajo se acostumbran a investigar y tienden a impedir que el maestro quiera enseñar.**

(MALDONADO, 2010; p. 162 Grifos meus)

E ao aluno impedindo o professor de ensinar, podemos associar a comunidade índia impedindo o Estado de ditar o modelo e o currículo educativo. Evidentemente que muitos professores não aceitam esta formulação proposta e se consideram reduzidos em seu papel outrora protagonista na formação de outra pessoa – o que nos dá a medida de como é profunda essa mudança. São consequências esperadas, mas que mostram a verdadeira disposição das comunidades índias em romper com tudo e reiniciar sua educação própria desde o zero. Faz-nos pensar que tocaria ao professor reaprender a trabalhar sua profissão durante a “aula” na secundaria comunitária. Neste sentido, é muito mais importante ele desenvolver sua sensibilidade para receber as descobertas do aluno e do grupo. São possibilidades infinitas e imprevisíveis; não cabe, por vezes, preparar uma aula. Esta vai ser consequência do que lhe for apresentado, para então o

professor participar do projeto de investigação, isto quando lhe couber um papel a ser desempenhado – porque muitas vezes os alunos não necessitam.

Tampouco é produtivo aguardar um resultado previamente estabelecido, mais bem cabendo ao professor se preparar para aguardar e colher o inesperado: este é bem-vindo. Dentro das inúmeras discussões sobre métodos, técnicas, avaliações e currículos, bilinguismo e inovações advindas de um certo tipo de horizontalidade, cabem bem as palavras de Sánchez Pereira, de que pouco importam essas balizas frente ao mais importante: o modo como o estudante descobre sua aprendizagem; e é isso que tem sido feito nas secundarias comunitárias dentro de um contexto de autonomia, de responsabilidade com a comunidade e com o comunalismo.

Projeto de Investigación

O trabalho coletivo (atenção: pensando em trabalho nos termos delineados pela comunidade e não ocidentais) é o coração do projeto investigativo e as perguntas a serem resolvidas impulsionam a formulação dos objetos de indagação. Quando o grupo define qual será seu projeto, as secundarias comunitárias propõem esta dinâmica, de acordo com o tempo necessário para pesquisar:

“1.- Documentación del conocimiento comunitário

Documentar el conocimiento comunitario plantea una intencionalidad entre el sujeto y lo colectivo. Supone un acto conciente dirigido hacia la identidad comunitaria, en tanto la biografía individual contiene la totalidad del saber comunitario. Es desde esta perspectiva que el sujeto aprehendiente aprovecha su propia experiencia de conocimiento para desplantar sus aprendizajes. La lógica de las etapas en el desarrollo de los proyectos transita por la documentación del conocimiento comunitario, contenido tanto en la experiencia del sujeto como en la de otros miembros de la comunidad. La apropiación del conocimiento implica un conocimiento empírico apropiado a través de la mayéutica. Implica también interacciones con otros sujetos comunitarios y estructuración de la nueva experiencia de conocimiento.

2.- Sistematización del conocimiento

El nivel de apropiación descrito anteriormente resulta insuficiente y hace necesario sistematizarlo. El seminario es el espacio en donde el grupo redimensiona sus propios saberes y los de los otros. Al problematizar el conocimiento empírico se abren múltiples posibilidades para confrontarse con otras culturas. Al romper el espacio del conocimiento empírico, se plantea ciertamente una confrontación dialéctica que habrá de resultar en la revaloración de lo propio y lo universal.

3.- Profundización del conocimiento

El proceso de sistematización conduce al grupo hacia la indagación, de esta manera el conocimiento comunitario se orienta hacia su profundización. El proceso de desarrollo del

proyecto no sólo posibilita la apropiación de aprendizajes con sentido realista, sino sobre todo en profundidad y coherencia. Al indagar sobre los objetos no solamente se profundiza en el aprendizaje, sino que también se reflexiona sobre su propia realidad” (IEEPO, 2004: 67-68).

Para Jaime Martínez Luna, o projeto está diretamente associado a como se vive, e viver é constituir a educação própria e comunitária, que antigamente correspondia à forma como as comunidades davam uma resposta natural à defesa de seus recursos e resolviam a totalidade de seus problemas (Cf. JAIME LUNA, 2015). Dessa forma, o ato de se resguardar nos saberes comunitários, de acordo com Sánchez Pereira, está relacionado ao entendimento de Jaime de que a *comunalidad* é uma ponte para a educação; a mobilização das secundárias em torno dos projetos de investigação também se associam ao entendimento de Jaime de que educação é uma inclinação para o trabalho, que existe um labor para manipular outros tipos de informação e a realidade comunitária, e que por trabalho entende-se investigação em termos educativos, ou seja, como métodos educativos. Por isso, ao tratarmos dos escritos de Jaime Martínez, demos ênfase ao que ele chama de contexto de descoberta coletiva sobre o que as comunidades necessitam em matéria de educação, em que o coletivo surge como fórmula para consensuar decisões (*comunalidad*) e o projeto de investigação se apresenta como a mecânica de aprendizagem (trabalho). Isto tudo a partir de algo que é totalmente diferente de outros modelos pedagógicos, que é a realidade regional: é aí que está o “método”, no reconhecimento do que é próprio. Reiterando, “*lo nuestro es diferente*”⁶⁷.

É questão de admitir a quem interessa educar. A própria forma de raciocinar, portanto, se alimenta de uma realidade percebida naturalmente, segundo Jaime, e orienta

⁶⁷Arturo Guerrero afirma que a tarefa contra-hegemonia nos dias de hoje não parte da educação e sim desde as pessoas, posto que o lugar da educação pertence à esfera da modernidade; e a modernidade já não existe mais. Ainda que existisse, é o avesso da forma própria de raciocinar: ou seja, somente o ato de retomar a maneira própria de pensar e sentir é capaz de oferecer o contexto apropriado para que as crianças e jovens aprendam a aprender desde sua lógica originária.

As preocupações de Jaime inegavelmente se dirigem à prática cotidiana resguardada no viver: observa as relações de conhecimento do mundo, ao trabalhar e pesquisar o que se apresenta para quem investiga. A educação popular centrada no educador pouco lida com a pesquisa em sua forma intrínseca, até o limite; opta mais bem por **funcionar**, sem importar tanto como é este seu funcionamento. Ou seja, importa traçar resultados esperados (mesmo introduzindo a participação, a resistência e a investigação da realidade em seus itens de atividades). Posto de outra forma, o projeto de investigação é uma pedagogia para quem aprende; o método de Freire, muitas vezes foi perversamente transformado em um manual para quem ensina. Uns levam “educação” e “cidadania” à comunidade; outros levam vida e fazer comunitário à educação.

o caminhar da tal educação comunal. Se existe uma tarefa educativa a cumprir, isto é, se um povoado entende que há a necessidade de realizar a tarefa educativa, esta precisa compreender e redescobrir a própria forma de raciocinar e fazer a vida (JAIME LUNA, 2015): “*Vernos a nosotros mismos nos permitirá conocer las propuestas más acordes para nuestra tarea transformadora, esto es, revalorizando nuestro modo de vida y razonamiento propio*” (JAIME LUNA, 2015; p. 23). Investigar é ver a nós mesmos, perguntar o que somos e o que fazemos. O projeto, nos dizeres de Jaime, é realizar vida.

E como é explicada essa ideia de que o projeto realiza vida? Para Jaime, o que se pensa para a educação em Oaxaca é definir que projeto atende a uma epistemologia própria: reúne pedagogia e prática como uma “sequencia natural para forjar conhecimento e vida” (Cf. MARTÍNEZ LUNA, 2015). Ou invertendo a ordem das palavras, é como se a pedagogia e sua prática fossem um desdobramento do conhecimento sobre como se vive. Este patamar é o princípio. Onde está esse conhecimento que permite pensar a educação desta forma sem transformar isto num manual de auto-ajuda? Para Jaime, isto é exatamente o que chama a atenção em Oaxaca, uma vez que a substância organizativa da vida índia, ou seja a *comunalidad* como experiência cotidiana, permite uma maneira própria de aprender a partir de um projeto comunitário que posiciona o conhecimento partindo da comunidade, do coletivo e da decisão em consenso (Cf. MARTÍNEZ LUNA, 2015).

Isto parte, em primeiro lugar, da descoberta e de como perceber naturalmente a realidade do que se faz e como se vive em determinado lugar, ou seja, um reconhecimento que só pode ser feito observando e convivendo. Vivendo. E ao mesmo tempo, parte também do afastamento obrigatório que a mediação dos educadores sugere, ou impõe, porque sua forma de perceber a realidade não é arrancada de uma rotina natural de perceber o mundo. É mimetizada, precisa de uma intervenção. Ou, dito de outra forma:

existe una gran diferencia entre el método científico y un proyecto de vida. El resultado de una investigación científica está localizado previamente; para llegar a él se cuenta con una hipótesis, la que se experimenta, pero el objetivo es tan específicamente señalado que no admite elucubración o una respuesta vaga o incierta (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 97).

E, ao se dirigir aos projetos educativos realmente existentes em Oaxaca (como o PTEO, que trataremos adiante), Jaime exemplifica: “*el proyecto comunitario que sustentará al PTEO no es científico, es un proyecto integral para hacer la vida*”.

Educação comunitária não é uma receita, é um processo lógico que “evidencia a multiplicidade de imbricações que fazem a vida e o conhecimento” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 98). É que este tipo de conhecimento libertador se faz tecendo vozes e hábitos, reunindo experiências, curiosidades que despertam em quem investiga e no enfrentamento dos problemas reais pelos quais passa um povoado. Em outras palavras, chegamos ao modo como Jaime Luna prevê que o conhecimento e as necessidades educativas sejam arrancados da realidade a partir de uma forma naturalizada, ou seja, vivida – isso passa por não se abraçar à pré-definição de conceitos, ao mesmo tempo que se observa a dinâmica e o fazer cotidiano no local onde se vive:

Los conceptos en su afán de ser integradores y portadores de relativas verdades, en lugar de desatar la creatividad la encierran y promueven confusión y debates estériles. Nos apegamos más a la lógica que siguen los lenguajes originários o naturales, que expresan sujetos en procesos, no conceptos delimitados” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 98)

E avança rumo ao que considera os quatro momentos da matriz do conhecimento numa educação comunal: “o solo onde se pisa, as pessoas que pisam esse solo, o que faz essa gente que pisa esse solo e o que consegue, com seu fazer, a gente que pisa esse solo” (MARTÍNEZ LUNA, 2015; p. 98, tradução minha). Transporta para a educação o mesmo raciocínio que o motivou a procurar a melhor forma de descrever a coletividade índia em Oaxaca, buscando no neologismo “*comunalidad*” a palavra para explicar a criação da vida cotidiana e coletiva, comunal, da mesma forma que observar o solo que se pisa e o que fazem essas pessoas que pisam este solo é a melhor forma de ter contato natural com o conhecimento. E isso é diferente da “necessidade de ser educado”: é nesse tipo de organização e percepção de conhecimento, portanto, que se sustentam as secundárias comunitárias ao se estruturam em torno de projetos de investigação.

Participação Comunitária

É marca da educação própria em Oaxaca o envolvimento comunitário nos processos de aprendizagem. No caso das secundárias comunitárias, elas perdem seu sentido se não contarem com esta participação direta e protagonista, posto que o modelo propõe manipular os conhecimentos comunitários a partir do que o grupo e a comunidade decidirem – e estes conhecimentos comunitários, como sabemos, não são manipulados pela escola. Benjamín Maldonado define as três formas de participação e apoio comunitário:

La participación de la estructura organizativa de la comunidad (autoridades municipales y asamblea general) en la gestión y operación de recursos, así como en la evaluación de los rumbos de cada grupo escolar.

La participación de los representantes específicos de la comunidad para seguir de cerca los trabajos de la escuela, y es el Consejo Representativo.

La participación de los sabios de la comunidad, quienes se reúnen varias veces con los estudiantes para orientarlos y resolver algunas dudas.

(MALDONADO, 2010; p. 164)

Maldonado acrescenta que a avaliação coletiva compõe o quadro de envolvimento comunitário direto. Trata-se de uma avaliação permanente, cujo caráter é demonstrar o processo de aprendizagem percorrido pelo grupo, quais tipos de conhecimentos comunitários foram descobertos e até mesmo criados durante a investigação, sempre no sentido de valorizar o próprio e tornar a comunidade mais forte contra o assédio do Estado e as corporações econômicas e de partidos políticos. Assim,

La metodología de aprendizaje requiere de asesorías diversas y los avances se van discutiendo en seminarios, hasta que los resultados finales se exponen ante la comunidad en ambas lenguas: la originaria y el español, además de que se realiza cada año una exposición de los resultados de todas las escuelas en la sed de alguna de ellas o en la ciudad de Oaxaca. Los resultados no sólo no son vergonzantes, razón por la que se esfuerzan por exponerlos públicamente para conocer la reacción de la propia comunidad, de otras comunidades y de especialistas, incluso de funcionarios.

(MALDONADO, 2010; p. 162)

Em encontro com Beatriz González Pedro, coordenadora das Secundárias Comunitárias, ela afirmou que o mais importante é que crianças e jovens compreendam seu próprio processo de aprendizagem, e esta é a razão para se preocupar em não transformar o modelo das Secundárias numa técnica. Aprender a aprender é uma descoberta. Também é preciso considerar a diversidade cultural e as particularidades de cada comunidade.

Por isso Beatriz, que já foi professora nas Secundárias, afirma que o professor tem o papel de mediar e refletir a partir do que está acontecendo no processo de investigação; isso sugere um eterno planejamento, para refletir e mudar o que está sendo proposto. A formação destes professores, portanto, também vive alterações e inclui os locais de convivência; os professores são formados na comunidade: “é no campo que se aprende de onde vem a dúvida, onde está o problema. O que te traz dúvida?”. E segue:

“não é conversar com o poder e sim entre os professores, que são quem têm as dúvidas”. O trabalho consiste, então, em aprender a fazer a problematização, não de conteúdo, mas de experiência. O horizonte, para Beatriz, é a comunidade fazer a formação dos professores.

Infinitas pesquisas

Alguns estudos realizados em comunidades com secundárias comunitárias trouxeram aportes interessantes ao entendimento do projeto desde sua lógica própria.

Arturo Ruiz López e Elena Quiroz Lima, em “*Educación comunitária: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México*” (2015), sustentam que as secundárias comunitárias reconhecem a diversidade cultural de Oaxaca, a partir da revalorização dos conhecimentos comunitários e reforçando nos estudantes o sentido de *comunalidad*. Com este entendimento, consideram que as SECOIN reúnem um conjunto de características com ações específicas para lograr este sentido de reconhecimento cultural.

Dentro deste sentido de recuperar a própria experiência e estabelecer algum vínculo da escola com a comunidade, que antes era inexistente, López e Quiróz apontam dois aspectos cruciais no desenho das SECOIN, sendo estes: os métodos de projetos como fundamentação pedagógica e os alunos como o centro das atividades e da formulação dos conhecimentos.

Quanto aos alunos, são centrais porque levam a cabo as atividades de forma autônoma, buscando conhecimentos e construindo sua própria aprendizagem (López e Quiroz, 2014; p. 6). Enfim, concordam com as concepções de Sánchez Pereira e a análise de Maldonado, ao reconhecerem que as SECOIN inscrevem um outro marco para o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e a relação escola-comunidade. É importante dizer também, agora do nosso ponto de vista, que a centralidade do aluno não é apenas uma análise banal, com prática pouco potente dentro das comunitárias.

Outro aporte importante no trabalho de López e Quiroz é consolidar a convicção de que as SECOIN não são um modelo, digamos, afrouxado, ou com reflexões impertinentes e frágeis do ponto de vista de práticas pedagógicas que as levem a alcançar o que está sendo proposto. Assim, dentro do ciclo de cada turma há uma

diferenciação, cabendo ao primeiro ano trabalhar com projetos de aprendizagem e ao segundo e terceiro ano com os projetos de investigação:

La distinción se encuentra en que en el primer grado los estudiantes adquirirán habilidades como la elaboración de entrevistas, búsqueda de información y conocimientos generales para redactar y presentar trabajos. En el segundo y tercer año, con los proyectos de investigación, se acercarán a los saberes y conocimientos comunitarios, por ejemplo las plantas medicinales que se utilizan en la comunidad, las formas de cultivo, los instrumentos musicales de la región, las formas de producción y comercialización, entre otros temas.

(LÓPEZ e QUIROZ, 2014; p. 7)

Quanto à outra crítica bastante comum, rejeitam que as SECOIN não deem conta de temas ou disciplinas que compõem o currículo normal, conforme consta neste depoimento colhido em 2009:

Los contenidos se revisan según lo requiera el proyecto, tal como lo señala un profesor de segundo grado:

Por ejemplo, el tema de migración en la comunidad nos permite abordar la asignatura de matemáticas con los porcentajes y relacionarlos con los salarios de los migrantes, el envío de remesas, la venta de productos en la comunidad. Los aspectos de historia se revisan con los inicios de la migración, los periodos que se han establecido y se pueden relacionar con otros contextos y eventos como la primera y segunda guerras mundiales. Las asignaturas de redacción se revisan constantemente con la estimulación del lenguaje oral y escrito para comunicar los avances de los proyectos y los resultados finales, los cuales se exponen ante la comunidad (A.M. 2009).

(LÓPEZ e QUIROZ, 2014; p. 7)

A oralidade, tema importante nas SECOIN, também é destacada por Lopez e Quiroz, no sentido de revalorização do próprio: sua história, sua cultura, a família, costumes e tradições. E se estende ao âmbito familiar, onde o esforço das SECOIN é reconhecido por mães e pais, preocupados em não perder sua língua vernácula. Um depoimento dá conta de como a revalorização do próprio é sentida por familiares:

Sobre los proyectos que han trabajado ahí, aprenden bastante, porque la vez pasada anduvieron ellos haciendo el proyecto sobre el maíz, el frijol y ahí anduvieron investigando que de dónde provino el maíz, el frijol, hace cuántos años, y ahí veo que [...] viene incluido matemáticas y todo eso, no tiene que ser a fuerzas por materias y todo eso, porque salieron a medir terrenos para ver cuántos almudes de maíz siembran en esos terrenos y al recibir la cosecha qué tanto de maíz recogen y todo eso vieron. Ahorita no estoy muy bien enterada del proyecto, pero sí, veo que es bonito y mi hijo, el otro, aprendió de otra forma, porque ahorita sí, mi hija sí está en la secundaria terminando, de ahí se va al bachillerato porque está aquí también

(E.G. 2009). (LÓPEZ e QUIROZ, 2014; p. 9)

Por fim, a despeito de considerarem a atenção reduzida dada às matérias tradicionais (matemática, biologia, química, história oficial), alegando que pode produzir uma lacuna para quem pretende sair da comunidade⁶⁸, os autores reconhecem que crianças e jovens que frequentam as SECOIN são envolvidos por um forte contexto étnico e se sentem parte disto, ao mesmo tempo que a comunidade valoriza suas manifestações culturais e permite aos filhos uma educação próxima (Cf. LÓPEZ e QUIROZ, 2014; p.8). A família está perto do ensino. Por fim, relatam que em Solaga, por exemplo, a SECOIN estava em sua sexta geração na época do estudo, e pode-se notar que os efeitos comunitários são observados na revalorização da língua originária, na história, nas tradições e nos conhecimentos locais. Igualmente, os estudantes puderam inclusive produzir conclusões, apresentações e textos que ressaltam “*el análisis, la capacidad investigativa, y muestran que el trabajo de las SC avanza de lo pedagógico hacia una formación de sujetos reflexivos, críticos y sensibles a la vida y problemáticas de su comunidad*”. (LÓPEZ e QUIROZ, 2014; p. 8. Grifos meus)⁶⁹.

Julietta Briseño Roa, em seu trabalho *Entrevistas Comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela (2015)*, traz aportes de como as SECOIN incorporam o conhecimento comunitário dentro de suas escolas, analisando o que ela chama de eixo principal do modelo – as entrevistas comunitárias. Para Briseño, crianças e jovens se aproximam do conhecimento comunitário nos diálogos com os *abuelitos* (*ap-ok*, definição mixe para os anciãos de grande conhecimento, respeito e

⁶⁸ “Esta forma de educación es nueva para los profesores y para la comunidad y aunque la mayoría de la comunidad está de acuerdo con la SC, algunos padres de familia comparan con otras formas de enseñanza. Consideran que la secundaria técnica es mejor porque ahí se enseñan talleres, se dan clases con un profesor por asignatura y se incluye inglés. En la SC no se observa eso, ya que un sólo profesor imparte todas las asignaturas y se habla la lengua originaria. Sin embargo, los profesores de la SC se preguntan: ¿cuánto saben de inglés los alumnos cuando egresan de las secundarias técnicas?, ¿cuánto saben de los talleres que en ellas se imparten?, ¿cuál es la pertinencia y relevancia de los conocimientos que se adquieren en las secundarias técnicas?, ¿lo que se aprende sirve para la vida o para resolver problemas concretos e inmediatos en la comunidad? Para responder a estas preguntas, se requiere de mayor análisis, pero sin duda son aspectos que requieren ser revisados. (López e Quiroz, 2014; p. 8

⁶⁹ “Otros impactos son las acciones gestionadas ante la comunidad a partir de los resultados obtenidos con la implementación de sus proyectos. Uno de ellos se relaciona con la prohibición de la caza del venado cola blanca, hecho que ocurrió después de la presentación de los resultados del proyecto en la Asamblea Comunitaria. En esa exposición, los estudiantes presentaron el abuso de la cacería y las consecuencias a corto y largo plazo. Otro resultado fue la eliminación del uso de bolsas de plástico en las tiendas, comedores y panaderías, invitando a las personas a llevar sus canastas para cargar sus productos y de esta forma reducir la contaminación. Esto se generó después de que los estudiantes presentaron los niveles de contaminación ambiental en la comunidad.” (LÓPEZ e QUIROZ, 2014; p. 8)

sabedoria), prática muito utilizada nos projetos de investigação. Estes *portadores do conhecimento* podem ser vistos também como professores dentro do modelo das secundárias, posto que possuem um conhecimento comunitário e são procurados pelos membros da comunidade índia para serem acessados.

Nas secundárias, a entrevista com os *abuelitos* faz parte das tarefas investigativas previstas nas linhas desenhadas para o projeto, que têm o objetivo de criar as atividades de investigação do tema eleito pelo grupo. E para tal, os estudantes preparam um roteiro de entrevista em castelhano e na língua original, elencando as perguntas que poderão, após as entrevistas, orientar o desenrolar do processo de investigação (Cf. Briseño, 2015). É importante neste ponto recordar que os projetos previstos pelas Secundárias são muito sistemáticos e talvez tenham a intenção de criar a rotina, o hábito de convívio entre crianças e jovens com os *abuelitos*. Personificação da vergonha maldita e da descartabilidade do ser humano no capitalismo, os *anciãos* padecem muitas vezes do esquecimento e da desvalorização nessa etapa da vida - o que não acontece apenas em Oaxaca. As conversas com pessoas mais velhas também é utilizada em trabalhos de educação popular, não configurando propriamente uma inovação do modelo das secundárias. Entretanto, nem é esta a intenção, e talvez a sistematização e a incorporação das entrevistas como passo fundamental no projeto seja reconhecer sua realização como algo extremamente significativo e relevante para recuperar e revalorizar a figura das pessoas mais antigas. Isto não é comum.

Ou, nos dizeres de Julieta Briseño, são tarefas importantes para organizar o trabalho cotidiano de pesquisa, geram autonomia, permitem comparações ao serem colocadas ao lado do currículo tradicional (essa comparação é fundamental para aprender com autonomia), “*muestra innovaciones constantes que la flexibilidad del modelo plantea*” (BRISEÑO, 2015; p. 6). E acrescentamos também, abre as portas para o exercício constante da oralidade, a grande fonte de conhecimento da cultura índia, onde está a vitalidade dessas culturas e de suas sabedorias. Resumir o ensino à leitura e escrita, em outras palavras, é gerar ignorância da sua própria cultura, que se sustenta na oralidade. Assim, e novamente adentrando o debate sobre as inovações pedagógicas, o ensino por projetos investigativos não constituem uma singularidade pedagógica; entretanto invariavelmente estes projetos se apoiam ou recorrem aos livros, ao escrito, ao que se vê, ou seja, ao que está dado, como a base para a pesquisa. O convívio, fundamental para o exercício oral, fica em plano secundário dentro desta visão estreita

da educação. Por outro lado, o trabalho nas secundarias equilibra a tarefa escrita com a transmissão de conhecimento comunitário e de convívio, enfim, de resgate e recuperação que só a oralidade pode cumprir, e assim a escrita é que é incorporada neste processo vivo de “educação” e reconhecimento do que é próprio, quando os estudantes se valem das anotações que porventura fazem em seus cadernos. Mesmo assim, estão criando – ao contrário de ler algo dado. Por fim, Julieta Briseño conclui:

La fuerza del modelo de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca radica en que en la vida escolar hay una herramienta que posibilita el engranaje entre formas de conocimiento que han sido históricamente contrapuestas, donde el conocimiento disciplinar ha tenido poder de sujeción sobre el conocimiento comunitario indígena: las entrevistas comunitarias. En mi estancia en Tiltepec acompañé a los estudiantes a 16 entrevistas, por lo que puedo decir que son parte de la cotidianidad escolar no solo por el momento de ir a visitar al portador, sino lo que sucede antes y después de hacer la entrevista. [...] Y al ser una práctica sociocultural fuera de los espacios comunes escolares, es parte de la comunidad [...] En este sentido, el trabajo por proyectos de las secundarias comunitarias indígenas (SCI) aporta a la construcción y fortalecimiento de un pensamiento y conocimiento propios[...] A su vez muestra la apropiación que tienen las comunidades de los procesos escolares al incluir contenido comunitario y una forma de control local con el objetivo de fortalecer y reproducir la vida comunitaria (Rockwell & Gomes, 2009, p.98). (BRISEÑO, 2015; p. 16)

É com este pensamento que ela entende a secundaria comunitária como uma referência que deve ser tomada nos desenhos da política pública educativa para repensar a educação indígena, o que parece um pouco difícil de acreditar e defender: (i), porque é um modelo educativo criado pelo próprio movimento indígena apoiado por índios professores e pedagogos comprometidos com os povos originários numa perspectiva de resistência e criação *desde abajo* – o que significa que suas propostas são impostas, atravessadas na garganta do governo; e (ii), não é uma referência replicável de cima para baixo, nem uma técnica pedagógica, mais bem se valendo da *comunalidad* como uma forma de explicar a vida coletiva índia e categoria própria para pensar a realidade dos povos originários, disto saindo uma educação adequada ao modo de vida em Oaxaca. Entretanto, não deixa de abrir as portas para a imaginação e evidenciar que são ilimitadas as possibilidades para que os povos originários construam sua própria educação de acordo com seus usos e costumes, uma alternativa concreta e real à imposição da reforma empresarial da educação.

A valorização do trabalho comunitário como componente de aprendizagem

A importante pesquisa de Maike Kreisel na Secundaria Comunitária de Santa María Zoogochi apontam para a centralidade que o trabalho comunitário desempenha nas atividades relacionadas à aprendizagem – como tudo na vida comunitária, enfim. O trabalho é um eixo da aprendizagem comunitária, afirma Kreisel (KREISEL 2017; p. 197), e isto significa que, por meio de sua valorização no ambiente tradicional de ensino, as SECOIN souberam superar a intromissão da escola na vida comunitária e ressignificar sua presença, criando “novos vínculos entre instituição escolar e comunidade, pois revaloriza os conhecimentos próprios dos povos e pretende devolver também seu papel de professores do conhecimento comunitário a homens e mulheres de experiência da mesma comunidade” (KREISEL 2017; p. 197, tradução minha). Retomando as características oferecidas por Jaime Martinez Luna, o trabalho é presença determinante na vida dos *comuneros*. Isto não guarda nenhuma relação com o peso de ter que trabalhar, de ser entendido como carga. É algo que constitui a vida cotidiana, ilustrado neste depoimento relatado por Kreisel:

En el contexto comunitario zapoteco, el trabajo efectivamente es un valor fundamental; la anciana Doña Tila de Santa María Zoogochí lo define de manera sencilla pero significativa: “Aprender [a trabajar] sí es bueno, es vida, todo es vida, si no sabes (...), ahí aprendes, ya lo puedes hacer y ya tienes vida, ya tienes salud, todo eso [es] la salud”. Para la anciana, “todo eso tiene que ser”; siempre hay trabajo por hacerse: “lavar la ropa, a tostar café, echar tortilla, no se hace falta, cuidar pollo, cuidar tan siquiera para uno, ¿no? Y es así” (E-Doña Tila).

El trabajo constituye un eje de la vida comunitaria desde la infancia hasta la edad avanzada; Doña Tila relata que desde los cinco años comenzó a aprender a “echar tortilla” y a los 12 años ya se integró de lleno a la vida de trabajo de la casa y de la comunidad. “Mucho trabajo toda la vida”, explica y agrega, “todo, también ahora sí estoy trabajando todavía” (E-Doña Tila).

El trabajo se convierte, más allá de ser una carga, en una práctica constitutiva de la cotidianidad comunitaria: “Sí, hay que aprender. Aquí, y ya cuando sabe uno, ya no siente uno para nada. Ya conoce, ya aprendimos, ya acostumbramos. Todo eso tiene que ser, pues” (E-doña Tila). (KREISEL 2017; p. 197).

O convívio em comunidades *zapotecas* mostrou a Kreisel que o trabalho comunal constitui uma forma de vida e de ser que guarda relação direta com a “aprendizagem e o conhecimento comunitário, além de levar à dimensão do sagrado” (KREISEL 2017; p. 198, tradução minha).

Por ejemplo, en el caso del maíz, ¿por qué es sagrado? Ah, porque desde el mismísimo momento en que se va a buscar el terreno para ser sembrado, rozado, quemado y todo lo demás, está presente la ritualidad. (...) Está presente la comunicación con esta tierra (...) Por eso la gente dice, esta tortillita, los abuelitos, esta tortillita me va a dar fuerza en mi alma y en mi corazón. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.) (KREISEL 2017; p. 198)

O saber trabalhar é um valor comunitário que é transmitido desde sempre; e por este caminho escola deve passar, afirma Kreisel. Seguramente, era um saber desprezado pelas escolas tradicionais. Os processos produtivos comunitários circulam por meio do trabalho como atividade cotidiana, e isso é fundamental para conservar a ritualização de algumas práticas comunitárias (KREISEL 2017; p. 198). Neste sentido, os espaços de aprendizagem propiciados pelas secundárias incorporam a ritualização em suas atividades e objetivos; ou melhor, como a investigação nas SECOIN é envolvida pelos hábitos da vida tradicional índia, então os ritos e diálogos com o sagrado reencontram, de maneira orgânica, seu lugar nestes espaços de aprendizagem que foram sequestrados pela escola tradicional do Estado.

Outro aspecto importante é que, como eixo articulador da aprendizagem, o trabalho traz para dentro das atividades pedagógicas as diferentes gerações das famílias, mães, pais, avós. Kreisel recorre a Floriberto Díaz para explicar que este contexto permite reconstituir na vida escolar o que é muito característico na comunidade, que é estabelecer uma série de relações entre as pessoas e o espaço e entre as próprias pessoas (KREISEL 2017; p. 200). O trabalho comunitário, muito antes de ser excluído do ensino pela escolarização, era expressão de aprendizagem desde a infância: as crianças acompanham mães, pais e anciãos em seus trabalhos. O problema é que a escola desvalorizou este saber justamente porque é intrínseco ao modo de vida índio, não ocidental. Acompanhar o trabalho é envolver-se, portanto, com a vida cotidiana (KREISEL 2017; p. 202). Ao mesmo tempo, a educação comunitária cria o canal de acesso possível para a participação das famílias com o que eles sabem, e não se angustiando para darem conta de disciplinas aplicadas de forma totalmente estranhas ao ritmo da sua vida – e assim, lhes impedindo de contribuir com seus saberes.

É por meio do trabalho que a “ação pedagógica se inscreve no corpo social” (Cf. BARONNET, 2011). Os processos de aprendizagem, ao se vincularem com as práticas laborais, familiares e comunitárias estão naturalmente articulados com o ritmo da vida

comunal, portanto ritmadas com o ciclo da natureza, com o calendário agrícola com a presença do sagrado em sua geografia e nos seus ritos

Prada y Zambrana (2010) constatan que, desde sus observaciones, es “precisamente en función a estos eventos climáticos del ecosistema que los agentes educativos interactúan con sus niños y dirigen sus aprendizajes ajustando continuamente su colaboración pedagógica, mostrando las formas adecuadas de asumir las actividades conjuntas, proporcionando información oportuna” (p. 148). De esta manera, el aprendizaje se articula como situado y práctico; se integra a los escenarios y los tiempos de ciclo agrícola y se relaciona con actividades concretas que aportan a fines tangibles: el auto-sostenimiento de las propias familias. Serpell (1996) argumenta al respecto que este tipo de aprendizajes conlleva altos niveles de motivación intrínseca, pues no se trata de tareas ficticias; al aprender participando, de esta forma, adquieren una responsabilidad social y moral. “El aprendiz es incorporado como un participante legítimo en un sistema social que despliega toda una serie de resultados deseables del proceso de aprendizaje” (p. 8). (KREISEL 2017; p. 205)

Não obstante, a convivência com os diversos alcances do trabalho comunitário permite a crianças e jovens nomearem o mundo, conhecerem o que está em seu entorno e conformam “seu mundo de experiência” (KREISEL 2017; p. 206). Finalmente, a incorporação do trabalho como eixo de aprendizagem faz os jovens *comunales* se encontrarem como seres de experiência, que na visão da Coordenadora Betty González é a própria conclusão de um processo educativo. Seres de experiência não podem encontrar outro meio para aprender que não seja o próprio viver. Portanto, se por um lado a investigação e a aposta na descoberta colocam professores e estudantes em situações onde precisam descobrir as ferramentas para aprender, de outra parte é exatamente isso que lhes dá concretude. Ver o trabalho, fazer. A rotina de sala de aula e ler o que está dito no livro ou na internet não propicia a mesma experiência, de contato com o real e o vivido. O concreto e a memória.

Así, una madre de familia explica que sus hijas desde los ocho años aprendieron a hacer tortillas; “ya van aprendiendo poco a poquito (...) aunque poco a poquito pero de todo tienen que aprender”. Comparte que es un conocimiento que ella, a su vez, aprendió de su mamá, pues cuando era chica, “yo no podía, yo para moler, y ya me agarró mi mano mi mamá, así estaba yo y ella atrás y me agarraba la mano para que así yo...” (E-Doña Eréndira). Una estudiante de la secundaria relata, a su vez, la experiencia de aprender de su mamá a echar tortillas: “Sí me enseñó pero así de chiquitas y ya cuando crecí ya estoy haciendo mucho, ya estoy haciendo tortillas pero grandes pero apenas voy a hacerlo” (E-estudiante-Aylin-2.º grado). Conforme a su edad y aprendizajes, los jóvenes comienzan a desempeñarse en el trabajo comunitario de manera más independiente, pero siguen recibiendo orientaciones de acuerdo a las observaciones de los mayores. (KREISEL 2017; p. 207)

Igualmente, os próprios jovens relatam como se dá essa aprendizagem pela experiência e o contato natural com os conhecimentos comunitários:

Un comunero joven, involucrado de lleno en las labores del campo, en relación a ello reflexiona sobre la interrelación del hacer y explicar en el proceso de aprendizaje; el joven “habló de los conocimientos que se aprenden explicando y haciendo, que sólo en teoría no servía, sino haciendo, enseñando cómo, entonces sí” (Conversación informal-rancho de Lara). Los mismos estudiantes de la Secundaria Comunitaria y la interlocución con sus familias muestran cómo también ellos forman parte de estas dinámicas familiares, del aprendizaje entre generaciones, en las que han adquirido una multiplicidad de saberes relacionados con sus contextos, la naturaleza, y las prácticas sociales y culturales, los cuales, al participar con sus familias, aún siguen desarrollando. (KREISEL 2017; p. 207)

O registro do “saber trabalhar” inscreve também, entre crianças e jovens, o pertencimento a um lugar e a um ritmo de vida. O código de expressão que reúne dentro de si a convivência harmônica entre viver e trabalhar, componentes de um mesmo ser; a ritualização da vida em diversos momentos fundamentais como reafirmação do comunal; a presença do sagrado e do tempo da natureza como tempo da comunidade também, postos em diálogos e coexistência que trabalham para mover um mundo harmonioso; da experiência sendo entendida como a principal mecânica para a formação de um ser. Se no trabalho se faz vida cotidiana, então logo os jovens comunitários compreendem que as práticas voltadas para o lugar onde se vive e a terra onde pisa estão impregnados de responsabilidades para si e para os outros. Afirma a noção de responsabilidade, tão importante para que, passados poucos anos, os jovens transfiram essa noção para sua participação na política, fazendo rodar o sistema comunitário de cargos.

Entre saberes comunitários e disciplinares está a experiência

Para Kraisel, outra característica marcante do projeto das Secundárias Comunitárias Indígenas deriva do controle comunitário das escolas. Isto é, como a comunidade, em parceria com os professores, decide quais símbolos, calendários e rituais serão incorporados nos espaços de aprendizagem, uma ressignificação profunda da escola passa também por esses momentos. Isto tem um caráter etnopolítico expressivo e se faz sentir nas comunidades oaxaquenhas, posto que mexem com as “marcas do passado” tão bem denotadas por Elsie Rockwell (Cf KRAISEL 2017). A dimensão etnopolítica se faz sentir em cada passo dos modelos comunitários de educação em Oaxaca, já que trazem sempre uma referência entre a dominação e o que é próprio. A

dominação é exposta, debatida, colocada em discussão sempre com a orientação de impor a demanda étnica sobre o que tradicionalmente era a escola. Interromper os efeitos nocivos da escola de forma deliberada, consciente e coletiva é o ponto de partida e o ponto de chegada num longo caminho de liberação étnica. Por isso, o caráter etnopolítico da educação comunitária e de seus modelos deve ser destacado; dão o sentido para a pedagogia.

Ressignificar espaços não-índios, como a escola, é um permanente ato de tomar decisões e “saber” seu significado político. As decisões pedagógicas, como se não bastasse, estão envoltas no cenário de guerra de extermínio, de terrorismo de Estado, de penetração ideológica, satanização dos professores; o trânsito fluido entre “o de fora” e “o de dentro” são trazidos e levados drasticamente em consideração, o que realça o caráter estritamente etnopolítico da marcha da educação comunitária em Oaxaca. Para Kraisel, precisamente as formas de pensar e suas consequências estão no cerne dos projetos de investigação que movem estudantes e docentes nas Secundárias Indígenas. *“La constatación de la presencia de una ‘contaminación ideológica’ en su comunidad refleja el posicionamiento reivindicativo que subyace al proceso de reflexión promovido en la Secundaria Comunitaria”* (KRAISEL 2017; p. 403). As transformações culturais são observadas e incorporadas neste processo, mas dentro de uma postura reflexiva crítica, onde o pêndulo se move e todos os personagens envolvidos no processo de aprendizagem procuram identificar o próprio, cujas práticas estão relacionadas com o trabalho agrícola e a convivência harmônica com a natureza (Cf KRAISEL 2017; p. 403).

Isto significa, portanto, que os chamados saberes disciplinares são reivindicados como objeto de estudo permanente, componente fundamental da articulação com os conhecimentos comunitários. A tensão reside, pois evidentemente na maioria das vezes não é possível buscar uma conciliação ou uma síntese entre saberes distintos; o que rege a aprendizagem neste sentido é aprender a articular a penetração do exterior no comunitário e lidar com isto a partir de uma perspectiva índia, isto é:

En la práctica de los proyectos de investigación de la Secundaria Comunitaria se busca, a través de la reflexión de la propia cultura en la contrastación con otras prácticas culturales, la reafirmación de la peratenencia comunitaria en los jóvenes para incidir en el fortalecimiento de la reivindicación de las comunidades originarias. (KRAISEL 2017; p. 403)

Kraisel também traz o depoimento de um coordenador das SECOIN:

Cómo la escuela debe de retomar los conocimientos y los quehaceres comunitarios. Incorporar esta vida comunitaria a la escuela. Tratarlos, para transformar al niño, al sujeto pero en la comunidad. (...) Pero la comunidad también, es decir, si se transforma el sujeto, lógicamente se tiene que transformar su entorno. Su comunidad. Porque ya son gentes que piensan diferente, valoran lo suyo, valoran lo propio. Y entonces caminas en una autonomía ya propia. Pero ya no depende de nadie, porque ya reflexionas, ya piensas, ya sabes qué hacer con los recursos naturales, con la vida comunitaria. Si migras, ya sabes a qué vas a migrar. Pero sabes que vas a regresar. Si vas a liderar, sabes que vas a liderar y cómo vas a liderar. En la comunidad. Ese es el papel de la educación comunitaria. (E-coordenador-ESCI) . (KRAISEL 2017; p. 403)

Autonomia, e reflexão crítica andam no ritmo das transformações culturais, da fluidez entre espaços sociais e culturais e da valorização da cultura originária a partir do reconhecimento do próprio que os projetos pedagógicos de investigação propiciam. Estes, no fundo, são projetos de diversidade (KRAISEL 2017; p. 404).

E são, também, projetos que trabalham com a concretude. Vêem uma situação concreta e se destinam a elaborar uma proposta que lida com o concreto. Exatamente como realça a coordenadora Beatriz González Pedro em depoimento que colhi em 2018, Kraisel descreve em seu trabalho de campo: *“la escuela busca enfocarse[...]a situaciones reales y concebidas como problemáticas por los mismos jóvenes y padres de familia[...]la articulación con las proble'máticas locales se evidencia”* (KRAISEL 2017; p. 407). À investigação como movimento de aprendizagem, Beatriz González acrescentaria como ato natural de seres de experiência que somos. A investigação viria da nossa natureza curiosa, a aprendizagem resulta da nossa experiência do que foi vivido. Seres de memória tecem solidariedade porque a experiência lhes permite dar um sentido comum à sua vida. Viver e ter memória, por fim, são os caminhos para a aprendizagem no mesmo passo que são o caminho para tecer a coletividade.

Quando Benjamín Maldonado apontou, em 2010, que as SECOIN representavam o que havia de mais avançado na busca pela nova educação comunitária, é porque as compreendeu como uma resposta adequada dada pelo movimento docente e indígena às necessidades educativas reivindicadas pelas comunidades, e também como um ótimo desdobramento dos *téqui*os pedagógicos e das oficinas sobre educação levados a cabo principalmente pela CMPIO. Rompe com a Educação promovida pelo Estado e com a escolarização como espaço absoluto do ensino e acesso ao conhecimento (a escola retira este acesso e as secundárias, por meio da pesquisa e da

descoberta livre em outros espaços e outros convívios, o recupera); coloca o controle educativo nas mãos das comunidades e etnias índias de Oaxaca, correspondendo aos seus interesses etnopolíticos; se alinha ao princípio de reprodução das culturas índias, fazendo frente ao modelo etnocida e colonizador representado pelas escolas tradicionais; redefine o papel docente, convertendo professores indígenas em indígenas professores; incorpora de forma natural e espalhada no cotidiano a aprendizagem de acordo com seus usos e costumes, disto fazendo parte a história dos povos originários, suas matemáticas e a geografia sagrada, ao contrário da visão etnocêntrica que é imposta; porque a oralidade protagoniza a aprendizagem, subtraindo do que está dado nos livros e na escrita o monopólio do saber; está submetida às decisões coletivas sobre como e o que aprender, a partir do que fazem como índios (seres coletivos) e colhendo as descobertas como forma de revalorizar o próprio dentro de um modo de vida; dá à aprendizagem o exercício da autonomia para aprender; porque, enfim, dá forma educativa a um direito coletivo; e porque, ao reunir todas essas características, apresenta o que pode ser como uma possibilidade real de educação multicultural num país plural.

Há críticas ao modelo das SECOIN porque a educação por projetos de investigação pode ser realizada em qualquer parte do mundo, em qualquer escola, inclusive no meio urbano. Sim, é verdade: o capitalismo possui a característica de se apropriar de modelos alternativos e utilizá-los a seu favor. Isto já acontece com a interculturalidade, aconteceu com o ensino bilíngue, acontece com Freire e acontece com a autonomia da aprendizagem incorporada de forma a reproduzir a hegemonia na escola. É possível, e inclusive é realidade, trabalhar com projetos de investigação em outros espaços e dentro de uma perspectiva reacionária. A elite pode optar por educar seus filhos em escolas que adotam os projetos como métodos, até porque obviamente querem formar, oras, indivíduos que se mantenham na elite – e é claro que estes modelos são preferíveis às escolas que recorrem à memorização, ao autoritarismo explícito, aos métodos engessados.

A simples crítica de que o trabalho por investigação não inova é rasa porque as SECOIN não fundamentam seu cerne comunitário e contra-hegemônico nisto, e sim na visão própria que envolve a sua educação, o que significa que a educação é uma estrutura da comunidade e a escola não é o espaço absoluto do saber. Então a função social de educar retorna ao âmbito comunitário em sua totalidade, e não à uma instituição especializada e criada para este meio-fim. A escola é uma instituição total.

Nas SECOIN a comunidade totaliza a experiência educativa, tendo na escola um de seus momentos, e mesmo assim sua ação pedagógica está inscrita no tempo social, comunitário. Isto coloca o mundo ao revés: tem a ver com o tempo de aprender e outro tempo de ensinar, outros conteúdos para ensinar e outras formas de se relacionar. O projeto de investigação está submetido a um modo de viver naturalmente anti-capitalista, enquanto numa escola alternativa no meio urbano o projeto é uma forma de dar autonomia ao indivíduo preparado para competir no meio capitalista. Um é contra-hegemônico por buscar revalorizar o que estrutura a vida coletiva, o outro prevê resultados que a investigação deve chegar para preencher um currículo – e garantir um diploma. Em termos práticos, e que foram observados em campo, a pesquisa em Oaxaca consiste em reconhecer elementos comunitários em cada atividade, ou seja, crianças e jovens aprendendo sobre elementos que reforçam um laço de pertencimento e defesa de sua casa, nesta era de territorialização e acumulação do capital; numa escola que pode até ser conceituada como democrática (nas estreitas possibilidades que temos por aqui), pode-se criar um projeto de investigação sobre o Pokemón ou a Matrix e pesquisar suas origens e relações com a mitologia universal – o que é ótimo do ponto de vista de despertar o interesse dos alunos para conhecer e aprender, mas pouco animador do ponto de vista descolonizador. Porque não é anti-capitalista.

A questão toda reside em como no meio urbano conseguiremos resolver o problema da educação ser tão divorciada da nossa própria vida. Mesmo em outros meios, em muitas zonas rurais, nas escolas indígenas. O fundamental, no modelo oaxaquenho, é que eles estão inquietos e preocupados em atingir a melhor forma que não os tornem ignorantes sobre a própria cultura. Com acertos e erros, já sabem por onde seguir, sendo que alterar rumos também estão na natureza do projeto. Novas possibilidades estão em aberto, mas sempre dentro do que, por exemplo, Benjamín Maldonado chama de “encontrar os cimentos do originário na comunidade mesoamericana e em seu modo de vida, dispondo-se a fortalecê-la através de diversos modos, um deles a educação” (MALDONADO, 2010; p.7). Afinal, ou intervimos ou nos despedaçam. E assim, deve-se buscar a forma educativa que sustenta a luta por descolonização e autonomia, respeitando como se vive em cada local. O projeto de investigação virá a reboque disso.

No mais, é preciso considerar também que os reflexos em atividades educativas são também um processo, mesmos os nocivos. Podem ser intergeracionais. E sendo

bons, podem levar um tempo para vermos sua flor comunal desabrochar. Ou talvez as barricadas de 2006, as barricadas de Nochixtlán, que levaram a *comunalidad* para a totalidade da luta contra o Estado signifiquem algumas coisas, com tantos jovens defendendo sua forma de viver num processo de enfrentamento repleto de aprendizagens – ou não é uma aprendizagem total a convivência e os laços que se criam dentro das barricadas espalhadas em cada esquina de cada vida em Oaxaca? É como escreveu Floriberto Díaz: “Caminhamos devagar para chegarmos longe”. Chegaram. Estão sempre chegando.

O PTEO, enfrentamento aberto ao Estado

*Los que no reconocen la diversidad del pueblo
Son esos que piensas que la educacion se puede unificar
Pero un ejemplo es Oaxaca y el PTEO
Porque quien trabaja desde el aula es quien la puede transformar
Educacion laica y gratuita es el principio
Luego criticar las bases del sistema educativo
Adaptar los contenidos al contexto y territorio
Y no se quede solo en un papel puesto en el escritorio
Ser incluyente de la cosmovisión y el lenguaje
Porque la labor docente va mas allá de dar clases
Involucrar a la comunidad entera
Y el proceso de aprendizaje no es exclusivo de la escuela
Usos y costumbres, tradiciones, medio ambiente
Dejar la competencia y apoyar la comunidad
Eso vuelve a las personas responsables de su gente
Si esto no incluye su reforma entonces que quieren cambiar?
(Mare Advertencia Lirica)*

Até meados da década passada, as organizações índias e os intelectuais alinhados com suas questões etnopolíticas dirigiam críticas duras à direção da Seção 22 da Coordenação Nacional dos Trabalhadores da Educação. O movimento sindical docente, expoente da luta contra-hegemônica em Oaxaca e organização social com maior capilaridade em todo o Estado, sempre foi uma figura política de peso e combativa por seu caráter organizado e por seu histórico de rompimento com o *charrismo sindical*.⁷⁰ Entretanto, havia o incômodo com certa postura exageradamente gremial da Seção 22, mais preocupada em discutir questões relacionadas às suas melhorias salariais, cargos, entre outras, destinando atenção reduzida para o problema

⁷⁰Em meu mestrado, pude fazer uma pesquisa minuciosa sobre a Seção 22

representado por uma educação nada apropriada para os territórios indígenas. Era como se os professores, ainda que combativos e rompidos com o PRI-Governo, tratassem a pedagogia como um problema secundário, menor, sem perceber que assim eram os verdugos trabalhando para quem eles diziam combater – mas apenas num plano com uma visão estreita do que são condições de trabalho⁷¹. O momento emblemático dessas diferenças e da falta de sintonia foi o desenlace da Comuna de Oaxaca em 2006, quando após receber o apoio e a união do povo oaxaquenho, diversos setores do movimento docente aderiram à pressão do governo e abandonaram a APPO. Isto foi considerado uma traição por quem estava nas barricadas e disposto a radicalizar o desafio ao poder sem fazer nenhum tipo de concessão.

Evidentemente, estamos resumindo de maneira simplificada esses dissensos todos. Mas aqui, o objetivo não é apontar quem não compartilhava o mesmo entendimento de quem, mas sim afirmar que este caldo de críticas e de apontamentos para uma educação própria para as culturas índias foi sendo apurado no início do século, até que a partir do ano de 2007 a Seção 22, junto com outras organizações e comunidades índias, deu início a uma série de discussões coletivas rumo à elaboração de propostas alternativas de educação em Oaxaca; isto pode ser traduzido como uma proposta de educação verdadeiramente indígena e comunitária apoiados no Quarto Princípio da Lei Estatal de Educação e em práticas comunitárias já em voga, como os *Nidos*, os *Bachirellatos* e as Secundárias Comunitárias, entre tantas outras. Este processo coletivo resultou na entrega, em 2013, do Plano para a Transformação da Educação em Oaxaca, o PTEO, documento redigido pelas mãos do movimento docente, indígenas professores, e pedagogos do IEEPO comprometidos com a demanda dos povos originários, ansiosos por praticar um tipo de educação que lhes fizesse sentido.

O PTEO é uma proposta educativa completa. Assim que, aos que defendem com unhas e dentes o discurso de um governo corrupto e covarde, vassalo dos organismos internacionais, resta uma margem estreita para manipular e demonizar quem se opõe à contra-reforma educativa de Peña Nieto. Não se pode dizer que o movimento docente e indígena de Oaxaca critica, radicaliza, mas não tem proposta – e admitamos que esta é uma prática muito comum do Estado em geral, alegar que não há alternativa. O PTEO,

⁷¹ É claro que isto não pode ser generalizado. Com 70 mil professores espalhados em um Estado indígena, podemos imaginar a diversidade de posições, diretrizes, facções e conflitos que ocorriam e ocorrem. Entretanto, a crítica índia é pertinente por causa do plano secundário que, por todas as razões possíveis, acabava sendo relegada a educação indígena.

assim, foi concebido para ser um instrumento de resistência à educação estatal, mas já em seu nascimento aparece como uma proposta para enfrentar e disputar a educação contra as reformas desta década.

Dentro do meu mestrado, finalizado no início de 2015, pude recolher as primeiras impressões sobre o plano, além de uma leitura detalhada da sua estruturação; foi minuciosa, estendendo-se não só para os dois sistemas e três projetos contidos em seu texto, mas também sobre cada aspecto que o documento reunia: o currículo, as condições de trabalho, os coletivos de investigação, a *comunalidad* distribuída em cada página, os principais objetivos. Não pretendo repetir a tarefa; cabe agora debruçar sobre o que falta, que seria mergulhar ainda mais o PTEO dentro da História, além de agregar mais comentadores à proposta. Está evidente, após retornar a Oaxaca, que o PTEO não é um divisor de águas entre o antes e o depois. É um formulador de políticas educativas conjuntas entre professores e comunidades índias. Estabelece nexos e relações para que crianças e jovens possam seguir sem rupturas entre os diferentes níveis da educação básica. Incorpora definitivamente a *comunalidad* dentro da pedagogia comprometida com os interesses etnopolíticos. E naturalmente é um continuador, num processo comunitário, das experiências educativas como as SECOIN e outras. Reúne o que foi criado pelas e para as comunidades para consolidar a educação que rema no compasso da vida comunitária. Por isso, “é um modo de vida” (MARTÍNEZ LUNA, 2014).

Para Jaime Luna, o PTEO é um projeto de vida porque é envolvido pelos povos originários em dois aspectos: “*nasce para echar a andar una educación propia y marca como sustento el conocimiento comunitário*” (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p.97). De acordo com Arturo Guerrero, Jaime Luna sempre foi um crítico implacável do movimento reunido na Seção 22: não lhe agradava o simples mobilizar de massas e conclamar as bases, o discurso reiterativo e a continuidade da educação destinada a separar os povos originários da sua própria vida. A aproximação dos professores com a educação própria reabriu o interesse de Jaime, que passou a se envolver no trabalho coletivo que tivesse a *comunalidad* como fundamento da sua proposta educativa. Este é o PTEO, e por isso Jaime está convencido das virtudes que apresenta – os coletivos para consensuar o que se aprende, a vida cotidiana como sustentação do conhecimento, a investigação como mecânica de aprendizagem.

Reconhecidamente, um dos problemas a serem enfrentados pelo PTEO em sua realização diária é como configurar a atuação de professoras e professores dentro dos 2

sistemas e 3 programas que compõem a proposta. Ora, afirma Jaime Luna, os professores sempre tiveram sua formação endereçada a fazer deles profissionais obedientes: *“A los docentes se les ha convertido en seres mecánicos que repiten lo que se les ordena repetir, con el consonante resultado semejante en el alumno. El maestro está entre obedecer o abrir los ojos”* (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 77).

O modelo proposto pelo PTEO sugere, então, um giro significativo na forma como o professor trabalha, posto que partir do conhecimento comunal dos povos originários oaxaquenhos é na verdade um exercício de sensibilidade e cotidiano, um exercício de observar o que está a sua volta em um povoado e notar o conhecimento que ele despreza porque acredita ainda que ele está mandatado para outra coisa – para ensinar, e é mais cômodo se o conteúdo já está em suas mãos, em seus livros.

Con esto, no estamos proponiendo algo nuevo, ni de un diseño elaborado en gabinete, o una genialidad intelectual. La cosa es simple: es lograr que el maestro se convierta en un investigador al lado de sus alumnos, juntos descubrir lo que día con día expone la sociedad y, de manera precisa, la sociedad oaxaqueña” (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 77).

Ou seja: *“reconocer a Oaxaca es lo primero, lo que nos llevará reconocer su comunalidad permanente y viva”* (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 77). E por fim, *“no estamos afirmando que los maestros la desconozcan, sino que con una mentalidad colonizada se niega, porque reconocer el valor de lo propio lleva consigo la negación de lo que se ofrece en las aulas”* (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 77).

Reside então na questão de desenhar um modelo educativo onde o professor é um investigador e, como tal, um companheiro da comunidade e com quem realiza sua atividade. Não é uma novidade na história da profissão docente no México; ademais, cabe ao professor escolher seus caminhos em tempos de contra-reforma educativa. Esta também reorienta o papel docente; então “por que não voltar à investigação agora como uma necessidade de criatividade social?”, pergunta Jaime Luna (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 78). E enfim, se tudo isso pressupõe que as preocupações das comunidades serão incorporadas como tarefa pedagógica, então o PTEO estabelece que a educação não é definida como um trabalho especializado. Ou seja, é um trabalho reapropriado pelas comunidades e reinventado por professores e povos originários, uma compreensão social e que os leva a *“cambiar nosotros mismos e identificarnos como entes educadores, todos, los que están dentro como también los que están fuera de la escuela”* (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 79).

Como apontamos no início, são vários os giros feitos pelo PTEO. Do burocrata professor ao professor investigador é um deles. De instrumento de resistência a modelo que enfrenta a agenda da contra-reforma é outro. Há um significado gigantesco embutido no PTEO, que é a ruptura com a imposição de políticas externas às comunidades índias de Oaxaca. Para mover a educação voltada aos povos originários, os professores terão que se orientar a partir das demandas e problemas observados em seu trabalho. Então a ruptura não se limita a transformar o trabalho docente: para romper com a verticalidade, a tônica da educação aliás, as atividades de aprendizagem transcendem seus espaços e se envolvem de maneira concreta com a comunidade, configurando portanto um compromisso comunitário (Cf. MARTÍNEZ LUNA, 2015). Isto tem um significado profundo. Está implícito no documento do PTEO.

De fato, o respaldo dado pela inclusão do Quarto Princípio na Lei Estatal de Educação permitiu ao movimento docente reorganizar suas tarefas educativas a partir da comunidade. A *comunalidad* demonstra que Oaxaca não perdeu sua relação com a natureza e, como quarto princípio educativo, explicita que Oaxaca é uma região estritamente comunitária. Assim, ainda que a redação do PTEO se estruture nas teorias da pedagogia crítica, Jaime Luna entende que seu fundamento é o proceder comunitário. A consequência disto ainda é uma confusão de entendimentos: o PTEO pretende ser uma tarefa pedagógica transformadora que se sustenta no conhecimento e saber comunitários, entretanto se atrapalha ao definir qual a transformação quer realizar, posto que parece que sua organização está voltada para se chegar na *comunalidad*; e na verdade a *comunalidad* já existe, é atividade cotidiana e catalisadora de outro tipo de educação que está sendo criada. Dito de outra forma: não é a sociedade que vai ser transformada em Oaxaca; mais bem a sociedade índia é que está transformando a educação, como está no próprio nome do plano (plano para a transformação da educação em Oaxaca). Para seguirem vivendo sua vida estritamente comunitária e coletiva, os povos originários estão adequando a educação aos seus princípios, ou seja, o princípio da *comunalidad*. E isto também é uma ruptura, uma ruptura com as pedagogias sociais que ainda advogam que precisamos da educação para podermos depois transformar o mundo (“A educação não transforma o mundo. Transforma as pessoas que vão transformar o mundo”, escreveu Freire). Antes, precisamos de práticas coletivistas e horizontais, também nas cidades. A educação vem depois – ou então

seguiremos atolados na passividade e esperando os agentes iluminados que por graça de Deus conquistaram a licença para nos educar e nos libertar.

Os coletivos escolares previstos pelo PTEO (que apresentamos no meu mestrado) retiram integralmente a gestão da educação de escritórios longínquos e apartados do objeto ao qual se destinam as normas e diretrizes e a base curricular. Com os coletivos, o PTEO se define pelo que vem *desde abajo*, têm relação direta com as realidades sociais que enfrenta cada espaço escolar (Cf. MARTINEZ LUNA, 2015) e cria atividades de aprendizagem a partir deste cenário; são tecidas a partir da prática. Envolvem diretamente docentes e a comunidade: é ali que são tomadas as decisões sobre o que e como fazer: *“los estímulos para concretar este proceso sí provienen de directivos, pero su diseño y programación emerge de cada contexto. Si esto fuera diseñado en oficinas, se estaría reproduciendo el esquema clásico”* (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 82). E, por fim, tudo isto é decorrência de um processo natural, prescinde de fórceps e cesáreas; as práticas e conceitos não seguem a mesma lógica da planificação da interculturalidade, do desenvolvimento pleno dos sujeitos, gestão democrática, escola alternativa, como se definem os planos de educação desenhados nos gabinetes das Secretarias de Educação. O PTEO não pode correr o risco de definir a *comunalidad* como algo a ser alcançado, precisamente porque este modo de vida atravessa todo o procedimento “educativo” e comunitário. Mais bem, segue um processo natural que também foi trilhado pelo movimento docente desde a década de 80, quando paulatinamente foi se desvincilhando das questões restritas à categoria para ressignificar sua prática de trabalho e transcender a sala de aula: *“su practica política hereda inconscientemente lo que ven en sus comunidades de trabajo, aprenden la comunalidad[...]como una actitud comunitaria natural de hacer política”*(JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 83).

Está nas práticas e na forma de entender o conhecimento. Como se cria e como se aprende? Para Jaime Luna, o PTEO se deixa orientar por uma outra epistemologia, sendo esta entendida como uma matriz do conhecimento, não como ciência das ciências:

Esto es para mí matriz del conocimiento, aunque en palabras de otro es la ciencias de las ciencias. Es decir, el manantial de un razonamiento. Cuando el continente europeo invadió un continente desconocido que denominaron América, no sólo se nos impusieron modelos de gobierno, religión, sino también su razonamiento, su lenguaje. A pesar de los pesares, nuestros abuelos de los abuelos

guardaron en donde pudieron lo suyo: su lenguaje, su manantial de razonamiento.

Com la invasión se nos impuso una epistemologia, sustentada a través de su lengua, en el razonamiento científico, en el derecho, en todo. Para resumir, nos introdujeron la democracia, la propiedad, la justicia, la libertad como conceptos de vida, necesarios a ejercitar. Pero nuestros abuelos guardaron el suyo: el respeto, el trabajo, la reciprocidad y, donde se pudo, el lenguaje. Protegieron su naturaleza, su organización, su tecnología, su gusto por festejar el día, la temporada, el nacer y el morir.

Lo anterior se demuestra en el ejercicio de dos epistemologias en nuestras comunidades. El reto actual es ejercitar con mayor seguridad el manantial de los abuelos y, en menor medida, consumir o seguir consumiendo lo que se nos impone, lo que no es nuestro, lo que nos daña, lo que nos hace ver el atardecer con tristeza. (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 84)

Desta forma, praticar o PTEO é reconhecer o que foi guardado como seu, o que cada comunidade entesoura como próprio. Ou seja, o PTEO é um exercício de epistemologia própria, e talvez por isso seja um exemplo do que Arturo Guerrero define como um reconhecimento, mais do que educação. Ou *más allá de la educación*, como define Esteva. Está nas pessoas, e no que elas fazem, a forma de resguardar suas aprendizagens dentro de uma vida anti-capitalista. Por isso, cabe aos professores trabalharem em reciprocidade com a comunidade, sem ver os saberes comunitários desde uma ótica externa.

Son la suma de atenciones las que se exponen y se acuerdan en una asamblea, campos de trabajo que se realizan en suelos concretos específicos, acciones que nos conducen al goce, al bienestar, al fracasso, o a la esperanza. EL PTEO es el ejercicio de una epistemologia propia, de un manantial de conocimiento que se construye en comunidad, colectivamente en diferentes instancias, pero que tiene como sangre el conocimiento comunitario en todas sus dimensiones. (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 84)

E este trabalho em reciprocidade só será comunitário se compreender as esferas desse modo de vida. Tomar decisões coletivas em consenso pressupõe que os educadores estejam no mesmo patamar de mães, pais e autoridades comunitárias. Uma educação a ser transformada terá que valorizar o que sabem pais e autoridades comunitárias, e isto nem sempre é assim. Um professor trabalha com o que é dado, a assumir verdades científicas elaboradas por outros. Mas o conhecimento, na verdade, está depositado em todos e todas; é impossível prever que tipo de saber será trabalhado, e por isto a aprendizagem que resulta disso é tão inesperada e bem-vinda. Para isso, a maioria dos educadores terá que se refazer, dentro da sua expectativa educacional.

Muchos maestros piensan que las autoridades no saben nada que les pueda ayudar en su labor, porque “ni siquiera saben español”. Precisamente en eso radica el cambio, en que se comprenda que todos los seres vivos debemos participar de la educación y no sólo un sector a quien se le ha formado para formar. (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 87).

Por fim, é evidente que a reestruturação proposta pelo PTEO rebaterá nos diferentes níveis de direções educacionais do governo. Como fica o envolvimento do Estado, posto que o PTEO foi lançado por dentro, como uma política de governo? Para Jaime Luna, esse incômodo é real, até porque sempre corre o risco de haver uma institucionalização que retira o caráter emancipador do PTEO. Por ora, cabe refletir sobre de que forma o PTEO e o Quarto Princípio, ou mesmo as Secundárias, se tornaram experiências reais e se não podemos seguir pensando desta maneira. São de fato uma política de Estado? Ou foram arrancadas à força do Estado?

Considerarlo así presupone estar pensando que éste plan es una simple política educativa, diseñada centralmente; implica entender que los maestros nada han tenido que ver con su diseño. Nosotros consideramos que es una demanda legítima de los maestros y de sectores preocupados por la educación de sus comunidades. De ahí que sean los mismos maestros quines directamente lo diseñen permanentemente em su actuar, en su caminar, en su labor (JAIME MARTÍNEZ, 2015; p. 87).

Como se não bastasse a forma coletiva como foi construído o projeto, o que afasta seu caráter de gestão, a sequência de golpes baixos executados pelo governo estadual em conjunto com a presidência, o sequestro de professores e o massacre de Nochixtlán não deixam dúvidas sobre a forma como a educação comunitária, o movimento docente e o PTEO incomodam os centros de poder.

Luiz Hernández Navarro, jornalista e militante nos momentos iniciais da CNTE, classifica o momento atual como “La Novena Ola Magisterial”, título de seu último livro. Neste sentido, esclarece como o movimento docente radicado na CNTE tem criado uma verdadeira primavera dos professores. Impulsionado pela dissidência sindical, se aliou a diversos movimentos sociais e agora demonstra força para barrar a contra-reforma educativa planejada no governo de Enrique Peña Nieto. O PTEO aparece como um dos elementos dessa etapa derradeira, por ser uma proposta construída *desde abajo* entre professores e comunidades e por inviabilizar o discurso oficial de que o movimento magisterial é provocador e refratário, não quer mudanças e não quer ser avaliado, muito menos apresenta uma proposta. Pois bem, o PTEO é uma proposta, se propõe a transformar a maneira como o Estado opera a educação e inclui um sistema de

avaliação muito mais efetivo e regular, baseado ainda por cima no coletivo e não na mera aferição de resultados padronizados. É um exercício coletivo a partir de coletivos de avaliação criados em cada escola e que conta com a participação de membros das comunidades, requerendo por fim a apresentação de descobertas de aprendizagem vividas pelos alunos, e não o desempenho em testes definidos por alguma consultoria contratada pelo Estado. A avaliação compõe assim um processo de pensar e reconhecer a realidade do contexto que envolve a escola, os problemas que ela enfrenta e os conhecimentos comunitários que devem dotá-la de sentido. Sua concepção também é ocupada pelo permanente construir *desde abajo*, de baixo pra cima, de tomadas de acordos em várias esferas da vida, compondo todo o mosaico coletivista que atravessa a educação em todos os sentidos:

Su propuesta educativa surgió de multitud de foros, talleres, reuniones, seminarios y encuentros pedagógicos efectuados a lo largo de más de tres décadas. Es una síntesis de una diversidad de experiencias prácticas conscientemente ignoradas o desconocidas por los funcionarios educativos. Allí se resumen propuestas como el Plan alternativo para la transformación de la educación en Oaxaca (PTEO).(NAVARRO, 2016; p. 81)

Este trecho mostra que, após tudo que foi discutido neste capítulo, vamos absorvendo como isso que define o ser índio – o coletivo – vai se distribuindo entre outros grupos e ocupa o coração do que podemos chamar de cultura política daqueles que realmente estão construindo a contra-corrente. É difícil cruzar a tormenta, mas ao mesmo tempo não há como contestar que existe um conhecimento entre movimentos organizados e uma sabedoria que suavemente germina entre a população ainda dispersa principalmente nas cidades. Mais do que lutar ou morrer, há uma herança que cinco séculos de dominação não conseguiu esmagar por completo, principalmente porque se radica na vida, que envolve até mesmo a morte para viver. As grandes decisões se baseiam na construção coletiva para estarem, todas e todos, de acordo. Este é o horizonte. Ou como disse um colega que me foi apresentado em um restaurante em Puebla, isto é, fora de um ambiente acadêmico e em um espaço coloquial: “Aqui a gente já sabe que o governo é completamente incapaz de fazer qualquer coisa, então vamos tratar de nos autogovernarmos”. E contra a força devastadora que é o colonialismo, não estão imobilizados nem em ruínas. Os princípios seguem fixados, assim como a vontade de viver. Em cada barricada e em cada declaração de autonomia, eles sabem o que estão fazendo, com certeza.

E nesse sentido, de saberem o que estão fazendo, o PTEO é um marco: representa finalmente o encontro da força que mantém a resistência índia (a comunidade) com o poder de articulação e a proposta pedagógica do movimento docente oaxaquenho.

Capítulo 5: Educação comunitária em tempos de capitalismo de rapina

“Al momento de revisar las virtudes y defectos de la comunalidad indígena, hay que recordar que lograr una mentalidad colectivista compartida, que esa mentalidad organice la vida social y que la gente se apropie con ello de espacios territoriales concretos, ha sido la ilusión, el sueño y el anhelo que ha guiado la vida y obra de los revolucionarios coherentes en los tiempos modernos”

(Benjamin Maldonado)

A onda avassaladora do Estado avançou com mais força nos últimos dois anos. Intensificou a ofensiva na frente econômica, por meio da invasão das mineradoras nos territórios comunais, promovendo o despejo e a terra arrasada, acompanhada das grandes eólicas, do corredor transistimico, as hidrelétricas. No mundo da educação, a planificação da contra-reforma educativa promove o reenquadramento administrativo-laboral dos professores por meio da avaliação e do controle da carreira. Nota-se logo de saída que a educação é tratada como um campo de batalha estratégico para a sobrevivência do Capital e a manutenção do Estado como arena para implementar as políticas de exclusão e perpetuação da miséria.

Primeiro, o governo tentou satanizar o movimento docente com campanhas midiáticas, propagandas e apoio do conglomerado televisivo empresarial para semear o ambiente propício à imposição da reforma. Não conseguiram, porque a organização do povo oaxaquenho e seu magistério incapacitou o governo de levar a reforma adiante. Depois, partiram para a guerra e o terrorismo físico como alternativa viável. Assim, em julho de 2015, a cidade de Oaxaca foi ocupada por amplo efetivo militar com o objetivo de garantir o fechamento do IEEPO. Muitos professores foram presos e o governo estadual decretou a criação do chamado *Nuevo IEEPO*, a ser gerido por um ex-policial e apoiado por dois advogados – ficando claro que educação virou política de segurança. Seguiram-se mais sequestros, agressões e violência, até nova investida em outubro de 2015, com a prisão de mais quatro professores.

Não abatidos, docentes e comunidades se mantiveram organizados para rechaçar a reforma, feito evidente com o fracasso da primeira avaliação em Oaxaca em novembro de 2015, cujo grau de não-comparecimento superou até mesmo o das eleições para presidente. Em 2016, novos enfrentamentos levaram o Estado a reprimir com a aridez que lhe é característica, efetuando novas prisões até Oaxaca se transformar novamente em barricadas que trataram de asfixiar a circulação econômica e colocar a pauta contra a

reforma no topo dos debates em todo o país. Estava evidente que o governo federal perdera a batalha. Então veio Nochixtlán e suas vítimas, como será relatado na seção 3.

Parece bem incontestável que controlar a educação é um terreno importante para a sobrevivência dos povos originários e também para a classe política. Estas últimas não irão permitir que uma prática pedagógica que fortaleça os próprios caminhos de aprender, que valorizem a sabedoria comunitária e a diferença e aprofundem a noção de pertencimento comunal se consolidem em Oaxaca. Aqueles territórios são objeto de saque pelas corporações. Experiências como as Secundárias e propostas como o PTEO precisariam desaparecer do mapa neste planeta loteado, do ponto de vista do Estado,

Este contexto faz da discussão sobre a institucionalização dos modelos comunitários de educação em Oaxaca uma polêmica oca. Cabe lembrar que tudo que o movimento docente elaborou, junto com os povos originários de Oaxaca foi imposto ao andar de cima, numa realidade que mais se assemelha a uma educação emparedando o Estado - bem distante de uma política institucional. Esse “arrancar” é um eufemismo para décadas de lutas, ocupações de prédios públicos, o difícil dia-dia de se organizar horizontalmente, organização de fóruns, assembleias coletivas, prisões, torturas, sequestros, assassinatos, a Comuna de Oaxaca.

É verdade que são várias as formas de auto-organização para alcançar a autodeterminação. Com certeza, criar um território autônomo armado é uma delas mas não é a única, até porque pensar assim é desprezar a própria diversidade cultural. A realidade de Oaxaca é de pequenos povoados e 16 etnias atomizadas num vasto Estado. Não foi possível formar uma zona autônoma, mas o modo de viver e de se organizar sim. Ademais, guarda a história de cinco séculos se protegendo do etnocídio e do totalitarismo. O PTEO pauta uma redefinição da relação com o Estado: não é um programa do Estado. Nesta redefinição, o Estado é barrado. Não se mete em políticas educativas, que estão a cargo de professores e comunidades. Por isso tanta violência.

Ninguém avisou, desde Oaxaca, que as Secundárias, o Quarto Principio da Lei de Educação e o PTEO são a última parada desse trem governado por povos em rebeldia contra o Estado. São um momento importante, um processo de resguardo de seus conhecimentos, de disseminação. É uma ocupação, como dos prédios públicos. É uma estação dentro de uma larga marcha oaxaquenha. A impaciência indígena, como diz Juan Villoro, é igualmente larga. A revolta já existe há muito tempo. Dentro do tempo da impaciência houve espaço para incubar algumas experiências a partir de uma

reapropriação cultural e das suas invenções comunitárias orientadas pela rebeldia; estão operando com a sabedoria de arrancar o que queriam. O exercício da impaciência nos revela que o Estado é incapaz, então o que deve ser feito é autogovernar-se e criar formas de aprender com autonomia.

Em recente artigo, Benjamín Maldonado define assim o que se passa em Oaxaca: “*la lucha magisterial es política y pedagógica desde una posición antagónica al sistema educativo, contraponiéndole un modelo educativo que gira en torno a los conocimientos comunitarios*” (MALDONADO 2017; p. 7). Essa é a órbita, onde um dos centros gravitacionais são as lutas indígenas e a atuação combativa da CMPIO.

O que existe é uma *larga marcha oaxaqueña*. Como diria Jaime Luna, é que tudo parte de tudo: de uma série de grupos, eventos, encontros que resultam em propostas coletivas, iniciativas que não se resumem à educação (os museus comunitários são um bom exemplo), enfrentamentos e conflitos e uma série de movimentos de diversas cores que trabalham no sentido do reconhecimento do próprio, ou seja, da mobilização de conhecimentos comunitários para o fortalecimento da vida e identidade comunal dentro de uma amplitude e profundidade no tempo e no território; desse arcabouço interligado pela corrente do tempo é que se dá forma a um modelo ainda em construção da nova educação comunitária. Tanta inovação não pode ser encarcerada num debate sobre se está sendo realizada dentro ou fora do Estado. É autônoma por suas próprias características e anti-capitalista pela própria natureza dos povos originários de Oaxaca. Ademais, esta configuração que já reúne mais de 40 anos de educação pertinente à vida índia choca de frente com o modelo de educação do Estado, e ganha contornos extras de radicalidade ao ser uma alternativa consistente e evidente contra a reforma educativa. Tanto é assim, ao final das contas, que o governo de Enrique Peña Nieto assumiu em 2012 com a função de impor as reformas determinadas pelo andar de cima; seu sexênio se encerra sem ter conseguido avançar em seus objetivos (a se destacar o fracasso das avaliações) e muito disso se deve à força política e pedagógica da Oaxaca rebelde.

Qualquer tipo de análise sobre movimentos sociais e resistência em Oaxaca precisa levar em consideração o cenário de conflito aberto e difícil solução que se instalou na região. Há que se recordar que o massacre de Nochixtlán foi precedido pelo rompimento do governo estadual com o movimento docente, cujo marco é o dia 20 de julho de 2015, data em que foi decretado o final do IEEPO e a criação do novo Instituto

– retirando assim os quadros indicados pela Seção 22, uma conquista da década de 90. O que está por trás disso é a resistência tenaz que encontra uma conformação pedagógica comunitária nos conteúdos do PTEO, e ao final das contas herda naturalmente o conjunto de experiências acumuladas em 30 anos e que portanto já estão provadas *desde abajo*. Quando nasceu, o PTEO já existia em diversas práticas; seu destaque é transformar 30 anos num sistema real e permanente, o que foi demais para os interesses atrelados à reforma. O Estado tratou também de redefinir sua relação, partindo então para uma guerra explícita, não mais escondida em políticas e discursos.

Este é o momento atual. A Seção 22, acompanhada dos movimentos indígenas, têm força e respaldo para levar a cabo sua proposta educativa contrahegemônica, a partir dos trabalhos educativos que já são desenvolvidos com base no modelo comunitário – participação social no processo de aprendizagem, gravitação em torno dos conhecimentos comunitários, coletivos escolares como esfera da decisão das tarefas pedagógicas, a raiz comunitária como engrenagem para mover a educação própria. Como afirma Benjamín Maldonado, sobre o PTEO:

La larga marcha oaxaqueña hacia una educación pertinente tiene ahora condiciones para desarrollarse ampliamente en un clima propicio o para seguir buscando formas de continuar como una práctica oficial casi clandestina, de baja visibilidad” (MALDONADO 2017; P. 17).

O que resultar do choque entre os próximos passos na escalada fascista do Estado e o grau de força *desde abajo* para conseguir barrar esta ofensiva dará a dimensão do que será de Oaxaca e do próprio México.

As coisas se definem também, portanto, em como os indígenas manipulam, de acordo com suas concepções, as relações de poder. Gostaríamos, portanto, de encerrar o capítulo se utilizando desta perspectiva: o poder visto desde a lógica índia de Oaxaca. Para Maldonado, a questão da resistência indígena está muito além de suas alianças com outras militâncias, como se faz com a Seção 22 e a presença de professores em suas comunidades. Na verdade, foi sua “cultura de resistência” própria que lhes permitiu manipular a chegada de professores, que de exército de ocupação do Estado estão se convertendo em criadores de experiências que movem outro tipo de educação comunitária sustentada essencialmente nas raízes da comunalidad.

E o que move essa força para lidar com tudo isso? Para Benjamin Maldonado, os povos índios encontram na sua forma de organização comunal os recursos necessários

para resistir às investidas civilizatórias. E acrescenta: a evidência de sua resistência está no fato das comunidades mesoamericanas existirem na atualidade, preservando sua forma de vida e de pensar a vida (Cf. MALDONADO 2017), conforme exposto por André Fábregas em trecho que aqui reproduzimos:

Las culturas originales tuvieron que autodefinirse ante el embate del orden colonial.

La cultura de la resistencia fue el contexto desde el que lograron hacerlo llegar hasta nuestros días. Ha sido un esfuerzo permanente que permitió la consolidación de la

pluralidad, la existencia en México de un mosaico de culturas. De esta forma, la cultura de la resistencia fue el resultado de la organización social en contra del orden colonial y la redefinición del universo de la identidad para mantener lo propio

(FABREGAS apud MALDONADO, 2017; p 21)

É isso que define, desde o ponto vista índio de Oaxaca, o que seria uma cultura de resistência. E dessa forma, é fundamental notar que não se trata então de uma resistência imóvel e passiva, ou seja, que não formula ações e estratégias de enfrentamento, rebeliões ou isolamentos quando é conveniente. Tampouco são frutos, como afirma Benjamin, de uma dominação insuficiente ou uma capacidade incrível para suportar o castigo – ou seja, práticas de resistência que remetem à passividade e até mesmo a uma dependência de mecanismos de proteção. Mais bem, a resistência é fruto “da vontade de ser e da negação de deixar de ser”; é um raciocínio político próprio.

Arriscamos então alguns elementos do poder comunitário indígena? Pois bem, está claro que é um espaço de coesão e que se funda em duas instituições (vida comunal e ética comunitária) como as bases de sustentação para incubar a cultura de resistência. E se assim o são, é um poder exercitado pelos povos originários para enfrentar as consequências da relação colonialista (totalitarista e etnocida, portanto) que o Estado imprime contra as comunidades. A educação é uma arena destacada para o desenrolar deste confronto em Oaxaca.

A onda colonialista, que tem a reforma educativa como uma de suas linhas de frente, busca com um golpe atacar a resistência indígena e o movimento docente. Em outras palavras, a disputa está entre o Estado e o avanço do capitalismo extrativista contra a razão comunal. E nessa disputa, acrescentamos, se desenrolam os embates que envolvem o controle da educação, mas cujas raízes estão nas diferentes concepções de poder. Porque no final das contas, é isto que um modelo de educação espelha.

Neste sentido, se o poder como conhecemos no Ocidente é caracterizado por usurpação e autonomização de seu exercício na figura do Estado, seu objetivo político é formar cidadão irresponsáveis. E se o poder popular é entendido como um exercício coletivo baseado nas tomadas de decisões comunitárias e na participação comunal em assembleias, então será necessário formar pessoas que se definem na importância de serem coletivas, cientes da obrigação e da reciprocidade que guardam com o território onde vivem; portanto, formadas no senso de responsabilidade que devem dedicar à vida em comum.

Assim:

“El Estado nacional mexicano deja ver que tiene una función política primordial, que es generar ciudadanos irresponsables. Si coincidimos en que la irresponsabilidad consiste en dejar en manos de otros los asuntos que debemos resolver, entonces tenemos una lectura posible de las instituciones del Estado. En el caso de la política, la irresponsabilidad consiste en dejar en manos de otros (los partidos políticos) el ejercicio del poder y la administración de la sociedad, y la función gubernamental consiste en desmovilizar los intentos alternos de ejercicio del poder promoviendo la cultura democrática, la manutención de los partidos y los procesos electorales aunque sean expresión minoritaria de la voluntad social. En el caso de la educación, la irresponsabilidad consiste en dejar en manos de profesores el aprendizaje de los niños y jóvenes, y la función del Estado radica en sostener un modelo educativo que desmoviliza al estudiante en la construcción de su conocimiento”
(MALDONADO 2017; p 25. Grifos meus)

O comunalismo preserva o sentido contrário da irresponsabilidade política. Por ser contra o Estado, e por construir uma pedagogia contra o Estado, forma seres coletivos dotados com o princípio de responsabilidade pela vida em sociedade. Há, portanto a disposição de organizar a vida social e assumir a tarefa de tomar as decisões para conduzir os rumos da vida. Rejeita a intervenção do Estado e o protagonismo deste para decidir o que somos e o que fazemos. A responsabilidade mostra sujeitos maduros com vontade de se apegar e fazer parte de viver em sociedade. A irresponsabilidade forja indivíduos que não querem fazer parte de nada. Já a *comunalidad* estabelece estratégias formativas para garantir que os *comuneros* cresçam em um ambiente que valorize a vontade de decidir os rumos da própria vida, pensando inclusive no que é melhor para seus conterrâneos. É impossível estar bem se quem está ao lado não está. A barbárie da gestão é formar irresponsáveis políticos.

Por fim, isto leva à uma definição do poder comunal: é o exercício que se distribui na vida cotidiana a partir da reciprocidade e como responsabilidade para o

coletivo. Viver é se dedicar a praticar o poder, com gosto e como forma de se inserir na comunidade:

En el caso del poder, la responsabilidad consiste en ser parte permanente de la asamblea comunitaria para decidir los destinos de la comunidad y en ser parte eventual del conjunto de autoridades que conducen la vida comunal.

(MALDONADO 2017; p 26)

O poder transcende e se distribui pelas andanças da vida, assim como a educação transcende e supera os limites da sala de aula. Nesse sentido, o modo comunitário pertinente para educação oaxaquenha também deve estar baseado no princípio comunal de formação na responsabilidade e no combate à formação de estudantes irresponsáveis (Cf. MALDONADO 2017). Contrapondo duas ideias completamente distintas temos: *“el modelo nacional hegemónico, cuya función es de dominación porque no puede ser de otro modo, ha tenido como principio pedagógico la enseñanza – aprendizaje, en la que el maestro enseña lo que el gobierno decidió que hay que aprender.”* (MALDONADO 2017; p 27). Já o modelo comunitário propõe *“aos estudantes o controle da sua própria aprendizagem”*. Cria autonomia e uma profunda valorização da política, posto que força a decisão sobre os próprios rumos.

A organização das lutas contra-hegemônicas em Oaxaca, afastadas dos partidos políticos e sustentadas pela autogestão e o apoio mútuo, conseguiu estruturar uma aliança entre os professores sindicalizados e as comunidades índias formadas por 16 etnias. Há um conjunto de estratégias anti-capitalistas que por uma década vem conseguindo barrar a reforma educativa, apesar de toda a violência que sofrem. A persistência da autonomia no cenário política é resultante da solidez da comunidade e a força do magistério e sua proposta pedagógica.

O governo joga suas fichas e estratégias de imposição que passam pela persuasão também. Isso significa que tentará sempre atuar no campo da retórica da modernização educativa, e da produção do consenso sobre o fracasso da educação. E por isso reside um último problema na longa marcha da educação oaxaquenha. *“Los métodos de la educación hegemónica pueden cambiar, pero no sus objetivos políticos”* (MALDONADO 2017; p 28). Hoje, mesmo o esforço para erradicar a educação bancária pode esconder por trás de si um dispositivo hegemônico, e por isso a figura do educador é tão dúbia. Às vezes é até mesmo mais dúbia que o exercício do poder (ele é severo, mas é mais controlável).

Nada é tão difícil quanto romper com a mentalidade colonizadora, e esta se prolifera muito mais facilmente nos campos da educação. Por isso a importância de estender a responsabilidade e o envolvimento comunitário por todos os âmbitos da vida (MALDONADO 2017; p 28). Os conhecimentos comunitários, dentro da educação oaxaqueña, são o centro desta dinâmica de aprender e pertencer a este mundo, reforça Benjamin Maldonado. E acrescentaríamos que o poder distribuído entre todos é a mecânica que faz tudo se mover e terra tremer contra o mundo dilacerado que foi cultivado pelo andar de cima. Coisas de quem estão fazendo a história sem esperar o futuro, baseados no presente, enfim, em seu mundo plural e cheio de feitos.

Ninguém melhor que a esquerda governista sabe que a história se faz como tragédia e se repete como farsa. Ela faz dessa premissa um axioma a partir da sua própria ação política. Em 2018, as eleições presidenciais no México levaram à consagração de Andrés Manuel López Obrador como presidente do país para os próximos 6 anos. A vitória do candidato da esquerda governista consumou uma história que teve como prólogo mais agressões racistas ao EZLN e ao CNI, que se opunham a López Obrador. Povos indígenas sustentavam que o candidato do Morena representava mais do mesmo e que sua eleição seria apenas uma substituição de capitães do mato. Partidários do candidato respondiam desqualificando principalmente os zapatistas, reavivando as insinuações de que faziam o jogo da direita. Bem, os zapatistas acabaram “derrotados” nas suas proposições políticas mas venceram, como sempre, no plano das ideias. López Obrador foi eleito e logo anunciou a Quarta Transformação (4T): um plano de governo para o desenvolvimento econômico agressivo, o que exigirá dos povos originários que entreguem suas terras por meio da invasão dos mega-projetos: termoelétricas, eólicas, mineração, corredores econômicos, projetos turísticos como o Trem Maya. O despojo é condição fundamental para sua instalação. De fato, a Quarta Transformação não faz o jogo da direita: é a própria direita.

Nos terrenos da educação pública, o governo de López Obrador tem mostrado, até o momento de conclusão desta tese, habilidades especiais para políticas ilusionistas. Como escreveu Luiz Hernandez Navarro⁷², a política educativa do governo de esquerda

⁷²“Educación, gatopardismo educativo”.

<https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/opinion/017a2pol#.XJKdZ5bg8jo.twitter>. Acessado em: 20/03/2019.

tem como principal característica o gatopardismo, ou seja, produzir alterações cosméticas na reforma para que nada mude no cerne da proposta da reforma: a aniquilação da figura docente. Isto significa que, em tempos de esquerda governista no comando do Estado, a educação comunitária de Oaxaca precisará, como de costume, navegar em mares revoltos frente a duas grandes ameaças: a reforma educativa e o avanço do capitalismo extrativista que se move pela guerra de extermínio, ambas ameaças impulsionadas pelo ímpeto da esquerda governista em mostrar serviço; isto é, deixar sua marca de eficiência na política de crescimento econômico

Na Oaxaca que propõe uma política de aprendizagem alternativa à política de Estado, a educação comunitária deve ser entendida como um lugar de enfrentamento aos “mundos de morte” criados pelo capitalismo de rapina, pela necropolítica. É um cenário que, em 2018, envolvia 70 mil professores e 13 mil escolas distribuídos por Oaxaca. A educação comunitária busca dar sentido à articulação dos conhecimentos tradicionais com o conhecimento comunitário, fazendo com que a escola não seja um espaço de circulação de conhecimentos produzidos fora do espaço escolar, mas de criação de processos de aprendizagem onde os estudantes organizam e põem em movimento sua autonomia tendo a vantagem de estarem em contato permanente com as fontes primárias de conhecimento (a comunidade, os anciãos, os elementos da vida comunal).

A intensificação da era do capitalismo extrativista, que se estende sobretudo em territórios pertencentes a povos originários e sua cultura tradicional, obriga as convenções sobre educação e aprendizagem autônoma a se modificarem. Não são tempos de paz; em outras palavras, povos originários não serão deixados em paz. O capitalismo de rapina avança, assim como sua educação empresarial e toda sua capacidade de causar estragos e danos. Comunidades índias no México seguramente têm tomado decisões, no que tange à sua educação comunitária, levando em conta a guerra de extermínio e a ameaça constante de invasão. Porque é isso que está acontecendo e envolve comunidades, histórias, gente de verdade, memórias. Tudo isso foi posto em jogo nas atividades predatórias de empresas privadas apoiadas pelo Estado.

A educação comunitária que se põe a mover em tantas trincheiras em Oaxaca precisa lidar com a guerra, com diálogos e faltas de acordo internos em matéria de educação, com o assédio do Estado, com as condições que este reúne para alcançar a totalidade das comunidades índias em termos de escolarização. É por isso que, no

momento imediato, a intervenção comunitária nas escolas de Oaxaca é tão importante: para que parem de causar danos, enquanto experiências de aprendizagem são criadas sem a miragem de que a cultura é estática e livre de contatos. Não se sabe, na verdade, se é isso mesmo – o isolamento - o que os povos originários querem, em sua totalidade, em consenso. Na verdade, aponta para a vontade de ser e continuar existindo com autodeterminação e desde o seu próprio. E que ninguém diga o que eles devem fazer.

Neste sentido, o eixo fundamental de uma educação comunitária oaxaquenha não está na formação/ criação de vidas comunitárias, mas sim para fortalecer a vida comunitária existente. A *comunalidad*, expressão da vida cotidiana, é a própria orientadora das aprendizagens. Em Oaxaca, o órgão público responsável pela educação pública está desativado e vazio, envergonhado por suas políticas de traições e sem coragem de refundar de fato o IEEPO para não ter que enfrentar a resistência docente e comunitária. No prédio vazio os técnicos de educação se transformaram em fantasmas: foram soltos e agora vagam, entre escritórios alugados diariamente, de prédio em prédio, fingindo elaborar uma proposta educativa enquanto fogem do povo e de professores. A Reforma Educativa encontrou este modelo político para levar adiante a sua proposta; um modelo educacional formulado por espectros, consolidando uma educação externa sem rosto e sem cores, sem povo. Esse IEEPO vazio, composto por uma burocracia fantasma e amedrontada, não deixa de ser consequência também de anos de enfrentamento do magistério e de comunidades índias à educação estatal. Como se as máscaras tivessem caído; a luta popular avançou tanto que ocuparam espaços importantes na gestão educativa; para desmontar essas conquistas, o governo estadual de Gabino Cué, junto com o governo federal, encerraram o próprio IEEPO; e desde então vagam como espectros. O desafio imposto pelo movimento docente e indígena fez o Estado perder os parafusos, e isso se deve à sua capacidade organizativa e o caráter etnopolítico dos movimentos: resistir e superar a dominação.

Essa resistência comunitária exige obrigatoriamente a participação direta de membros das comunidades nas atividades pedagógicas (famílias, anciãos, jovens, autoridades). Os coletivos de educação, previstos no PTEO, são instrumentos fundamentais neste sentido, posto que se movem no sentido de oferecer mais espaços comunitários para a atuação de outras figuras nas atividades de aprendizagem, exatamente uma reivindicação antiga das comunidades. Aí podem ser formuladas

propostas que aproximem o cotidiano de estudos e aprendizagens dos adolescentes aos conhecimentos que suas mãos, pais, avós, podem e devem aportar.

Também vai de encontro às demandas levantadas por professores na Oficina de Elaboração do Documento das Secundárias Comunitárias Indígenas. Mais instrumentos pedagógicos são necessários para potencializar a articulação entre conhecimentos disciplinares e os conhecimentos comunitários. Além disso, professores e membros da comunidade requerem mais tempo de adaptação, questões que vêm sendo dirimidas com o tempo, na medida em que as Secundárias começam a receber como professores os primeiros egressos do modelo. Esta nova característica é muito importante e poderá aumentar a tração do modelo, ao ter a presença maior de professores envolvidos com a própria comunidade. E não é uma questão de qualificar qual profissional é melhor, mas sim de ir ao encontro de uma demanda comunitária que pede a vinculação cada vez maior do professor com o cotidiano comunitário. Organicamente, em meio à guerra e por meio de modelos alternativos que emparedaram o Estado, as comunidades vão se impondo como espaços centrais para a formação de professoras e professores. Sobre isso, pude colher durante as oficinas da SECOIN o depoimento de professor que na época trabalhava em uma comunidade zapoteca na Sierra Norte de Oaxaca:

É diferente. Na verdade, é um modelo “al revés”, e a maioria dos professores têm que se acostumar com este outro jeito de trabalhar. Por vezes as comunidades não nos deixa participar, às vezes nem entrar. É um modelo novo que tem ir devagar, pouco a pouco se vai construindo a diferença. Os pais muitas vezes brigam, porque não estamos na sala de aula e sim trabalhando fora. É tudo diferente, um largo caminho. Também é difícil analisar porque são contextos diferentes, situações em cada lugar. Então varia muito (Oaxaca, março de 2018).

Importante destacar, nestas poucas palavras, como a experiência de vivenciar cada situação é fundamental, e de como o modelo das SECOIN, mais do que fechar a questão, abre o pensamento. Não é momento de fechar nada. O assédio e violência do Estado impõem várias frentes de enfrentamento; professores e comunidades, após anos de criações pedagógicas, formação de entidades docentes indígenas, oficinas, greves e conquistas, estão em posição defensiva, tamanho o operativo destinado a fazer passar a Reforma – do qual se destaca o massacre em Nochixtlán e agora a voracidade de López Obrador e a 4T. A satanização dos professores da Seção 22, aliada ao racismo nosso de cada dia dedicado aos povos originários, quer enquadrar essas figuras, mobilizando o governo, empresas privadas e setores da sociedade a favor da devastação completa das

culturas índias em resistência. Uma vez que a educação comunitária, por sua musculatura, se apresenta como o modelo alternativo abraçado pelo movimento docente, é contra ela que o Capital avançará. Nesta nova onda reciclada promovida pela esquerda pró-capitalista de López Obrador, *maestros* e comunidades ainda não conseguiram sair da defensiva: estão sem possibilidade de expandir e criar seu modelo, restando defender o que já foi elaborado e colocado em prática. Impressionante como a educação hegemônica tem atuado com desenvoltura política no teatro de guerra cultural e de confronto.

O que a história vem demonstrando, nesse cenário muito delicado e indefinido, é que também nas aulas haverá a disputa onde a contra-hegemonia para aprender poderá vencer. É necessário refletir sobre as escolas também nesse sentido: além de seu caráter etnocida e devastador, a educação pendula. O modelo comunitário oaxaquenho abriu fissuras nesse monolito que é agente de ocupação etnocida; o comunitário vem penetrando. Ainda que não seja possível saber quais serão as consequências, lá na frente, é importante considerar que um modelo contra-hegemônico não se constrói nem se cria do nada, nem se consolida sem intervir no que é devastador, para barrar seus efeitos. Por fim, a desconstrução será lenta, porque a escola alcançou os indígenas. Ao lado da liberação, será necessária uma pedagogia da resistência, afirma Benjamin Maldonado, operando para a proposição de alternativas em meio a uma sociedade plural onde conhecimentos diversos se tocam. A educação comunitária, enfim, é espaço apropriado para a larga impaciência indígena que cria.

Assim, não é uma questão de luta de classes ou oposição seletiva a alguns partidos políticos. Estes provaram, em sua totalidade mais uma vez, que estão contra os povos originários e por isso vão contra a educação comunitária. E vão contra a educação comunitária porque esta dá forma e concretude à pedagogia contra o Estado.

SEÇÃO 3 – LUCRAR

“Los zapatistas nos convocaron preguntándonos si también veíamos la tormenta que ellos avizoraban.

Todos coincidimos en esa percepción y le pusimos nombre: estamos en guerra. Es muy importante que sepamos qué es y que no es una guerra. No es una guerra que esté pasando allá afuera, con otros o con algunos, sino que es una guerra en la que todos estamos involucrados.

En cada guerra hay combatientes, hay resistentes y hay colaboracionistas. Como decía Benjamín, no se puede ser neutral en un tren en movimiento. En esta guerra no se puede ser neutral. Estamos inevitablemente de un lado. Si no queremos o podemos ponernos de un lado estamos siendo, sin quererlo, sin saberlo, colaboracionistas con el enemigo, con toda la carga negativa que eso conlleva.

Parece muy importante que hablemos de esta cuestión de la guerra como algo presente y real entre nosotros. Sí, el sistema se está cayendo a pedazos, pero no allá afuera; se cae sobre nosotros y tiene que estarse uno moviendo de un lado para otro para que no le aplasten los pedazos. Esto nos lleva inevitablemente a hablar en serio de la violencia. Aquí se ha dicho con toda claridad que estamos en un lodo violento.”
(Gustavo Esteva)

Introdução: Reforma Empresarial da Educação

Em meio à guerra de extermínio e o cerco aos povos originários, promovida pelo avanço do capitalismo de rapina, Oaxaca desafia o sistema racista global. Este, ao se valer do frenesi pelo crescimento e desenvolvimento que une direita e esquerda governista em um mesmo projeto de sociedade, pregou que povos originários são todos passíveis de dominação. O ato de dominar dá o sentido de superioridade que habita e move até mesmo os instintos mais primitivos de uma esquerda empenhada em levar a sua forma autoritária de liberação para todos os cantos desse planeta disputado palmo a palmo. Como se capitalismo e “revolução socialista” disputassem territórios que, de qualquer forma, já não pertencessem a outras culturas e outros modos de vida. Projetos empresariais e do terceiro setor garantem à educação uma das primazias nesse modelo econômico que tem no despejo e na desterritorialização as suas últimas consequências. As mil faces de uma monocultura desleal; a invasão de grandes corporações, a introdução da morte como instrumento de segurança pública e o etnocídio para garantir a devastação cultural, onde a educação navega com desenvoltura.

E, entretanto, mesmo o etnocídio não foi capaz de alcançar a aniquilação total esperada. No que tange à Oaxaca, a rebeldia e o desafio ao poder evidenciam que

haverá dificuldades para que o Estado, aliado às corporações, conclua seu projeto de ocupação dos territórios que pertencem aos povos originários. Há, neste tocante, a organização comunitária como entrave permanente; em paralelo, o movimento docente, ainda que em momento de defensiva, não oferece sinais de que se desmancha. As margens de manobra para o Capital se tornam mais estreitas e menos dúbias: povos originários continuam existindo, professores resistem, boa parte da população os apoia mesmo com toda a articulação contrária. Perdidos os corações e mentes, o Capital não tem outros instrumentos senão o uso da violência desmedida, simbólica e física. O contexto atual de guerra mostra que a educação, do ponto de vista do Estado, é útil exatamente para isso: é um instrumento de intervenção e dominação empresarial.

Em Oaxaca, a força da organização comunal originária e a proposta pedagógica do movimento docente estabeleceram um patamar que eleva a educação comunitária ao nível de enfrentamento à Reforma Educativa. Como visto na Seção anterior, a lei oaxaquenha de educação de 2016, ainda que parcialmente adequada, expôs os alcances da organização comunitária e da mobilização do movimento docente uma vez que, mesmo com toda a violência do Estado, a campanha midiática e publicitária de satanização dos professores e a articulação do empresariado, nada disto foi capaz de eliminar aspectos importantes e pertinentes ao florescimento da educação comunitária e anti-empresarial. Em Oaxaca, a *comunalidad* persiste como princípio orientador pedagógico de uma educação que deve ser coordenada por e para um sujeito coletivo. Formar comunidade e não formar o indivíduo: uma concepção pedagógica que resiste. É de interesse do governo e do empresariado romper com isso, mas será que reformar a lei automaticamente rompe com um sujeito comunitário que existe há séculos? A privatização da educação, em suas múltiplas modalidades formuladas pelos empresários travestidos de sociedade civil, não conseguirá destruir uma cosmovisão centenária e uma organização comunitária tão sólida somente com leis. Por isso a guerra.

“Cai o rei de espada, cai e não fica nada”: se não é do interesse comunitário, por que tamanho esforço em impor a Reforma Educativa? Nossa hipótese é que exatamente por apresentar esta força organizativa, que reúne povos originários e movimento docente e da qual nasceu uma proposta pedagógica oposta à pedagogia do empresariado, os obstáculos para a ocupação territorial em Oaxaca são maiores do que os previstos pelas grandes empresas. Por que tamanha violência na Reforma? Porque a máscara caiu: eliminar o movimento docente e desarticular a educação comunitária é

componente fundamental para o despojo promovido pelo capitalismo de rapina. A reforma revela, nesta dificuldade para se impor, seu segredo íntimo: é instrumento de coerção e de aniquilação; é estrutural para a modelação da sociedade empresarial.

Por isso, a reforma educativa não pode abrir mão da violência como componente, posto que a educação que promove autonomia e conhecimento comunitário são a própria expressão da ideologia índia e suas visões de aprendizagem em Oaxaca. O assunto pedagógico, do ponto de vista do empresariado, é totalitário; empresários e neoliberais querem se apoderar da educação porque esta é fonte riquíssima de lucro e impulsiona a vertebração empresarial da sociedade (JARQUIN 2018). O empresariado almeja tomar conta de tudo, de todos. E, em Oaxaca, o movimento docente reunido na Seção 22 foi convertido em seu principal inimigo. No mesmo diapasão, o lucro está na raiz originária do despojo. O capital colocou em curso uma guerra de extermínio em Oaxaca.

A Santa Aliança da Esquerda Pró-Capitalista com os Empresários

“O maior truque do diabo é convencer o mundo de que ele não existe”

(Baudelaire)

Fazer a Guerra Santa em nome do Capital requer um pacto profundo com Deus, o Diabo e todas as suas formas modernas: o Estado, o Supremo, as empresas de comunicação, os empresário da comunicação, paramilitares, partidos políticos. O lucro e a acumulação de capitais já foram motivos suficientes para fazer mover a máquina mortífera do capitalismo, que agora ganha tração também com a incursão definitiva da ética empresarial como o modelo de organização que se distribui em todas as esferas da vida social e cotidiana.

Este não pode ser considerado, de forma alguma, um fenômeno novo; é, isto sim, a intensificação de um processo que teve sua origem na década de 1970 e que suscitou, de acordo com Lúcia Bruno (2001)⁷³, uma remodelação geral das instituições capitalistas. E se naquele momento ainda eram passos tateantes, acompanhamos atualmente a forma mais definida deste capitalismo remodelado. A mais profunda transformação do capitalismo gestou a nova fase, estruturada num modelo único, o “mercado coordenado a partir de múltiplos centros de poder estreitamente integrados,

⁷³ Lúcia Bruno. “Reorganização econômica, reforma do estado e educação” (2001)

cujos agentes mais decisivos são os maiores grupos econômicos, que operam transnacionalmente, ignorando fronteiras e regimes políticos” (BRUNO, 2001; p. 4). Podemos afirmar que estamos assistindo aos desdobramentos desse amplo processo iniciado 40 anos atrás; e isto é fundamental, dentro da perspectiva histórica, para situar a privatização do ensino e o atual pacote de reformas educativas dentro da reestruturação capitalista iniciada na década de 70 e intensificada nas décadas de 80 e 90. Também podemos, ao mesmo tempo, delinear as diferenças e atualizações: se, no final do século 20, a educação privatizada ainda guardava o objetivo de formar mão-de-obra precária para o mercado de trabalho, atualmente as políticas empresariais de educação, de forma perversa, restringem crianças e adolescentes à disciplina e à competitividade e ao predomínio do individualismo. Em suma, isto se explica porque o desdobramento da reestruturação capitalista é o quadro social de 2020: é a consolidação do **modelo organizacional empresarial** em qualquer instituição, até mesmo a escola, até mesmo a família. Desde o final da década de 80 há uma sobreposição de etapas dentro de um largo desenvolvimento de reformas educativas que levaram a educação para os campos da organicidade empresarial e da lógica cooperativa, ao mesmo tempo que coaduna a educação com políticas de segurança e com a fase tristemente esplendorosa do capitalismo de rapina.

No México, a disposição da classe política em expulsar e matar as comunidades tradicionais teve no Pacto por México um de seus momentos agudos. O presidente eleito pelo PRI em 2012, Enrique Peña Nieto, convocou os demais partidos políticos para firmarem um grande acordo nacional para movimentar o país por meio de um pacote de grandes reformas estruturais: energética, política, tributária, educativa. Anúncios e propagandas alardearam a união nacional em torno das “transformações” necessárias para o país, evidentemente com um custo alto para os condenados da terra. Peña Nieto queria deixar sua marca, principalmente com a Reforma Educativa que solaparia, finalmente, o “privilégio e o radicalismo dos sindicatos docentes”, segundo sua retórica. Terminado seu sexênio, a marca deixada por Peña Nieto não surpreende: o desaparecimento dos 46 estudantes de Ayotzinapa, o massacre de Nochixtlán e o assassinato de militantes políticos.

Andrés Manuel López Obrador (AMLO) e seu partido (MORENA) não assinaram o Pacto por México e se colocaram em oposição a Peña Nieto, o que foi um acerto eleitoral frente ao desastre que era Peña Nieto. AMLO foi eleito presidente e

antes de tomar posse deixou claro os motivos que o levaram a afastar-se, como o diabo foge da cruz, do Pacto por México. López Obrador queria dar sua assinatura ao avanço capitalista no México, e para isso anunciou que seria o grande líder do que é conhecido como a 4T: A Quarta Transformação. Depois da Independência Mexicana, as Reformas de Benito Juárez no século 19 e a Revolução Mexicana, a esquerda no poder aproveitaria a euforia de seus eleitores para “transformar” o país, em um avanço claramente pró-capitalista. Evidentemente, uma nova reforma educativa foi anunciada, com os devidos custos altos para o movimento docente.

Mas não só. A megalomania totalitária da 4T vem cometendo uma série de crimes para o “limpar o terreno”, já denunciada pelos zapatistas em seu último comunicado. A 4T, como uma onda avassaladora, vem organizando o passo do capitalismo extrativista em suas diversas faces: a mineração, as energias eólicas, o trem maya, o corredor no Istmo, as termoelétricas. Lideranças populares e jornalistas sofrem a trágica rotina de assassinatos. Enquanto isso, lideranças do PRI e apoiadores da reforma educativa do governo de Peña Nieto se instalaram em órgãos importantes da 4T. Todos juntos e misturados em um governo que se mostra hostil aos movimentos populares, como não poderia deixar de ser. Afinal, a colonização é também uma onda dramaticamente transformadora.

A educação acompanha esse ritmo e passa por uma transformação gigantesca nos últimos anos em escala global. É fundamental entender quais são os ventos que empurram as práticas de aprendizagem para um local completamente estranho à diversidade, à autonomia de estudantes e professores e à autodeterminação comunitária.

Vertebração Empresarial da Sociedade e Cidadania Corporativa

Uma tese sobre educação comunitária só é integral se também discorre sobre o potencial destrutivo das Reformas Educativas implementadas no continente latino-americano; mais diretamente, se aborda o caráter eminentemente político da Reforma, isto é, a aniquilação de movimentos docentes e indígenas que encontram na educação comunitária um instrumento de preservação de seus elementos culturais, de valorização dos conhecimentos comunitários, do seu modo de vida, de proteção do território e da liberdade da profissão docente. Em Oaxaca, este contexto delicado que opõe comunalismo e intervenção empresarial atinge sua máxima expressão – isto não é exclusividade de Oaxaca em relação ao mundo, mas ali é um lugar onde esta guerra se

deflagra. Ao capitalismo de rapina, que nos locais onde deveria reconhecer a autodeterminação indígena enxerga minérios e área para exploração energética (desprezando o caráter sagrado dos territórios originários), se opõe um “osso duro de roer”: movimentos organizados em apoio à educação comunitária e à defesa do território. A reforma educativa no México é um *bulldozer* travestido de retórica higienizada e persuasiva mas com alto poder destrutivo. Um dispositivo de segurança pública em prol do desenvolvimento econômico. Mas também é mais que guerra: **a intervenção empresarial na educação é um novo projeto de sociedade**, afirma Mauro Jarquín (2018)⁷⁴, sociólogo que pesquisa as reformas educativas no México - impulsionadas desde o final do século 20.

Evidentemente, o recorte de Jarquín se direciona ao México, mas suas conclusões nos oferecem um amplo leque de referências e estabelece um paradigma que se estende a outros países ou que, guardadas particularidades locais, mostra como a intervenção do empresariado na educação em escala global é, na verdade, uma **Reforma Empresarial da Educação**. Para o pesquisador mexicano, atualmente há uma mudança nos interesses dessa intervenção empresarial: se até o início dos anos 90 giravam em torno da formação de mão de obra para a indústria, atualmente a reforma empresarial da educação pretende formar um cidadão distinto: o cidadão moderno, aberto aos novos tempos. Um cidadão de penetração estrangeira, afirma Jarquín, de assimilação cultural e introdução de costumes estadunidenses mas, principalmente, a formação de um cidadão que concebe a sociedade como um “entranhado de gente”, uma sociedade onde não existe exploração. “Onde cabe apenas pensar que se o empregador está bem, eu, empregado, também devo estar” (JARQUÍN, 2018). Isso significa amoldar uma massa uniforme e esvaziada de subjetividade. Anular a diferença em função da conversão de todos e todas em uma massa homogênea: “pobres”, com todos os atributos pejorativos possíveis. Converter o índio em pobre é a violência da reforma empresarial educativa que destrói a educação comunitária.

Para Jarquín, esse estágio da reforma é um novo ciclo de intervenção empresarial na educação, muito mais cosmopolita e ainda mais alinhado com os princípios de gerenciamento capitalista de mercado, de excelência e qualidade para competição. É a introdução de uma filosofia patronal: uma visão tecnocrata e gerencial,

⁷⁴ “*Empresarios al asalto de la educación*”. Entrevista para Luiz Hernandez Navarro, em 25/09/2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zP2_nByy_jw. Acesso em: 11/010/2018.

onde a educação não está fazendo mal para a “moral”, está fazendo mal para a “competitividade”, segundo sua retórica⁷⁵. Enfim, é um novo ciclo porque introduz novos padrões de intervenção empresarial, como as legislações que viabilizam a participação de organizações da sociedade civil – no México, foi criada em 2004. Essas organizações formam parte de processos de deliberações de políticas públicas que envolveriam a “sociedade civil”. Mas com a intensificação da jornada de trabalho, a luta por emprego e sobrevivência, moradia, contra despojos e privatização/ falta de água, quem tem condições de se organizar permanentemente? Essa é a pergunta que Jarquín faz, acrescentando: quem tem os tempos e os recursos são os que podem “pensar”. No México, quem formula as políticas de educação são os quem têm tempo e recurso, ou seja, os empresários; em três anos, 7 Organizações da Sociedade Civil foram criadas (2004-2007). “Empresários assaltaram a educação”; não à toa, esse é o título de entrevista concedida por Jarquín ao jornalista Luíz Hernandez Navarro

A retórica do envolvimento cidadão é acompanhada pelo consenso pré-fabricado da necessidade de privatizar tudo, afirma Jarquín: “os empresários estão intervindo no público com a atuação de suas organizações que falam em nome da ‘sociedade’”. Em outras palavras, a atuação enfática de empresários no espaço formativo revelam um projeto de reconstrução do edifício social, com ressignificação plena do que um dia foi entendido como cidadania e também a ideia de educação. Para Jarquín, a mudança educacional em curso atende ao propósito de **“vertebrar a sociedade desde o empresariado”**; em outras palavras, no curso de poucas décadas se modelou e foi assentada a vertebração empresarial da sociedade, um domínio avassalador de normas e condutas das relações de trabalho corporativas que se estenderam à outros âmbitos da vida; na realidade, a todos os âmbitos. A empresa e a marca, conforme exposto na primeira seção desta tese, penetram por todos os poros da vida cotidiana: da propaganda ao modo de pensar, de ser, de “viver a experiência”, da construção das personalidades e, por fim, da gestão dos direitos constitucionais. O empresariado se espelha para determinar o padrão de referência e de representação da sociedade e encontra na educação o *local* mais propício para o desenvolvimento da **cidadania corporativa**: a que tem nas organizações sociais de empresários sua representação legitimada, o que configura o sequestro da atuação política da sociedade civil; e que concede a grupos

⁷⁵ Recordando que Jarquín se refere ao México; mas entendemos que esses elementos são tão paradigmáticos que é possível identificar sua presença em outros países, como por exemplo o Brasil.

empresariais e corporações a administração, direta ou indireta, dos direitos sociais. A reforma educativa do México é a expressão máxima dessa reconfiguração completa do tecido social, até porque é resultado do processo de intervenção dos grupos organizados pelos empresários em suas fundações, e que sequestraram a atuação da sociedade. A transformação da educação nos obriga a lidar com algo que ainda não tínhamos visto em sua plenitude: um projeto utópico, ou distópico, de modelação da sociedade empresarial.⁷⁶ Um cenário real que propõe replicâncias das estruturas verticais e totalizantes que só um ambiente corporativo pode proporcionar, com rigidez, hierarquias, submissões e dominação.

É por isso que, no México, a reforma segue com López Obrador. Representante maior da esquerda pró-capitalista, o atual presidente mexicano não prevê o desmonte da lógica empresarial, ainda mais no momento que esta compõe as vértebras da sociedade. Igualmente, a reforma da esquerda pró-capitalista entende que gerir a carreira profissional docente é estratégico, posto que o controle do trabalho dos professores é central neste movimento geral e coordenado de mudança na educação, capitaneado por OCDE, Banco Mundial, *think tanks*; estes vão indicar que a melhor forma de resolver os problemas educativos é a partir da incursão de elementos gerenciais e mecanismos de mercado na educação pública, afirma Jarquín. Gerir a carreira profissional docente significa uma política de prestação de contas do professor, onde este precisa apresentar resultados mensuráveis em planilhas. A autonomia da escola e demais conceitos previstos na reforma precisam passar por esse entendimento de uma sociedade estruturada desde o empresariado: por autonomia corporativa entende-se subtrair a escola do lugar onde está inserida para gerar produtos educativos (*outcomes*, relata Mauro Jarquín, chamando atenção os “tecnicismos anglo-saxones” que inundam o espaço da educação). A intervenção empresarial na Educação, para Jarquín, não procura diretamente a privatização das escolas. Buscam:

- 1) Ter maior capacidade de incidência no sistema educativo nacional. Não se restringe às escolas. É um tremendo sistema de financiamento: nele está incluído o maior sindicato profissional da América Latina, no caso do México (SNTE);

⁷⁶Temos como referência o termo utilizado por Margarteh Rago: a atopia da cidade disciplinar. Agora, assistimos à utopia da sociedade empresarial. Prestamos nossa homenagem ao marcante termo cunhado por Margareth Rago em A Utopia da Cidade Disciplinar. A referência é brilhante e achamos extremamente adequada para pensarmos no que acontece um século depois: a utopia da sociedade empresarial.

- 2) Prestação de serviços e consultorias para o contratante público;
- 3) Condicionar a autonomia escolar a um padrão definido pelas fundações empresariais. É uma autonomia de baixo alcance, porque a orientação política e financeira é vertical e centralizada.

Por fim, há uma ingerência empresarial na formação e capacitação docente: isso desencadeou uma luta política no México, posto que as escolas normais rurais e a educação comunitária representam um projeto de país. Professores de esquerda e o *normalismo rural* têm sido um “osso duro de roer” para quem explora os trabalhadores e os recursos naturais do país, afirma Jarquín. “O principal discurso é: o projeto de país desses professores já não cabe mais. Acabou (JARQUÍN, 2018)”. As escolas rurais são acusadas de ser um ninho de guerrilheiros e, nessa disputa, empresas assumem a formação de professores. Para Jarquín, isso muda a racionalidade pedagógica do professor mexicano e também as fontes de financiamento das suas escolas.

Toda essa operação tem uma linha auxiliar comprometida e engajada com o projeto empresarial. Acadêmicos, jornalistas e publicitários encorpam a visão corporativa do mundo educativo: “No México, como em outras partes, quem tem a capacidade de comprar a consciência alheia, quem tem os recursos, faz prevalecer seu discurso (JARQUÍN, 2018)” Outro passo é tratar os estudantes como um papel em branco, ingênuos, por vezes até estúpidos; a reforma viria sem o posicionamento destes, sem sua participação. Ao que se acrescenta, por fim, uma campanha agressiva de desprestígio dos professores; no contexto mexicano um tipo específico é desprestigiado, o professor militante e que trabalha nas escolas rurais. O objetivo é romper a capacidade de articulação popular por uma educação realmente pública. A política de “retirar as laranjas podres”, diz Jarquín, é terrível porque joga uns contra os outros.

Mesmo nesse momento de defensiva da CNTE, Jarquín alerta que é preciso reconhecer que a Reforma não é só administrativa-laboral. Tem efeitos pedagógicos claros, para modelar a sociedade empresarial. Fazer as escolas serem administradas como se administra uma empresa é fundamental para isso; a vida corporativa estabelece metas e padrões para as escolas, professores, estudantes e famílias. Um grande cerco pedagógico que determina a formação de crianças e jovens.

A linguagem neoliberal da Educação

Eficiência, qualidade, competição, iniciativa, modernidade, empregabilidade no terceiro milênio, vocação profissional, habilidade e competência técnica. O emprego das palavras em formato de comando está inserido na lógica da violência organizada. Esta violência, no plano concreto e simbólico, é bem arquitetada pelo projeto político de poder que responde como neoliberalismo hoje (HARVEY 2016). Entender o neoliberalismo como um projeto de sociedade é fundamental para transcender uma compreensão estreita, na qual a essência neoliberal estaria reduzida a um modelo macroeconômico; para além da hegemonia econômica, os princípios neoliberais incidem diretamente sobre infinitos aspectos de nossa vida, dos mais particulares até o molde das instituições que nos governam – e que nos educam. O neoliberalismo é um projeto de guerra: e, neste operativo, a educação é um aparato de guerra cruel. A mutação agressiva do Capital transforma o ensinar e aprender em ativos no mercado financeiro global; e isso introduz mutações igualmente agressivas nas atividades pedagógicas. Para Henry Giroux, isso significa que há uma “linguagem da educação neoliberal”⁷⁷, comprometida em vencer a guerra de ideias (“*it also wages a war of ideas*”) que consolida o poder da elite corporativa e financeira global (GIROUX 2018). Ou seja, o neoliberalismo, antes de tudo, é uma ideologia dominante dos tempos atuais e característica central da política: “Nesse caso, ela se definiu como uma forma de senso comum e funciona como um modo de pedagogia pública que produz um modelo para estruturar não apenas os mercados, mas toda a vida social” (GIROUX 2018; p.1, tradução minha). Vale-se de uma ampla plataforma cultural para privatizar e desregular, gerar rentismo e promover o ataque a qualquer modelo de sociabilidade por meio de um individualismo descontrolado e ultra-competitivo. Sobre linguagens e guerras, diz Gustavo Esteva:

En medio de la guerra, como parte de la campaña general de despojo, nos han quitado también la palabra, las palabras. [...] Las palabras son puertas y ventanas de nuestra percepción; de las palabras que usamos depende nuestra experiencia del mundo. Y es eso lo que está inmediatamente amenazado y afecta nuestra capacidad de hablarnos... y de saber lo que pasa. En lugar de ser una forma autónoma de relación, el lenguaje se está convirtiendo en un dispositivo de aislamiento y un instrumento de manipulación y control. (ESTEVA, 10/10/2016)⁷⁸

⁷⁷<https://www.counterpunch.org/2018/12/25/the-language-of-neoliberal-education/>. Acesso em: 9/01/2019.

⁷⁸ “Hablaos”. <https://www.jornada.com.mx/2016/10/10/opinion/020a2pol#>. Acesso em: 15/10/2016

Como o neoliberalismo é uma plataforma cultural ampla, podemos relacionar com a definição que Memmi traz do racismo como uma proposta cultural. Igual o racismo, o neoliberalismo é uma proposta cultural autoritária e totalitária. Como proposta cultural de guerra, a ideologia neoliberal faz da palavra “um dispositivo de isolamento e um instrumento de manipulação e controle”, diz Esteve. Isso significa que as palavras saem e já não se encontram com seu significado; o sentido da palavra é completamente distorcido, usurpado, corrompido, manipulado para agredir e apartado do modo de ser e pensar, que deveria ser o sentido da língua. Não há mais sentido; o reverso se impõe. Palavras como desenvolvimento, por exemplo, expressam destruição, despojo, rapina, genocídio, conquista territorial. A morte permeia a veiculação das palavras até tornar tudo único e com um mesmo sentido, absoluto e uniforme, que é justamente a essência da ideologia neoliberal – esta, a máxima expressão histórica da ganância. Quando resgatarmos as palavras de seu próprio aprisionamento, que as colocou a mover uma lógica colonizadora e destrutiva?

É nesse sentido que Giroux afirma:

O que muitos da esquerda não conseguiram perceber é que o neoliberalismo é mais do que estrutura econômica, é também uma **poderosa força pedagógica** - especialmente na era das mídias sociais - que se envolve em domínio de espectro total em todos os níveis da sociedade civil (GIROUX 2018; p. 2, tradução minha).

A “poderosa força pedagógica” representada pelo neoliberalismo se expande e penetra a cultura popular. No fundo, o neoliberalismo é uma força política tão poderosa e predadora que não se resume a um projeto econômico; por ser um projeto político de destruição de qualquer laço de sociabilidade, envolve a ampla e não tão vasta fauna de partidos políticos, que vem promovendo o Estado de exceção à serviço das elites corporativas. Na educação, o neoliberalismo circula com desenvoltura, aplicado como pedagogia e fonte de lucro à esquerda e à direita.

Sob os modos neoliberais de governança, independentemente da instituição, toda relação social é reduzida a um ato de comércio. A promoção da eficácia e eficiência do neoliberalismo dá credibilidade à sua capacidade de disposição e sucesso em tornar a educação central para a política. Também oferece uma advertência aos progressistas, assim como Pierre Bourdieu insistiu que a esquerda subestimou as dimensões simbólicas e pedagógicas da luta e nem sempre forjou armas apropriadas para lutar nessa frente.(GIROUX 2018; p. 2, tradução minha)

De acordo com Giroux, os neoliberais sempre entenderam que a educação era uma arena de disputa, um local para conquistar e formar os jovens, e por isso há um grande interesse em saber como estes são formados, qual visão de futuro deve ser imposta e como lucrar com isso.

A partir da década de 1960, os conservadores, especialmente a direita neoliberal, travaram uma guerra contra a educação a fim de livrar-se de seu papel potencial como uma esfera pública democrática. Ao mesmo tempo, procuraram agressivamente reestruturar seus modos de governança, minaram o poder do corpo docente, privilegiaram o conhecimento que foi fundamental para o mercado, definiram os estudantes principalmente como clientes e consumidores e reduziram a função do ensino superior em grande parte ao treinamento de estudantes. (GIROUX 2018; p. 3, tradução minha)

Minar agressivamente o corpo docente, privilegiar o conhecimento restrito ao interesse do mercado industrial e financeiro, definir os estudantes como clientes e consumidores que atingem metas. O que, para Giroux, deve ser definido como a “McDonaldização do ensino superior” se estendeu também para a educação básica, a partir da sequência de reformas que moldaram prateleiras de sistemas de ensinos que só podem ser ofertadas pelo mercado editorial e de maneira desigual, por meio da “diversificação dos conteúdos”. Um grande McDonalds escolarizado. A transmutação agressiva, que cria combos educativos na mesma medida que instala a monocultura humana, é efetivada com a introdução bem-sucedida de princípios e valores corporativos na cultura escolar. Eficiência, qualidade, excelência, avaliações e resultados. Ofertar “condições iguais” no início, para que o sucesso seja fruto da conquista pessoal neste individualismo enlouquecido. No mesmo passo, os valores corporativos necessariamente precisam ser impostos na regulação dos contratos e relações de trabalho no setor da educação, o que Giroux chama de “*Wal Mart model*” para definir os vínculo empregatícios, resgatando a crítica de Noam Chomsky à proposta de “reduzir custos de trabalho e aumentar a servidão trabalhista” (GIROUX 2018; p. 4, tradução minha)⁷⁹. Na era da precariedade e da flexibilidade, a maioria dos docentes foi reduzida a cargos de meio período, sujeita a baixos salários, perdeu o controle sobre as condições de seu trabalho, sofreu benefícios reduzidos e evita abordar criticamente as questões sociais em suas salas de aula por medo de perder seus empregos. (GIROUX 2018; p. 4).

⁷⁹ “*To reduce labor costs and to increase labor servility*”

Por todos os lados e com todos os assédios possíveis, a inundação de valores corporativos e financeiros faz com que os professores se vejam afogados e privatizados dentro de sua própria profissão, relegados à posição de trabalhadores de serviços em um ambiente que contamina estudantes cuja atribuição é consumir estes produtos pré-concebidos e ofertados de maneira planificada. Espremidos entre ofertas asfíxiadas pelas orientações de mercados e a pressão pela inexistência de trabalhos de qualidade pós-vida escolar, os estudantes são duplamente punidos por um projeto e movimento (neoliberalismo) que lhes nega emprego e educação que lhes ofereça condições para “adquirir o conhecimento e a coragem cívica necessários para tornar a desolação e o cinismo pouco convincentes e a esperança uma prática” (GIROUX, 2018; p. 4, tradução minha). Faz-se isso como projeto e movimento:

Como ideologia, o neoliberalismo está em desacordo com qualquer noção viável de democracia que considere como inimiga do mercado. No entanto, a democracia não pode funcionar se os cidadãos não forem autônomos, autojulgadores, curiosos, reflexivos e independentes - qualidades que são indispensáveis para os alunos se quiserem fazer julgamentos e escolhas vitais sobre a participação e a tomada de decisões que afetam a vida cotidiana, reforma e política governamental.(GIROUX 2018; p. 4. tradução minha)

Há uma métrica imposta por um “kit de ferramentas neoliberais”, prossegue Giroux, que remove da política da educação termos importantes como justiça, crítica, responsabilidade, diversidade, democracia. A educação transformada em técnica é uma agressão que mata a imaginação, “numa espécie de panóptico empírico que transforma ideia em números e impulso criativo em cinzas” (GIROUX 2018; p. 5, tradução minha). Aqui, Giroux refere-se também à avaliação padronizada que exige, para ter sucesso, uma métrica homogeneizante na pedagogia – uma vez que, se não for executada desta maneira, será impossível criar uma aferição de resultados universal e totalizadora. Os “números” são fundamentais para viabilizar esta equação que reduz, assim, o ensino e a aprendizagem à profusão de resultados mensuráveis em qualquer lugar, a qualquer hora, a qualquer tempo. Quem ganha com isso? Os avaliadores e os mercados editoriais, com certeza. Os vigilantes, que atestam a “qualidade educacional”, também. Para Giroux, a padronização e o ensino acrítico, não reflexivo, solapa a diferença entre informação e conhecimento tornando-a irrelevante, “e qualquer coisa que não possa ser capturada pelos números é tratada com desdém. Neste novo **panóptico de auditoria**, o único conhecimento que importa é o que pode ser medido” (GIROUX 2018; p. 5, tradução minha). Enfim, *who watch the watchmen?*

A criação da *novilingua* na Educação, agressão promovida pela ideologia neoliberal é estratégia importantíssima para o assentamento do regime autoritário que cobre todo o planeta em 2019. Em uma materialização assustadora da distopia crítica de George Orwell, o neoliberalismo, como proposta cultural, tomou posse das palavras, limitou sua veiculação e, por fim, reverteu seu significado, dando às palavras como justiça, diversidade, humanidade e democracia o destino oposto que elas deveriam encontrar. É precisamente uma vertente fundamental em operativos de guerra: “uma guerra não apenas sobre as estruturas econômicas, mas sobre a memória, palavras, significado e política” (GIROUX 2018; p. 6, tradução minha). Como obra distópica da vida real, estabelece um Estado vigilante não apenas pela violência física genocida, mas pela produção desta violência social organizada, onde a linguagem desempenha papel fundamental na conquista de corações e mentes e na interdição da memória. É a necropolítica em sua face pedagógica, que impõe a novilíngua neoliberal nas instituições de ensino em todos os cantos do mundo.

O neoliberalismo toma palavras como liberdade e limita-a à liberdade de consumir, vomitar ódio e celebrar noções de interesse próprio e um individualismo raivosos como o novo senso comum. Igualdade de oportunidades significa envolver-se em formas implacáveis de competição, uma guerra de todos contra todos os *ethos*, e uma sobrevivência do melhor modo de comportamento. O vocabulário do neoliberalismo opera a serviço da violência, na medida em que reduz a capacidade de realização humana no sentido coletivo, diminui uma ampla compreensão da liberdade como fundamental para ampliar a capacidade de ação humana e diminui a imaginação ética ao reduzi-la ao interesse do mercado e acumulação de capital. Palavras, memória, linguagem e significado são armas sob o neoliberalismo. (GIROUX 2018; p. 6, tradução minha)

Giroux conclui com uma observação fundamental, se estivermos de fato comprometidos a enfrentar o neoliberalismo totalitário que se apresenta na sua forma melhor desenvolvida atualmente:

Certamente, nem a mídia nem os progressistas prestaram atenção suficiente ao modo como o neoliberalismo coloniza a linguagem, porque nenhum dos grupos deu atenção suficiente para considerar a crise do neoliberalismo não apenas como uma crise econômica, mas também como uma crise de idéias. A educação não é vista como uma força central para a política e, como tal, a intersecção da linguagem, poder, e a política no paradigma neoliberal tem sido largamente ignorada. (GIROUX 2018; p. 6, tradução minha)

Isso acontece porque parte majoritária do progressismo utiliza essa linguagem para chamar de sua; afinal, o progressismo compõe a cosmovisão da sociedade

industrial, bem acusado por Ohitika e recordado na seção 1 desta tese. Mas afinal, o que são partidos políticos senão máquinas de acesso ao poder político e de ganhos financeiros pessoais, como afirmou Mumia Abu-Jamal? Não importa como, desde que a vantagem apareça. No México, após toda a euforia juvenil depositada na vitória de López Obrador, o mergulho constrangedor na realidade da aprovação da Reforma Educativa fulmina as relações de trabalho docente, sataniza os professores e navega na memória dos assassinatos do Estado em Nochixtlán. No Brasil, toda a “racionalidade técnica” dos partidos progressistas se colocou a serviço do empresariado e de grandes corporações transnacionais reunidas na OCDE: essa subserviência nos proporcionou inúmeras parcerias na gestão de escolas e de secretarias de Educação, o império das universidades privadas financiadas pelo Estado por meio de estímulos como o Fies e o Prouni, o solapamento das relações de trabalho, a limitação do ensino à lecto-escritura e operações matemáticas, o desenvolvimento das habilidades socio-emocionais como tema prioritário e a participação do país na prova PISA, com todas as suas estreitezas, imposições e ranqueamentos despropositados. Traduzindo: o Brasil se apresentou como um paraíso para o enriquecimento de poderosos oligopólios da indústria global da educação e adotou como prioridade de ensino a melhoria nos níveis de provas internacionais padronizadas que medem de modo universal sem considerar o contexto onde são ensinadas e aplicadas. É um laboratório e um modelo para a enorme transformação pela qual passa a educação, tanto em seu sentido, quanto em sua essência e em seus objetivos. Para Giroux,

O que estamos testemunhando sob o neoliberalismo não é simplesmente um projeto político para consolidar o poder nas mãos da elite corporativa e financeira, mas também uma reformulação do próprio significado de alfabetização e educação como crucial para o que significa criar uma cidadania informada e uma sociedade democrática.(GIROUX 2018; p. 10, tradução minha)

Essa “reformulação” é a reversão do sentido da educação. Dentro do projeto de poder neoliberal, a proposta educativa não está destinada ao desenvolvimento da sociedade democrática, e sim o seu oposto: competição entre indivíduos, guerra de trabalhadores pobres contra trabalhadores e mendigos ainda mais pobres e, por fim, a militarização da sociedade. A linguagem neoliberal da educação acompanha esse ritmo. “Ignorância é força”. Se uma sociedade está militarizada, assistindo a caveirões voadores distribuírem chuvas de balas nos guetos da população negra, se o exército fuzila uma família com 80 tiros sumariamente, se tanques desfilam rumo às periferias

sob aplauso da elite branca entorpecida de ódio, então a linguagem da sociedade é militarizada e esta linguagem militarizada é praticada nas escolas, como forma de gramática social. A ideologia de superar quem está ao seu lado acaba, enfim, acaba por nos destecer enquanto mundo, diria Eduardo Galeano.

Para Giroux, nas escolas prospera essa agressiva política de despolitização, que nos torna “cúmplices das forças políticas e econômicas neoliberais e racistas que impõem miséria e sofrimento às suas vidas”(GIROUX 2018; p. 10, tradução minha). Cúmplices e formadores da cultura de crueldade, esta sim a gramática dos nossos tempos. “Guerra é paz”. Na cultura de crueldade, diz Giroux, a linguagem é posta à serviço da violência, promovendo essa agressão ao sentido de bem comum, à imaginação ética, à capacidade de refletir sobre ser e estar no mundo (GIROUX 2018; p. 11). A educação está atrelada à essa cultura de guerra porque esvazia a solidariedade e a coletividade de qualquer sentido; arrebenta com estas práticas sociais. Por isso, conclui Giroux, estamos sob a era do fascismo neoliberal, exatamente porque o fascismo é também uma proposta de sociedade baseada, entre outros aspectos descritos por Jason Stanley, no passado mítico, na lei e na ordem, na desarticulação do bem-estar público, na hierarquia, na propaganda, na irreabilidade, no anti-intelectualismo⁸⁰. A educação precisa trabalhar para a cultura da violência e da crueldade porque, em suma, o neoliberalismo é muito mais do que um modelo econômico de valorização do capital: é, para Giroux, **uma pedagogia pública**; “a guerra contra uma noção democrática de sociabilidade e o conceito de social[...]especialmente a relação entre o sofrimento e a miséria causada pelo neoliberalismo e o surgimento da supremacia branca” (GIROUX 2018; p. 11, tradução minha). A guerra que envolve a tudo e a todos emoldura o tempo presente, “um momento em que ecos de um fascismo passado estão em ascensão”, onde por negligência e covardia não se está falando o suficiente sobre a relação entre o neoliberalismo e o fascismo, que Giroux define como fascismo neoliberal:

Eu defino o fascismo neoliberal como um projeto e um movimento, que funciona como uma força capacitadora que enfraquece, se não destrói, as instituições dominantes de uma democracia, ao mesmo tempo em que mina seus princípios mais valiosos. Consequentemente, fornece um terreno fértil para o desencadeamento da arquitetura ideológica, valores venenosos e relações sociais racistas sancionadas e produzidas sob o fascismo. (GIROUX 2018; p. 11, tradução minha)

⁸⁰ “Como funciona o Fascismo”, de Jason Stanley (2019). Em sua argumentação, Stanley descreve mais elementos que estruturam o fascismo: vitimização; tensão sexual; apelos à noção de pátria

O neoliberalismo é a expressão atual do fascismo; é a versão remodelada da sociedade fascista adequada ao século 21. Não devemos guardar a expectativa ou o conceito de que o fascismo se manifestaria no mesmo molde dos Estados totalitários de quase 100 anos atrás. Resumir a experiência fascista a estas características, além de ser um equívoco, isola o fascismo das suas relações intrínsecas com o ocidente e, mais do que isso, com o capitalismo. Como afirma Graeber,

¿no podría uno sostener que la “cultura occidental” está basada en la ciencia, el industrialismo, la racionalidad burocrática, el nacionalismo, las teorías raciales y una pulsión inacabada por la expansión geográfica, y posteriormente señalar que la culminación de la cultura occidental fue el Tercer Reich?
(GRAEBER 2010; p. 72)⁸¹

A união entre fascismo e neoliberalismo é bem explicada por Giroux:

O neoliberalismo e o fascismo se unem e avançam em um projeto e movimento confortável e mutuamente compatível, que conecta os piores excessos do capitalismo com os ideais fascistas - a veneração da guerra, o ódio à razão e à verdade; uma celebração populista de ultra-nacionalismo e pureza racial; a supressão da liberdade e dissidência; uma cultura que promove mentiras, espetáculos, uma demonização do outro, um discurso de declínio, violência brutal e, em última instância, violência estatal em formas heterogêneas (GIROUX 2018; p. 11, tradução minha).

O fascismo neoliberal, por fim, é um projeto e um movimento. Seu projeto solapa as instituições outrora democráticas e consolida o poder nas mãos de uma elite financeira (Cf. GIROUX 2018). Como movimento, “produz e legitima a desigualdade econômica e o sofrimento em massa, privatiza os bens públicos, desmantela as agências governamentais essenciais e individualiza todos os problemas sociais” (GIROUX 2018; p. 11, tradução minha). Isso significa que o Estado, como conhecíamos, já não existe mais. O fascismo do século 21 refez o Estado novamente e produziu **a mutação cujo resultado é o fim do estado político e a ascensão de um Estado Corporativo que usa as ferramentas de vigilância, militarização e lei e ordem para minar as liberdades civis** enquanto ridiculariza e censura os críticos (Cf. GIROUX 2018).

Estamos diante de algo que nunca lidamos, pelo menos neste formato. Isso nos obriga, portanto, a ampliar o foco e entender que a Reforma Educativa compõe essa agenda e está inserida na onda da intervenção empresarial. É uma agenda transnacional,

⁸¹ Anarquismo y Antropología. LaMalatesta editorial, 2ª edição, Madrid 2010. Ótima compilação de Beltrán Roca.

orientada por organismos econômicos multilaterais poderosos. Isso é importante para compreendermos que a transformação da educação não tem nada a ver com radicalismos do movimento docente ou mau resultados em avaliações locais. Tem a ver com lucro e com o interesse empresarial sobre a educação como uma atividade estratégica para acumular ativos no mercado financeiro – também como estratégia para realizar a utopia da modelação de uma sociedade que nasce e vive sob o fundamentalismo empresarial. Para entender a dimensão da intervenção empresarial na educação; e para entender a capilarização do empresariado por todos os poros da sociedade civil, senhor da política e da regulação dos “direitos”, é importante ampliarmos o foco neste momento. Assim, neste início, olharemos também para o Brasil, para entender que as propostas aqui impostas são oriundas de um projeto internacional, defendidas por “ativistas da educação” que cumprem suas obrigações como funcionários do grande empresariado nacional e internacional.

Capítulo 1 : Vendendo salsichas e pedagogias: a hegemonia das grandes empresas na educação

“De repente, os muros, esses muros. Da noite para o dia eles brotaram assim, retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas ao meio conforme o traçado, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando. Até hoje não sabemos se eles foram construídos aí mesmo nos lugares ou trazidos de longe e já fincados aí. No princípio quebrávamos a cabeça para achar o caminho de uma rua à rua seguinte, e pensávamos que não íamos nos acostumar; hoje podemos transitar por toda parte até de olhos fechados, como se os muros não existissem”

(José J. Veiga, Sombras de reis barbudos)

A Financeirização do capital na educação

As alterações na educação básica no Brasil, promovidas pela Reforma do Ensino Médio, pela conclusão da Base Nacional Curricular Comum e pela atuação dos grupos empresariais na educação e sua vinculação com o capital financeiro, correspondem à fase terminal de uma educação que já se dissipou no ar. O momento atual de desaparecimento pedagógico e sua substituição por um ramo de atividade empresarial deve ser entendido como o processo de financeirização do capital na educação.

Para o pesquisador da UFSC (Programa de Pós-Graduação em Educação), Allan Kenji, essa financeirização na área educativa é a expressão da ampliação dos interesses das grandes empresas de educação, formada por grandes grupos controladores do mercado privado de educação e que utilizam o oligopólio para operar no mercado financeiro (bolsas de valores, ações, etc):

Na minha pesquisa tenho mapeado os grupos que têm capital aberto e identificado o comportamento dos **fundos de investimento**, e também as fusões e aquisições que aconteceram no **setor da educação**. Em 2007 todos os grupos educacionais começaram a abrir ações na **Bolsa de Valores** e a captação se intensifica muito. O período que vai de 2008 a 2013 é o ápice desse processo. É quando acontece o grosso das aquisições na educação superior, até a **Kroton** assumir sua forma atual com 126 instituições de educação superior que, juntas, oferecem algo em torno de 870 mil matrículas. Isso sem contar as instituições de **educação básica**.⁸² (KENJI, 2018)

O que outrora chamávamos de educação - ou o que era sua esfera abrangente de atuação - não suportou a velocidade da movimentação de grandes grupos corporativos:

⁸²“Em termos de educação pública, nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada”. Entrevista de Allan Kenji. Em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acessado em: 20/05/2018.

pedagogia e escolas são agora área de atuação de fundos de investimento e operadas a partir da lógica agressiva e competitiva do mercado. Fusões e grandes aquisições compõem o cenário deste setor *econômico*. Para Kenji, o envolvimento de grandes fundos de investimentos neste *setor* revelam que o interesse desses grupos financeiros está na maneira como enxergam as oportunidades oferecidas pelo mundo educacional; há um **foco**, que é o **fundo público de educação**; e há um **mercado**, que são as **escolas públicas na educação básica** (Cf. KENJI, 2018; p.2). Foco (fundo público) e mercado (escolas públicas) fazem da educação algo atraente para um fundo de investimento: **transformam a educação em um grande negócio**. Como pesquisador desse processo avassalador de financeirização da educação, Kenji abordava, em 2018, os interesses por trás da compra da Somos pela Kroton, esta última uma empresa gigantesca no setor. Para entender a dimensão desse negócio onde grandes são fagocitadas por gigantes, Kenji descreve a trajetória dos fundos de investimentos para dominar o ensino superior. E que, com as limitações encontradas pelas leis de concorrência (no Brasil, definidas pelo Cade) e também pelo recuo de financiamento do Fies, a Kroton redirecionou seus *budgets*, atraída pela educação básica e para a compra de empresas que atuam neste ciclo⁸³. No Brasil, continua Kenji, grupos que operam no *setor da educação* estão também na Bolsa de Valores: Kroton, Ser Educacional, Ânima, Bahema e Somos. Estas últimas atuam exclusivamente como sistemas de ensino e editoras. E, em 2018, a Kroton adquiriu as ações da Somos, majoritária da Tarpon, que é um fundo de investimento que controla, entre outras empresas, a BR Foods.

O que faz um grupo que administra ao mesmo tempo a oferta pedagógica e a oferta de salsicha nas gôndolas dos supermercados? Negócios, oras. Como veremos adiante, o administrador de um fundo de investimento tem como objetivo alcançar a máxima rentabilidade no mercado financeiro. Para isso, precisa administrar todos os seus domínios sob essa mesma orientação. Não é que salsicha e educação sejam vistas como a mesma coisa; o problema é que a educação precisará ser administrada com os

⁸³ “Quando a gente pega os 10 maiores grupos da [educação superior](#) hoje, eles têm juntos mais de 40% de todas as matrículas. E esse grau de concentração começa a esbarrar em certos limites. O impedimento da fusão entre **Kroton** e **Estácio** em junho de 2017 pelo **Cade** [**Conselho Administrativo de Defesa Econômica**] direcionou a **Kroton** para a **educação básica**. Tanto é que o principal executivo da empresa, [Rodrigo Gallindo](#), admitiu no contexto da recusa do **Cade** que, de fato, a educação superior no Brasil estava saturada, e a Kroton deveria se voltar para a compra de empresas da educação básica. Por outro lado, é um cenário de redução do **fundo público**. O Estado encontra limites para transferir recursos do fundo público para o capital. Tanto é que o [Fies](#) [**Fundo de Financiamento Estudantil**] teve que ser reestruturado novamente”. (Cf. KENJI, 2018; p.2).

mesmo objetivos com os quais se administra a produção de salsichas. Ao fim e ao cabo, o administrador do fundo, ou seus operadores, nem sabem de qual ramo se trata quando atuam na Bolsa de Valores; sua preocupação é tão e somente elevar as ações do grupo empresarial que controlam uma miríade de atividades. Parafraseando um antigo líder político conservador, agora será melhor não saber como se fazem leis, salsichas e...pedagogias⁸⁴. O passo importante, aqui, não é fazer exageros conceituais e transformar pedagogia em salsicha, embora este possa até ser o objetivo oculto dos grandes controladores do negócio da educação. Mas sim observar, conceitualmente, que a administração pedagógica, assim como as políticas públicas de educação, são norteadas pelos mesmo princípios que regem a lei da selva do mercado financeiro. Isso é crucial para entender o dispositivo que orienta a onda continental das Reformas Educacionais e a retórica do futuro da educação – esta, utilizada por representantes da renovação política, que perversamente falam em adequar a educação ao futuro no mesmo passo que a delimitam como formação para o mercado de trabalho, tudo isso sem corar a pele com as tonalidades, digamos, de salsichas.

No fundo, o que a administração da fabricação de salsichas tem a ver com as atividades destinadas à educação pública? O mesmo que a militarização das escolas tem a ver com políticas públicas de educação de qualidade: nada. E no entanto, ambas estão aí, hegemônicas. Grupos controladores, como a Kroton, aproveitaram o varejo aberto pelas administrações do PSDB e do lulismo para assumir o controle do mercado de editoras e sistemas de ensino, cuja grande compradora no atacado é a educação básica:

Quando a gente olha para a **educação superior**, 75% das matrículas são **privadas**. Na educação básica, dos 44 milhões de estudantes, 82% estão nas instituições públicas. A minha hipótese é a de que esses grupos controladores vão adquirir os sistemas de editoras e os sistemas de ensino, porque o foco deles é o **fundo público**, seu mercado são as **escolas de educação básica públicas**. (KENJI 2018, p. 3).

E Kenji prossegue:

A editora **Ática** e a **Scipione** são duas gigantes de material escolar. O maior mercado comprador de material didático são as **escolas públicas**. Mas ele também tem o **Ph**, o **Sigma**, que são sistemas de ensino. São todos sistemas de ensino que vendem a preparação das aulas, os conteúdos, o planejamento, o currículo. Atualmente já há entrada [desses produtos] nas escolas públicas. O Instituto Ayrton

⁸⁴“Se as pessoas soubessem como são feitas as salsichas e as leis, não comeriam as primeiras e não obedeceriam as segundas.” Otto Von Bismarck, chanceler alemão (1815-1898)

Senna trabalha muito com isso, principalmente no Rio de Janeiro tem muita discussão sobre os sistemas de ensino, que aparece nas discussões de sistemas apostilados. (KENJI 2018, p. 3).

Neste ponto, o crucial é a estratégia desenhada por grupos como a Kroton e reveladas por Kenji em seus estudos a partir de memorandos dos próprios acionistas, como ele explica nessa entrevista. Está desenhado para o Brasil - e nossa hipótese é que esse desenho se estende para a América Latina –um modelo muito próximo das escolas *charter* dos Estados Unidos. No modelo *charter*, a estrutura e o financiamento continuam públicos; e a administração da escola, o sistema de ensino e os materiais utilizados são privados. “A participação do Estado é transferir diretamente recursos para o capital” (KENJI 2018, p. 4).

Isso muda o sentido estratégico da Educação Básica, afirma Kenji. O grande capital, ao penetrar de forma avassaladora no mercado de gestão dos sistemas de ensino e de produção de material didático, forma uma articulação muito sólida com a Reforma do Ensino Médio e com a formulação da BNCC. “Quando a gente olha o que o capital tem demandado da escola fica claro como esses projetos estão articulados, embora pareçam isolados” (KENJI 2018, p. 4). Kenji recupera o documento da Confederação Nacional da Indústria em 2010, que oferece as balizas para que posteriormente as políticas de educação pública pudessem se acomodar sob orientações claras. O grande empresariado, já em 2010, elucidou sua expectativa para a formação da força de trabalho no Brasil: dos estudantes é esperado que saibam saber ler e escrever, executar as quatro operações matemáticas simples, compreender lógicas igualmente simples de causa e efeito. Isso foi entregue na Reforma do Ensino Médio de 2017 pela gestão de Michel Temer, mas já era anunciada por Dilma Rousseff antes mesmo de vencer a eleição de 2014⁸⁵. Polêmicas mais rasas que um pires à parte, o fato é que a reforma do Ensino Médio atendeu a uma demanda estratégica, para Kenji, dos grupos que já controlavam o Ensino Superior. E o pesquisador explica isso como se fosse uma questão de fluxo, de quem recebe o trânsito de estudantes dentro de um mercado de oferta de ensino. Assim, se o Ensino Médio não simplifica suas bases, ou melhor, se não diversifica suas ofertas de base curriculares, há sempre o risco de represar clientes no nível básico, sem diploma para ingressar no superior. A preocupação do conglomerado empresarial é elevar as ações na Bolsa; para isso, deve destravar o índice de desistentes

⁸⁵https://www.youtube.com/watch?v=cpkZ597aw_o
<https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/nacional/noticia/2016/09/23/proposta-de-campanha-de-dilma-previa-reducao-de-disciplinas-no-ensino-medio-254095.php>

no Médio, mesmo que sua formação seja precarizada. “Então era um fluxo de mercado para eles. E eles demandavam que o ensino médio aprovasse de forma automática, que fosse flexibilizado, que fosse destituído de um sentido próprio e servisse mesmo como um meio de trânsito entre o fundamental e a compra de vagas nas instituições superiores privadas (KENJI 2018, p. 4)”.

A BNCC se adiciona à Reforma do Médio e estas à demanda das indústrias para estruturar um tripé que garanta o monopólio das diretrizes pedagógicas sob controle de fundos de investimento. A base, entregue nos anos de 2017 e 2018, tem como característica “instituir que a dimensão do conhecimento já não é mais um requisito escolar. Daí, se entende a substituição do conhecimento pelas competências, o que talvez seja um dos traços mais duros da BNCC (KENJI 2018, p. 4)”. A diversificação da base é o próprio currículo oculto da proposta da BNCC. Nesse sentido, concordamos com Kenji quando afirma que há uma substituição de conhecimentos por competências, tornando tudo abrangente e vago ao mesmo tempo. Na base cabe tudo e não cabe nada: a flexibilização do currículo garante que a oferta de tipos educativos possam ser vastas, direcionadas para diferentes estabelecimentos de ensino e diferentes classes sociais. Ao que podemos denominar também como segregação da oferta de ensino no nível básico: extratos de elite podem ter uma oferta de escola de alto nível, e o chão de fábrica deverá receber um outro tipo de competências e habilidades, mais destinadas a quem vai...viver no chão da fábrica – ou nem isso. Assim como para diferentes expectativas e destinos de competências e habilidades, podem ser ofertados diferentes tipos de sistemas de ensino, conteúdos e materiais didáticos para diferentes frações de classe (KENJI 2018, p. 4). Mais ainda, consumada a troca do conhecimento pela competência, a escola se vê dependente de quem possui um sistema de ensino que seja capaz de oferecer pedagogias “adequadas” para desenvolver determinadas habilidades para atingir as tais competências. Há um método e um sutil engessamento, que garantem a progressão do negócio. Afinal, nas gôndolas dos mercados há salsichas comuns e salsichas *premium*, embutidos especiais que podem ser até gourmetizadas.

Devemos destacar também um aspecto fundamental: se no ensino superior 75% das matrículas são privadas, na educação básica a proporção se inverte, com 82% em escolas públicas, o que corresponde a 44 milhões de estudantes. Um pote de ouro, com fundo garantido pelas leis orçamentárias. Kenji destaca que, considerando a estrutura dos fundos de investimento, como JP Morgan, Invesco, Coronation, Capital World e

Black Rock, nota-se que em todos há ativos de grandes conglomerados educacionais; mas ao mesmo tempo a educação é apenas um dos diversos mercados de ativos onde esses grupos investem (KENJI 2018, p. 5). A Black Rock tem ativos na Kroton e em mais 308 empresas com atividades diversificadas. Assim como demonstrou também na relação entre Tarpon, Somos e BR Foods, Allan Kenji considera que é fundamental entender que **já não é mais possível pensar a educação de maneira isolada porque ela é um negócio entre outros tantos** (KENJI 2018, p. 5).

E conclui: “Em termos de educação pública, nunca experimentamos um inimigo com uma **força social tão concentrada** como esse” (KENJI 2018, p. 5). Há uma elevação de nível. Escola virou assunto de instituições que têm sob seu controle administrativo e acionário cifras na ordem de 300 multinacionais. Determinam o ritmo da economia no globo. A Educação pública virou assunto do Estado Amplo, e não há nada para comemorar nisso.

O que a gente está vendo é que a educação é secundária em relação à valorização do próprio fundo. Se é educação ou se você está vendendo cerveja, tanto faz, porque o serviço em si não é sequer de conhecimento dos gestores dos fundos. Não interessa para eles qual é o serviço que está sendo ofertado. E, no entanto, são **forças sociais** concentradas com tamanha inserção em outros setores da economia brasileira que têm a capacidade de impor as políticas no âmbito do Estado. É o que a gente chama de se fazer Estado. Por isso eles podem fazer as próprias leis, alterar as regulações. (KENJI 2018; p. 5).

Os capitais se fazem Estado, afirma Kenji, assim como têm seus representantes nas esferas onde mantemos a crença de que as políticas estão sendo feitas: estão no Congresso, nas comissões parlamentares especiais de Educação, nas audiências, na liderança da sociedade civil sequestrada pelo empresariado com seus “movimentos por educação”. Não se escutam movimentos sociais nestes espaços, e termos como educação popular já não conseguem se encontrar com seu significado próprio. Tamanho é o alcance dos tentáculos dos grupos empresariais no setor educativo que abriram caminho livre para instituir a financeirização desse ramo, nos mesmos moldes da construção civil e do agronegócio durante os anos Lula, afirma Kenji. Operaram para definir os marcos regulamentares para sua operação como fundos (KENJI 2018, p. 6) e fizeram do Brasil um lugar atrativo para a valorização do capital em sua forma monetária, sem tributação dos rendimentos da acumulação capitalista e contando com

isenção e benefícios tributários a partir do Fies e do Prouni (KENJI 2018, p. 6). O resultado de tamanha atratividade é que os fundos de investimento no Brasil são predominantemente estrangeiros, informa Kenji; o que é agravado porque, além da falta de regulamentação sobre a rentabilidade, acrescenta-se a falta de regulamentação dos tipos e níveis de cursos que esses conglomerados ofertaram no ensino superior, onde se deu sua acumulação originária. Como parte de emissão de títulos da dívida pública, as instituições privadas de ensino convertem isso em matrículas do Prouni, mas essas vagas podem ser oferecidas em cursos à distância, sequenciais, de curta duração (KENJI 2018, p. 6). Com este histórico e *modus operandi*, como se dará a gestão do sistema de ensino coadunada com a BNCC?

Aqui, conclui Kenji, a ação desempenhada por organismos econômicos multilaterais (OCDE e Banco Mundial) são fundamentais. Isso se dá porque: 1) estes organismos oferecem o braço ideológico, fazem um cercamento do que é educação de qualidade e como fazer, assim como atestam onde está o “fracasso”; e 2) definem o lugar de cada um na cadeia alimentar da ordem econômica global. O Brasil é um país destinado a fazer seu aperto fiscal e garantir a valorização do capitalismo financeiro. Além disso, deve reviver a questão da apropriação do trabalho e usurpação deste valor onde ainda houver o chão da fábrica para se trabalhar. Os capitalistas não têm mais porquê dissipar recursos com formação profissional em seu ambiente de trabalho. Devem receber seus trabalhadores já formatados pela educação financiada pelo Estado. Em tempos de capitalismo extrativista e esgotamento da mais valia, o ajuste na formação da força de trabalho e a demanda do empresariado se faz sentir com todo peso

Por isso que essas formas de articulação entre o **fundo público** e os interesses desses grandes capitais é fundamental. O eixo é a questão da dependência. A nossa tendência seria pensar que eles estão destruindo a educação. Não estão. Estão adequando a educação ao tipo de lugar que foi determinado para o Brasil no mundo. O que a **CNI** está demandando em termos educacionais hoje pra formação da força de trabalho? Saber ler e escrever e saber que se eu solto um objeto ele cai no chão. O tipo de **educação básica** que eles estão dispostos a ofertar, seja na educação básica ou superior, e na infantil também, é perfeitamente alinhada a um projeto de país subordinado. (KENJI 2018, p. 8)

Haverá resistência? É possível que sim. No México, como vimos e ainda veremos há, de forma radical. Por isso o que se planeja para a educação não pode ser

isolado do sistema de governo que opera toda gestão educacional, e esse sistema só prevalece em um Estado de Exceção.

Estado de exceção: o Mercado é o pedagogo

Para a professora Carolina de Roig Catini, “estamos assistindo à mais radical transformação que a educação já passou em sua história desde a generalização de sua forma social massiva e econômica, a escola” (CATINI, 2018; p. 33). Catini explica que a educação se ajustou como uma forma específica de controle das grandes corporações transnacionais, conformando o serviço estatal à lógica de gestão empresarial. Tudo isso dentro da subordinação à qual os países da América Latina foram submetidos e que adequam a educação ao tipo de lugar que foi determinado pelo organismos econômicos multilaterais, como expôs Allan Kenji. Para Catini, o ajuste do serviço estatal à lógica de gestão empresarial viabiliza o controle dos trabalhos educativos às diretrizes de conglomerados empresariais (CATINI, 2018; p. 33).

É fundamental entender que o trabalho de pesquisadores como Allan Kenji e Carolina Catini colocam a educação como objeto de crítica. É costumeiro e até convencional o processo inverso que se caracteriza pela ausência desta crítica; a educação e a escola assumem a forma de panaceia, tornando-se imune a questionamentos cada vez mais necessários. Ora, se é a panaceia, não haveriam medidas mal-intencionadas quando os setores mais avançados do país decidem se envolver diretamente na sua gestão. Essa é a premissa do pensamento único, que faz com que partidos políticos como PT, PSDB, Morena e PRI proponham, em seus respectivos países, modelos muito parecidos para a política pública; e evidente que são parecidos, afinal foram elaborados pelos mesmos órgãos, o Banco Mundial e a OCDE. Enfim, a educação tem que ser objeto de crítica porque está submetida à gestão empresarial – e isso sugere que a educação está vinculada à precarização do trabalho e radicalização de sua gestão como mercadoria, por meio da terceirização do serviço nas mãos de empresas do setor. O trabalho, na educação e como reflexo da ordem mundial da organização do trabalho, está voltado para a precarização (CATINI, 2018; p. 33). Cai a máscara do sentido dos direitos sociais, que para Catini é uma categoria tensa entre as necessidades de quem vive do trabalho e as necessidades de quem os concede – ou seja: o Estado, que concede os direitos, pode retirar esses mesmos direitos. A tensão do direito social como materialidade se expressa também no distanciamento, cada vez

maior, entre sua efetivação e a “geração de vidas anticapitalistas”, ou seja, o direito social não reflete uma conquista que seria fruto de processos de lutas populares contrários ao mecanismo do Capital; mais bem a luta por direitos, apartada de práticas de luta anticapitalistas, enxerga a si própria como a finalidade, e não o meio para a superação do Estado classista. Nas palavras de Carolina Catini:

A luta por direitos sociais adquire uma aura de positividade, como se estivesse livre de suas condições iminentes. Essa reivindicação ganhou tal centralidade, como se pudesse responder às nossas necessidades atuais, como se os direitos sociais fossem simplesmente o contrário da privatização de tudo, e o Estado meramente o contrário do capital. (CATINI, 2018; p. 34).

Confundida a luta por um meio como a luta por um fim, a reivindicação feita por partidos, movimentos e setores organizados é por um direito que hoje responde pela sujeição completa à uma forma específica de controle por parte de fundos de investimentos, bancos e corporações, afirma Catini. E, retomando um cenário também apresentado por Allan Kenji, esse direito (educação) é “um ativo financeiro na Bolsa e nos títulos da dívida [...] mercado cativo com lucros garantidos pelo Estado” (CATINI, 2018; p. 35). As empresas ditam as regras das políticas públicas e ainda desenvolvem toda sua agenda de marketing social agressivo por meios das suas fundações e institutos de responsabilidade social. Mas não é só isso: afirmar que está em curso um processo radical de transformação da educação passa necessariamente por definir que, para além de reduzir esta a um ativo financeiro na Bolsa, há todo um operativo para privatizar o sentido da gestão, do controle e da organização das escolas públicas, diretorias e secretarias de ensino (CATINI, 2018; p. 35). “Privatizar o sentido da gestão”, aqui, tem como efeito conceitual destacar que esta orientação não precisa necessariamente de funcionários de empresas trabalhando diretamente na coisa pública, por meio de convênios ou contratos de gestão (sem desconsiderar isso seja cada vez mais recorrente), mas que trata principalmente do espírito da coisa toda, onde predominam e são hegemônicos os princípios, métodos e produtos de “inovações” com modelagem essencialmente oriundas das técnicas corporativas e empresariais, estas que proclamam o futuro da educação no século 21.

Isso implica em transformações na função social, o que é um reflexo óbvio da era da necropolítica em conluio com a tirania das corporações: o resultado está nas escolas militarizadas ou loteadas pela presença das fundações de empresas privadas em sua gestão. Ou seja: a educação do século 21 está atrelada ao neofascismo e sua

intensificação distribuída nos corações e mentes da própria sociedade e que irão rebater nos modelos de gestão. Controle militar, religioso e empresarial são expressões de uma prática social (educar como controle e como segregação) que já não precisam de leis para serem efetivadas. Correspondem ao retorno natural do capitalismo à extrema-direita, seu porto seguro e sua margem de manobra para recomposição em tempos de esgotamento da mais valia. Já vimos na seção 1 desta tese exatamente esta questão: no retorno às origens da acumulação, o capital promove a guerra de conquista de tudo e de todos, sendo que no tudo estão os territórios, e no todos estão as pessoas, o que chamamos de **gente**, objeto principal da educação. Há uma dupla operação que casa a educação com a necropolítica, os torna cônjuges: segregar, dividir, garantir que o “fazer viver ou deixar morrer” se expresse no fazer educar (escolas de elite) ou deixar apodrecer nos corredores e salas das escolas militarizadas e guardadas pelos carcereiros que controlam os estudantes vestindo farda.

Não à toa, aponta Carolina Catini, um dos grandes bilionários do mundo, Jorge Lehmann, revela que seu “negócio é gente” (CATINI, 2018; p. 43). Contenção e gestão de pessoas é grande fonte de acumulação nos interesses cruzados entre Estado e Corporação. Serviços estatais são muito relevantes para o Capital, prossegue Catini, afirmando que a educação ofertada pelo Estado é a gênese para a contenção dos expropriados do mundo do trabalho. “A história da expansão do direito à educação se apresenta pela destruição de outras formas de educar e destituição de outras formas de existência não condicionadas pela venda da força de trabalho” (CATINI, 2018; p. 37). A disciplina e a produção dos corpos dóceis (diria Foucault), produtivos e obedientes estão na gênese da educação que massifica os trabalhadores e os fabrica em larga escala. Carolina Catini, assim, demonstra que esse direito estatal responde pela divisão da sociedade e acima de tudo confere a “produção de um tipo específico de inserção na “vida política” na forma da cidadania” (CATINI, 2018; p. 37). E explica o que é essa cidadania política: “a duplicação político-jurídica da existência dos indivíduos, que profundamente desiguais em sua vida prática, assumem no plano jurídico-político uma igualdade formal” (CATINI, 2018; p. 37). Uma fetichização pura faz com que seres com experiência de vida completamente desiguais, comunidades inteiras literalmente na mira do Estado estejam dotadas, no plano jurídico, da mesma “cidadania” de uma elite branca que deseja a morte desses corpos vistos como abjetos e periféricos. Aproveitando a utilização que a professora Carolina Catini faz dos conceitos de Marx,

no que tange à educação é como se a forma escola, ou a forma educativa moderna, produzisse simples “gelatinas homogêneas” com diplomas que certificam horas em uma instituição escolar, mas que não traduzem o que foi essa existência, posto que há gelatinas e gelatinas, salsichas e salsichas e privilégios vs. extermínio geracional. Os diplomas equivalem situações absurdamente díspares.

Mas atestam a plena execução do direito: o acesso à escola está garantido, a finalidade foi confundida com o meio. Por ser um direito, também, a educação é responsabilidade de quem confere este direito: o Estado replica seu desempenho de soldado executor na acumulação originária, garantindo o despojo pela violência, e assume a gestão da organização das classes sociais, por meio do monólogo na educação (CATINI, 2018; p. 37). E agora, passado o século da escolarização que desapropriou e exterminou a educação de trabalhadores para trabalhadores, de índios para índios, este monólogo é transferido para o Mercado, o pedagogo único do futuro da educação. Tudo isso reafirmando a continuidade de um princípio que preserva a condição “panaceica”: sem transformar nada, apenas reproduzindo a desigualdade social, a educação segue intocável porque afinal nada mais é a concretização do “direito a ter direito”, o meio virou fim e por isso a sociedade não vê problemas nos obstáculos que a pedagogia de mercado impõe para o acesso ao conhecimento. Competências, não importa quais. E lucro acima de tudo, sempre. Igualmente, a concretização do acesso ao direito não revela preocupação com a forma do direito e nem com a forma do emprego: isto é, a forma de contratação e das relações empregatícias com os trabalhadores da educação. A velocidade com a qual a transferência da gestão para o setor privado é realizado faz com que o trabalho seja precarizado, especialmente o trabalho feminino nas instituições de ensino infantil, que responde como maioria absoluta (CATINI, 2018; p. 42). Os contratos de trabalho são precários, inseguros e sua execução, a rigor, expressa que o “contrato privado de prestação de serviços aos municípios vale mais que qualquer lei educativa” (CATINI, 2018; p. 42). Essa característica da expansão do direito como o fim que dá forma à educação, e não o contrário, é o eixo fundamental da penetração das grandes empresas no negócio da educação. Assim,

As parcerias entre o público e o privado vão desde as organizações sociais da sociedade civil de pequeno e médio porte, como as que terceirizam serviços da educação infantil, até empresas com enorme poder e capacidade de investimento. A gigantesca Fundação Lemann, por exemplo, oferece serviços de consultoria e gestão educacional de municípios inteiros para atuar nas secretarias de educação, diretorias e

escolas. Atualmente tem contrato em vinte e duas cidades brasileiras, e suas atividades são desenvolvidas por empresas subcontratadas pela Fundação, que por sua vez podem fazer novas parcerias com fundações e associações “sem fins lucrativos” para desenvolver projetos com escolas e comunidade. (CATINI, 2018; p. 43).

Sobre o bilionário travestido de educador, Catini comenta:

Lemman, empresário mais rico do Brasil, investe em cerveja, ketchup e hambúrgueres como investe em educação, até porque, segundo ele mesmo, seu “negócio não é cerveja, nem hambúrguer ou ketchup, é gente”⁸⁶. Além de investir na expansão da presença de grandes marcas imperialistas que contratam força de trabalho brasileira, também investe em gente quando financia organizações ou protestos de movimentos conservadores, e mesmo proto-fascistas. (CATINI, 2018; p. 43).

Se o direito a ter direito torna mais acessível a hegemonia empresarial na pedagogia, a captura da semântica da transformação educativa pelos empresários igualmente obteve sucesso, observa Catini. Um momento chave, segundo a professora, foi o desenlace das ocupações de escolas pelos movimentos secundaristas em 2015 e 2016, que foi apropriado na retórica do empresariado dentro da ótica do “protagonismo” e “ativismo”, num jogo semiótico com empreendedorismo, até incorporar elementos da pauta estudantil na sua “semântica e tática de atuação” (CATINI, 2018; p. 43).

Como resposta às reivindicações, do controle ao grêmio estudantil aos métodos pedagógicos empreendedores que ensinam a submissão travestida de uma espécie de “gestão do futuro por metas” pela incorporação dos “projetos de vida” aos currículos, o maior ganho, sem dúvida é conseguir propagandar e implementar a Reforma do Ensino Médio que está sendo construída há mais de uma década pelos empresários em conluio com diversos governos, como se redução de conteúdos fosse “flexibilização de currículo”, como se desigualdade educacional fosse diversificação. (CATINI, 2018; p. 43).

Catini chama a operação para viabilizar a Reforma e mudanças no Ensino Médio de “tática de guerrilha”: a reação empresarial que arquitetou um verdadeiro trabalho de base nas escolas públicas, denominados de “capacitações”, “formações” e “oficinas” para estudantes, docentes e direção. Evidente que a ideologia do empreendedorismo e da conquista individual impregna essa catequese disfarçada de responsabilidade social. Ao fim e ao cabo, o sucateamento da educação pública está aí exatamente para possibilitar o canto da sereia do empresariado predador, seres abissais que levam para as profundezas inclusive jovens deslumbrados com a oportunidade de alavancar a vida.

⁸⁶<https://revistapegn.globo.com/Empreendedorismo/noticia/2018/01/jorge-paulo-lemann-nosso-negocio-nao-e-cerveja-nem-hamburguer-ou-ketchup-e-gente.html>. Acessado em 24/04/2019

No grande negócio da responsabilidade social e de mover a panaceia educacional está, obviamente, a Kroton, a maior e mais lucrativa indústria de serviços e investimentos educativos, por meio da Aliança Brasileira pela Educação. Neste grande esforço que salvará o país da miséria e ignorância, a Kroton anuncia que irá formar, em parceria com a Secretaria Estadual de São Paulo, lideranças em gestão educacional, coincidentemente após a onda de ocupações que humilharam gestores e intelectuais da educação e evidenciaram que quem mais entende de escola, ensino e pedagogias pertinentes nos prédios murados das instituições de ensino são os estudantes. Cercar e capturar este saber que nasce da rebeldia é fundamental – praticamente um *compliance* para assegurar a lucratividade no ramo da indústria do educar.

Isso significa que a maior transformação pela qual passa a educação desde a massificação das escolas reside exatamente em esvaziar o direito à educação de qualquer sentido que não seja o próprio direito pelo direito. Uma espécie de vale tudo ao reverso, com taninos ao gosto da elite empresarial, onde mercado e Estado operam juntos para garantir o acesso ao direito à educação; esvaziado porque não oferece senso crítico e nem comunitário, a não ser quando o empreendedorismo se traveste de ação social, sempre pensando em intervir no pobre, mas nunca para que o pobre forme comunidade fora do Estado corporativo. Vale tudo porque as propostas educativas invertem e ressignificam o sentido das palavras e das atitudes, apartando qualquer sentido de sociabilidade inclusive, num jogo ilusório onde retirada de conteúdos vira competência e pedagogias desiguais são chamadas de diversificações. Vale tudo porque no final das contas aqui na selva você vale o que tem na mão⁸⁷.

Por isso, a transformação pela qual passamos é a transformação da ação pedagógica em indústria da educação, e para isso opera a indústria da reforma educacional. Para fazer de tudo um grande negócio. Para Carolina Catini, se, na virada do século, as reformas educativas ajustaram o direito à educação à lógica empresarial, agora (como na Reforma do Ensino Médio) a ofensiva é para obter o controle total do trabalho educativo (gestão e conteúdos educativos) ao subordinar “a formação de trabalhadores e trabalhadoras aos ditames de bancos e grandes conglomerados

⁸⁷Vale citar novamente os Racionais MCs:

*“1 por amor 2 por dinheiro
Na selva é assim e você vale o que tem
Vale o que tem na mão, na mão
1 por amor 2 por dinheiro”*

empresariais organizados em movimentos como o “Todos pela Educação” (CATINI, 2018; p. 45).

E, seguindo o bom método zapatista, Catini conclui perguntando:

Do ponto de vista econômico, o Estado não passa a fazer, ele mesmo, um investimento produtivo quando canaliza os impostos arrecadados para as mãos de capitalistas que organizam e terceirizam trabalhos sociais precarizados? O trabalho comandado por esses capitalistas torna-se produtivo (portanto produtor de mais-valia) mesmo que a educação permaneça sendo oferecida gratuitamente? O que essa forma híbrida de gestão de controle dos direitos sociais significa do ponto da exploração deste imenso mercado de trabalho? (CATINI, 2018; p. 45).

Significa que tem gente que ganhará muito dinheiro nesses próximos anos. O empresariado, travestido de sociedade civil, percebeu que está no negócio da educação o destino assegurado para a manutenção da sua razão de ser: a voracidade para **lucrar**.

Para tanto, como a experiência vivida por estudantes secundaristas narra, a sociedade civil dos empresários irá se valer, como vem se valendo há um bom tempo, da violência do Estado de exceção, produzida de modo frenético atualmente, para fazer passar a grande “transformação educacional”. A perseguição e tortura de estudantes que organizaram as ocupações é uma das medidas da reforma. A violência contra professores resistentes, idem. Greves e autonomias não estão previstas nos planos técnicos de gestores e deputados “ativistas pela educação”. Em seu “ativismo” cabe e vale tudo: denúncias, perseguições, demissões, não há obstáculos éticos quando se avança em nome do “ato de educar”. Como veremos adiante, a Reforma que transformará a educação tem essas ações violentas como seus componentes. Em suma: a Necropolítica compõem a Reforma da Educação, e a Reforma da Educação compõe a Necropolítica.

É o que chamamos de máquina de extermínio geracional: a hegemonia do mercado como pedagogo, tendo à frente o empresariado como gestores dos direitos sociais, faz com que centenas de milhares de jovens sejam educados mas sem formação (CATINI, 2019; p. 1). O extermínio geracional é materializado pela tortura praticada no ambiente escolar e da inutilidade no que se refere ao “domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto” (CATINI, 2019; p. 2). Para Carolina Catini, a gestão educacional está submetida à gestão empresarial, e esse nada mais é do que um reflexo da garantia da oferta de direitos que, sendo monopólio do

Estado corporativo, que dá e pode retirar direitos, está sob controle do gestão empresarial. Ou seja: “e praticamente nenhum direito social hoje, nem mesmo aqueles conquistados pelas lutas populares, é gerido sem a mediação de organizações privadas”. (CATINI, 2019; p. 1). No que tange à educação, isto significa que:

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido. Seus efeitos práticos são ainda mais perversos pela naturalização de uma relação educativa que, em conjunto com a transferência da responsabilidade dos direitos sociais para o setor privado, criou as bases para que a relação mercantil e produtiva deixe de ser um simulacro e a subsunção da educação ao Capital se dê completamente. (CATINI, 2019; p. 2)

Se impera a mimese da produtividade empresarial, então a produção de resultados darão as tonalidades que explicam tanto os lucros e o crescimento de uma Kroton, quanto de uma Fundação Lemmann, quanto o interesse ávido por educação das organizações da sociedade de ricos como a Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna, como o extermínio geracional dos jovens que flertarão com o fracasso ao receberem uma escolarização que não lhes oferta nem comunitarismo nem conteúdos que propiciem a expansão do conhecimento e de sua existência como ser, tendo em troca a capacitação no empreendedorismo que faz a alegria da Miséria S.A. ou a ilusão da práticas de competências que são inexequíveis num mundo onde o Caveirão atira de baixo e também do alto⁸⁸.

Tendo na face a mensagem explícita de que seus corpos são fonte de lucros para as organizações privadas que gerenciam os direitos sociais como item de expansão na bolsa de valores, à juventude exterminada são estendidos dois caminhos, segundo a professora Catini (para aqueles que não optam pela resistência política, evidentemente):

pelo lado do terror mais explícito, a juventude pobre está sendo atingida pelo genocídio ou pelo encarceramento em massa nas “masmorras do subproletariado”.⁸⁹ Os números de ambos os processos são equivalentes aos de uma guerra civil, mas foram introduzidos na nossa vida como uma lei natural, marca profunda da indiferença que

⁸⁸<https://apublica.org/2019/04/caveirao-voador-e-usado-como-plataforma-de-tiro-dizem-moradores/>

⁸⁹Loïc Wacquant, *Punir os pobres: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos* (Rio de Janeiro: Revan, 2003).

por si só já é um índice da barbárie. Pelo outro lado, digamos, “democrático”, os jovens têm parte de suas demandas cobertas por toda essa estrutura criada pelas organizações privadas que investem na prestação dos serviços que funcionam como direitos sociais. A comunhão nefasta dos dois processos se dá em experimentos como o das UPPs sociais, que Marielle Franco analisa como militarização do trabalho social. Aqui, as empresas privadas colocam em prática a pacificação pelo ensino do empreendedorismo, em parceria com o controle total do trabalho comunitário pela “polícia de proximidade”. O esquecimento da longevidade da política de gestão do Estado pela violência é um sintoma da necessidade de anular da elaboração teórica as contradições de um processo histórico que a incluiu como método de apassivamento dos conflitos sociais. **Se pode ser considerada uma novidade a explícita “barbárie da gestão” atual, ela não seria possível sem a “gestão da barbárie” do período anterior.** (CATINI, 2019; p. 2. Grifos meus)

Respondendo então pela forma Necropolítica no setor da educação, que não é o extermínio físico mas sim a interdição do escape, a inevitabilidade do *apartheid* e a sensação de que não há para onde correr, a gestão estatal-empresarial da educação preza por manter a “desigualdade como meta” (GIROTTTO apud CATINI 2019; p. 3), aquela que será responsável por formar as elites, os trabalhadores submetidos à uberização como forma de trabalho e, por fim, os corpos inúteis e abjetos que elevam as estatísticas de produtividade do Estado narcotizado, miliciano, que mata para gerir a morte e o lucro da indústria de armamentos. Toda essa mecânica viabilizou a expansão em ritmo alucinante e frenético da indústria da educação e o grande negócio que é a reforma educativa; para tanto, essas mesmas fundações empresariais que se apresentam como certificadas e habilitadas para desenvolver o futuro da educação rumo à aplicação da nova base curricular, em aliança com a ideologia do empreendedorismo individual competitivo e com o ensino profissionalizante que se apresentam para o vazio criado pelo “fim do emprego” ou pelos “*shit jobs*” (GRAEBER 2018), estiveram operando o gerenciamento dos direitos sociais nessas últimas décadas, educando ou controlando as periferias:

Neste quadro, a gestão estatal-empresarial da educação, a um só tempo, tutela a formação da juventude trabalhadora e estabelece os critérios para a reorganização da divisão e das relações de trabalho. Com a experiência adquirida na educação não formal realizada por tais entidades privadas e com as infinitas possibilidades de “inovação” no campo do trabalho informal e precário, a gestão empresarial dos sistemas de ensino já conta com um vasto acúmulo de meios de disciplinamento estudantil para as formas contemporâneas do trabalho. (CATINI, 2019; p. 3)

Veremos adiante que este modelo educativo precisará ainda encaixotar o que seria o elemento pensante que foge à lógica da obtenção de resultados previstos e, principalmente, da lucratividade prevista pela produção do mercado editorial, o ativo financeiro na Bolsa e a geração de uma massa sujeita à precarização dos *shit jobs*: docentes com autonomia e estudantes com sua força mais libertadora e formadora de sujeitos críticos, independentes e autônomos, que é a rebeldia. Assim como a violência contra estudantes é componente da Reforma, a pressão constante sobre os professores também compõem o que se convencionou chamar de transformação da educação. Documentos oficiais como “Professores Excelentes”, do Banco Mundial, sugerem a posologia a ser aplicada pelos gestores locais contra os professores de fato excelentes⁹⁰: a política contínua de demissão.

No limite, e como é a essência desta tese, estamos abordando a decantação de uma ideologia, de uma cosmovisão, dos elementos socialmente compartilhados que conformam um modo de ser em determinada sociedade. Aqui, neste sentido, seria a produção ideológica que deriva do caráter do neoliberalismo autoritário, como escreve a professora Catini, modelo de pensamento que cultiva não só a criação de não-indivíduos guetificados e violentados nas Faixas de Gaza que se expandem pelo mundo, como de indivíduos competitivos, em permanente estado de “gente contra gente” guerreando entre si pela hierarquização da oferta dos espasmos de direitos sociais (CATINI, 2019; p. 4), fazendo da cidade a arena de conflito entre indivíduos estatizados e quase sempre pobres controlando e matando uns aos outros. A guerra aos pobres necessita das figuras dos “bárbaros da gestão”, instrumentalizados por uma lógica de racionalização que não permite fuga do *apartheid* na mesma medida que gera grandes montantes de riqueza em um planeta financeirizado e loteado pelas marcas. À essa produção ideológica que reúne competição, aniquilação e estatização da subjetividade como forma de controle não bastará apenas o aperfeiçoamento técnico e de alta precisão do ato de matar, mas também de toda uma internalização de um sistema de pensamento que se distribui e penetra em todos os lugares e poros da vida, tanto em forma política quanto em forma de linguagem, que é por onde cresce esse que chamamos de neoliberalismo totalitário.

⁹⁰Mais adiante o documento será abordado

Escola com Empresas: a vestimenta do Fascismo.21

Avesso à democracia e em guerra de extermínio contra os pobres, o neoliberalismo se consolida como a face bem definida do fascismo nas primeiras décadas do século 21. Em outras palavras, financistas internacionais e grandes empresários convivem e lidam bem com fascistas, como se fossem industriais importantes de uma não tão longínqua Alemanha na década de 1930. À frente desse projeto e movimento neofascista, empresários da segurança privada e das indústrias de equipamentos de guerra prosperam acumulando bilhões de dólares; petrolíferas e indústrias de mineração invadem territórios e crescem nas bolsas na mesma medida que crescem suas lamas de rejeitos; como se avistassem jazidas de minérios embaixo da terra, empresários do ramo da cerveja, donos de bancos e irmãos de pilotos de corrida avançam sobre o Fundeb e escolas públicas manifestando um desconhecido e voraz altruísmo para educar os pobres. Por que tamanha dedicação?

Em importantíssima pesquisa realizada em 2016, o movimento Escola sem Empresa, a partir do trabalho de Dany Maciel e Sabrina Duran, reuniu informações que jogam luz sob o interesse oculto do empresariado. A pesquisa de Maciel e Duran entende que, para evitar o desgaste político da privatização direta, as políticas de Estado vêm implementando um conjunto de diretrizes de racionalização administrativa na gestão da educação pública, entendida esta racionalização como a introdução de princípios e orientações de gestão de empresas privadas na educação. Em primeiro lugar, pela própria mutação na gestão; em segundo lugar, firmando parcerias e convênios com empresas privadas do ramo da educação. Nos dois casos, de qualquer forma, preside o lucro acima de tudo e a lama em cima de todos, o que, em se tratando de educação, quando não é lama e falta d'água nas escolas significa uma gestão calcada em princípios de eficiência técnica que se expressam na lógica do mínimo custo e máxima produtividade. Quando transportada para o serviço público, a tendência da pressão por resultado com corte de gastos é evidentemente de desastre. Em suma: o financiamento continua público e o acesso ainda é universal; a orientação administrativa está a cargo do gestor privado ou público capacitado pela assessoria técnica oferecida por alguma gigante de consultoria. A indústria da educação, enfim.

Tendo como referência São Paulo, a reorganização do ensino prevê a educação como um mercado atrativo para as empresas privadas e instituições financeiras. Esse

fatiamiento pode oferecer ao setor privado o acesso ao gerenciamento de recursos como: Oferecimento de Consultorias de Gestão Escolar, Formação Continuada de Professores, Elaboração e Monitoramento de Avaliações, currículos e Planos Pedagógicos, Produção e distribuição de material didático, conservação e manutenção predial(DURAN, MACIEL 2016; p. 5). Assim se vertebra a educação desde o empresariado.

De acordo com Duran e Maciel, as ofertas são tão vastas e o mercado é tão abrangente que são inúmeras as possibilidades para acumular e lucrar. Há lucros diretos, mas também há **ganhos políticos** (DURAN, MACIEL 2016; p. 4) para os grupos empresariais: seus braços sociais, institutos, Ongs e fundações “sem fins lucrativos” investem a longo prazo no setor da educação e garantem o acesso à gestão e elaboração das políticas; sua penetração, no horizonte não tão distante, é irreversível, posto que a elaboração das políticas públicas lhes dá a chave para gerir e controlar essas mesmas políticas, uma vez que são desenhadas de acordo com seus interesses e *know-how* desenvolvido nestas décadas. Pura magia, estão nas duas pontas: influenciam na política e são contratadas para prestar a execução do serviço ou consultoria. Asseguram **ganhos financeiros** (DURAN, MACIEL 2016; p. 4), contratadas para gerir recursos fixos repassados pelo Estado e garantidos nas Leis de Execuções Orçamentárias e na Constituição. Quem irá contra os recursos destinados à educação pública? Um ou outro fundamentalista, mas nada que um arranjo não possa consertar, se for o caso.

Tamanha equação foi viabilizada, segundo Maciel e Duran, pela atuação dos organismos multilaterais como ONU, Banco Mundial e OCDE. Estes últimos, formados por grandes empresários, representantes governamentais das potências capitalistas do Atlântico Norte e investidores do mercado financeiro, enxergaram nas “políticas de redução dos efeitos da pobreza (limitação do consumo)”, mas não das causas, outro espaço para gerir efetivamente as políticas públicas dos países coloniais. Para Maciel e Duran, nestes órgãos é planejado o funcionamento do capitalismo global. Recordando João Bernardo, os Estados Nacionais implementam as políticas; e retomando Lúcia Bruno, tudo isso configura uma relação linear e de continuidade entre o poder político, o poder econômico e a gestão da violência organizada. Como grandes organismos financeiros e transnacionais, Banco Mundial e OCDE oferecem condições de empréstimos e financiamentos para os sempre estrangulados Estados Coloniais, atrelando a liberação de recursos à implementação de uma agenda política e econômica muito cara às classes populares: as políticas sociais seguem as estratégias traçadas pelas

altas cúpulas desses organismos (DURAN, MACIEL 2016; p. 5). É assim que metas e normas são definidas, ditadas por organismos internacionais que possuem interesses de ampliação de mercado, criando um gigantesco conflito de interesses. Ao fim e ao cabo, enquanto a tragédia da educação não é resolvida nunca porque o espaço de autonomia para estudantes e professores é negado, as relações trabalhistas foram esfareladas, as práticas pedagógicas foram homogeneizadas e depois derretidas, os índices de produtividade cresceram e as ações dos oligopólios educacionais explodiram.

Assim, Maciel e Duran denominam a educação como uma **mina de ouro: a garantia do crescimento econômico privado a longo prazo** (DURAN, MACIEL 2016; p. 7):

Os grandes gestores do capitalismo descobriram que essas áreas, ou melhor, as que realizam trabalho social com a juventude, podem juntar a preocupação com a pobreza e com o controle dos conflitos sociais com o investimento em mão de obra. A aposta é na juventude pobre que sobrevive nas periferias urbanas, como atores da violência que se quer combater e também a solução da paz que se busca. Ela passa a ser a chave para um futuro de sucesso econômico, por isso o investimento áreas ligadas diretamente a esses públicos, como a educação e cultura, recebem tanta atenção atualmente. (DURAN, MACIEL 2016; p. 7).

Como tudo que atrai lucro e sendo mais garantido que ganhar na Mega-Sena, reformas que produzem mutações no ensino público envolvem uma série de relações entre instituições públicas, entidades privadas, entidades da sociedade civil com interesses estranhos ao que seria um projeto de educação popular, e a busca por protagonismo nas instâncias decisórias e reguladoras da distribuição dos bilhões destinados à educação pública. No México, destaca-se a atuação de empresários que sequestraram a sociedade civil e se apresentam como tal, por meio de “movimentos” organizados e dirigidos pelos próprios. O que mais se destaca é o *Mexicanos Primeros*, principal organização formuladora da Reforma Educativa. No Brasil, a Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemman apresentam as mesmas características. Para Dany Maciel e Sabrina Duran, em geral, o mecanismo de funcionamento das reformas têm seguido o mesmo modelo: Organismos Multilaterais como OCDE e Banco Mundial estabelecem políticas globais de educação; dentro destas há metas globais de desenvolvimento que precisam ser atingidas; há uma pressão política para que os Estados Nacionais apliquem essas metas. Com certa facilidade, essas instituições, formadas por empresários e capitalistas do setor se apresentaram

como especialistas em redução da pobreza e as principais formuladoras de políticas de educação. Como explicar isso tecnicamente? Impossível. Só a íntima relação entre neoliberalismo e autoritarismo pode oferecer uma base conceitual e lógica para explicar o protagonismo dessas entidades no terreno das políticas públicas de educação e combate à miséria (que esses mesmos setores econômicos produzem em larga escala, aliás); com grande interesse na captação de recursos públicos, empresários e organizações privadas se especializaram em desenvolver e executar projetos na área de educação que têm como norte orientador as tais metas globais definidas pelos organismos internacionais. Pressionados, os governos e prefeituras aceitam e inclusive chafurdam no assédio do empresariado, firmando parcerias público-privados no setor da educação. A lógica empresarial, por fim, atinge e domina as escolas, ou seja, a ponta (DURAN, MACIEL 2016; p. 8).

Em um quadro geral, continuam Maciel e Duran, podemos mensurar as seguintes consequências: funcionários e professores sofrem com a precarização dos seus vínculos, solapamento da autonomia docente, sobrecarga de trabalho, competição com os colegas, fragmentação da categoria, individualismo, enfraquecimento dos sindicatos afetados pelo peleguismo e o crescimento assustador e dramático de professores adoecidos, com depressão e problemas de saúde mental; estudantes submetidos a um ensino meramente técnico, cuja prioridade é produzir números e desempenhos satisfatórios em avaliações padronizadas, restrição de temas e conteúdos reflexivos e críticos, redução das potencialidades dos estudantes aos interesses de formação para o mercado, negação do ambiente escolar como espaço de relacionamento comunitário e vivência coletiva, estímulo à concorrência e à mitologia da vitória pessoal, inviabilização da construção coletiva do conhecimento; empresas privadas ligadas à educação por meio de sociedades ou fundações conquistam retornos políticos e financeiros (parcerias com o Estado, repasse de verbas, formação de mão de obra a custo zero), adquirem o controle da formulação e gestão da educação pública fazendo do direito um item de gerenciamento privado, expandem seu campo de atuação política e de influência nas decisões, se legitimam como espaço de atuação e responsabilidade social, agregam prestígio, visibilidade e valorização da sua marca, abocanham um nicho de investimento de longo prazo a custo baixo; por fim, a sociedade vê interdito, ou melhor, desmanchado, um espaço de atuação comunitária e de construção de redes solidárias, como é próprio da educação popular, dominada por empresas do terceiro setor, cuja

consequência é a distribuição do fascismo social em todas as esferas da vida, digladiando-se cada vez mais com pessoas sem perspectivas, isoladas, fragmentadas e com disposição a agredir seu semelhante dentro desta lógica de individualismo exacerbado na arena selvagem da competição (Cf. DURAN, MACIEL 2016; p. 8).

Em suma, o que Carolina Catini chama de **mutação agressiva** da forma educação traz em seu bagageiro a ascensão de uma figura social criada para manejar essa nova etapa da gestão educacional, marcada por um apetite voraz por recursos públicos e interdição da participação de movimentos sociais e setores populares organizados. Essa figura social sequestrou a participação da sociedade civil e se apresenta como a representante desta mesma sociedade para solucionar uma tragédia social que ela mesma criou: na nova educação modernizada, enfim, emerge, **a figura do mercado financeiro organizado para privatizar o ensino.**

Para Dany Maciel e Sabrina Duran, uma dessas figuras no Brasil é o “Movimento Todos pela Educação (TPE)”, uma espécie de clube de ricos que se reuniu para cuidar da educação e trouxe a reboque alguns assessores para dinamizar e diversificar a pauta. O clube, entretanto, não se limita a falar de provas-teste e desqualificar a filosofia enquanto é servido de *dry-martinis* e *veuves cliquots* em uma mansão encastelada de São Paulo. Coube a esta classe empresarial dar o encaminhamento às reformas recomendadas por OCDE e Banco Mundial; este encaminhamento, para Maciel e Duran, deve ser traduzido como pressão nos governos, em suas três esferas.

Assim, as autoras estabelecem como marco o ano de 2006, estertores do primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva: empresários do setor financeiro, (Itaú e Bradesco, principalmente) criam o clube – o TPE. Daquele momento em diante o legado de Paulo Freire, que já estava soterrado sete palmos abaixo da terra por intelectuais e gestores que o relegaram ao esquecimento, não teria mais qualquer perspectiva de ter seu exílio revisto. Esta é a era do mercado como pedagogo.

Pesquisas e relatórios sobre educação, assessorias para gestores, articulações políticas no executivo, legislativo e judiciário (DURAN, MACIEL 2016; p. 10). A McDonaldização do lobby faz com que o TDE, nos últimos 13 anos e de forma avassaladora, influencie as políticas públicas de educação por meio de sua capacidade tentacular de atingir todas as esferas da sociedade. É um colosso que imprime com

velocidade a lógica empresarial dentro dos órgãos públicos. “Valores como eficiência, produtividade, avaliação, meritocracia e responsabilização estão presentes nas metas e diretrizes propostas pelo TPE” (DURAN, MACIEL 2016; p. 10).

Um amálgama destes componentes está no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)⁹¹, cujo foco é produzir um ranqueamento dos países em qualidade educacional, por meio de exames padronizados e elaborados pela OCDE em seus escritórios de Washington e aplicados em mais de 50 países ao redor do planeta. Para o TPE, os resultados apresentados pelo PISA são balizas importantíssimas para pressionar os governos por melhorias – utilizando o fracasso da educação como justificativa para a incursão de banqueiros e bem-sucedidos nesta área. Mas por trás da cortina, podem haver mais motivos:

isso sem falar no foco de investimento público em ensino básico e na formação para o trabalho, diretrizes do TPE – que seguem as orientações do Banco Mundial – replicadas pelo governo federal por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e das metas determinadas para a educação até 2024 (DURAN, MACIEL 2016; p. 11).

Aqui, por fim, há o duplo sentido que nos oferece toda a complexidade e o significado profundo da figura do mercado financeiro organizado em volta da educação por meio de entidades como o TPE; essas novas figuras de representação da sociedade civil, por meio do sequestro, promovem uma substituição de governança, segundo Maciel e Duran, sobrepondo as técnicas de gestão do mundo corporativo no Estado corporatizado. Em segundo lugar, podemos resgatar a análise de Naomi Klein sobre Donald Trump e seus *compiches*: os empresários cada vez mais estão tirando os intermediários e se dispondo a fazer o que querem que seja bem feito, afinal são eles que pagam a festa. *É uma toma empresarial do poder.*

“O TPE não funciona fora das estruturas públicas”, atentam Dany Maciel e Sabrina Duran. E relatam um caso infeliz, cada vez mais tragicômico pelo curso da história que nos coloca no caminho figuras irrelevantes do ponto de vista do desafio histórico e político que temos que enfrentar: Fernando Haddad, candidato derrotado por um fascista nas eleições presidenciais em 2018, é sócio-fundador do TPE e ministro da Educação em 2006, quando cria a organização. Com tal investidura, assinou o Plano de Desenvolvimento Educação (PDE) e o batizou com o nome da marca: Compromisso

⁹¹Programme for International Student Assessment – PISA, avaliação criada pela OCDE.

Todos pela Educação. O segredo da Marca ou sua tirania, diz Naomi Klein, é que ela implanta uma ideia, um ideal de vida. No PDE do ministro Haddad, informam Maciel e Duran, estão contidas as metas elaboradas pelo Todos pela Educação. Circuito fechado. No fim, todos estão juntos e misturados; no fim, o Todos pela Educação acredita e leva a sério seu nome. Com a vitória do fascismo em 2018, Vivianne Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna e membro do Conselho de Governança do TDE, tratou de cumprir a agenda política do grupo e reuniu-se com o presidente eleito Jair Bolsonaro. No cardápio, a participação do TDE no governo fascista, capitaneando o Ministério da Educação. Mozart Neves Ramos, outro conselheiro do TDE, conduziria a nobre tarefa; o acordo foi pulverizado pela pressão evangélica e de *youtubers* e astrólogos alucinados. O TDE ficou momentaneamente fora, mas provou que aceita não só ficar junto com todos ou com qualquer um pelos recursos da educação, como na mesma tacada apenas evidencia como o neoliberalismo é a face não tão desbotada do fascismo. Neoliberais convivem bem com governos autoritários, racistas e genocidas. No fundo, declaram que isso não é um problema da educação. Produzir resultados e bater metas sim, e por isso, aliados a fascistas ou a governos pelegos e tecnocratas, essas entidades são decisivas para impor o **apagão pedagógico global**, que trataremos na sequência.

Apagão Pedagógico Global: o resultado das Reformas Educativas

O pesquisador e professor venezuelano Luís Bonilla Molina vem estudando para a UNESCO, há cerca de uma década, os impactos das Reformas Educativas modeladas pelos organismos financeiros internacionais. Para este trabalho, criou um núcleo de pesquisa especializado em acompanhar e monitorar as políticas modeladas em Washington e sua implementação nos países latino-americanos, o Observatório das Reformas Educativas, avaliando suas medidas, aferição de impactos, consequências, análises comparativas, produção de relatórios e dados. Suas conclusões resultaram neste conceito muito sugestivo: estamos na Era do Apagão Pedagógico Global.

De início, Bonilla questiona o sentido das políticas de reformas educativas com a exposição de uma dicotomia: enquanto uma voracidade de mutações culturais pressionam os sistemas escolares e aceleram suas transformações, em todas as partes do mundo ainda vivemos em um sistema econômico, social e político que promove a desigualdade e a exploração (BONILLA, 2016; p. 2). Há aqui uma historicidade das

transformações educativas, que pendulam entre ações revolucionárias ou conservadoras, segundo Bonilla. Isso significa que nem todas as reformas carregam em seu bagageiro o signo da mudança; recorrentemente, ao contrário, a introdução de políticas reformistas atendem a um certo *gatorpardismo* educativo, com o objetivo de mudar para manter uma estrutura de exploração e desigualdade social. Assim,

El cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas y en algunos casos de revoluciones. A veces las reformas son lo más revolucionario posible en un momento histórico dado; en otros casos las reformas sólo intentan impedir revoluciones y contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar. Muchas reformas son en realidad contrarreformas que procuran eliminar o minimizar el impacto en la acumulación de capital, de importantes conquistas sociales. Dialécticamente hablando, todos estamos de acuerdo en cambiar constantemente, sólo que algunos abiertamente aspiramos que la transformación sea el camino para construir otro mundo posible de solidaridad y justicia social en el cual el ser humano deje de ser considerado un simple consumidor de mercancías. (BONILLA, 2016; p. 2).

A transmutação da educação em mais um âmbito de consumo de mercadoria explica-se pela consolidação da transferência dos centros de poder para os organismos financeiros transnacionais. É neste quadro geopolítico que o capitalismo globalizado atua com grande interesse em gerar uma centralização das reformas educativas em nível mundial. Para Bonilla, o objetivo é “introduzir de maneira mais homogênea e rápida as transformações educativas demandadas pelo modo de produção do século 21” (BONILLA, 2016; p. 3, tradução minha). Isto é: promover a alteração na gestão do ensino com o objetivo de continuar formando mão-de-obra para o grande empresariado global. A fina arte política do *gatopardismo* exigiu uma substituição de elites internacionais especializadas em ditar as políticas educacionais para o globo. UNESCO e ONU estão ainda mais eclipsadas; OCDE e Banco Mundial assumem o protagonismo. Neste sentido, afirma Bonilla, há uma profunda alteração no ponto irradiador das transformações educacionais. Se antes os governos locais impulsionavam suas políticas e buscavam sustentação nos organismos multilaterais, agora o centro difusor do consenso são os próprios órgãos transnacionais: “*las reformas educativas aparecen ahora como resultantes de un consenso mínimo internacional que guiará los procesos de cambio de los sistemas escolares nacionales*” (BONILLA, 2016; p. 3). É um processo com todas as características de um regime autoritário, uma vez que o centro de poder

que produz o consenso da reforma se auto-define como o local adequado para impulsionar e pressionar pela reforma educativa.

A pressão, que Bonilla chama de interpelação, aos órgãos nacionais responsáveis pelas políticas de educação, é resultado do “desembarque do neoliberalismo educativo” a partir da década de 80 do século 20, segundo o pesquisador da UNESCO. Neste desembarque, organismos econômicos como OCDE, Banco Mundial e BID executam a transposição da gestão global da educação para suas agendas e subtraem o papel da UNESCO no cenário mundial. Trata-se portanto de uma questão que deriva da hegemonia política e da subserviência das classes políticas a estes atores financeiros que ditam as regras para o planeta. Como não poderia deixar de ser, em um plano distópico a linguagem é uma das primeiras linhas auxiliares para completar o ciclo de financeirização da educação. Há todo um discurso orwelliano, orquestrado e martelado repetidamente pelos escritórios tecnocratas da OCDE e Banco Mundial: **uma compulsão pela Avaliação e Qualidade que as tornam sinônimo de educação**. Para Bonilla, o mecanismo hegemônico que está sendo utilizado para determinar o curso da educação é o PISA:

PISA es diseñada y puesta en marcha por la OCDE, convirtiéndose su propuesta en el paradigma de la medición y estandarización educativa a nivel global. La direccionalidad estratégica de la política educativa suele ser decidida por el centro de poder del sistema mundo derivado del acuerdo de Bretton Woods (1944) (BONILLA, 2016; p. 5).

Dada sua experiência como pesquisador da UNESCO, Bonilla atesta todo o percurso de produção do consenso nos corredores dos organismos transnacionais e a pressão por sua implementação:

La bitácora de las reformas educativas se inicia en las reuniones del G7 (o G8); su memorándum activa al Fondo Monetario Internacional (FMI) quien delinea la ruta de solución a los “problemas” y transformaciones que requieren los sistemas educativos nacionales para satisfacer las demandas del modelo de producción. Estas recetas generan demandas concretas para los sistemas escolares, vistos como lugares donde se forma la mano de obra especializada y/o calificada que requiere el capital en la coyuntura. El Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, estructuran y coordinan las políticas económicas y sociales, así como escenarios presupuestarios financieros por regiones y países, para los sistemas educativos a partir de los acuerdos del G7 (ó G8) y el FMI. Luego, estas decisiones y orientaciones son legitimadas ante el público en general, mediante documentos, discursos, libros, declaraciones, noticias, estudios, que circulan de manera profusa en la organización y desarrollo de Conferencias internacionales, regionales,

especiales, sectoriales organizadas según la magnitud de la transformación requerida, en la telaraña de instituciones (BONILLA, 2016; p. 5).

Segue a retórica que faz da imposição da Reforma Educativa um monólogo; uma necessidade incontestável e irrefutável, à qual se opõem somente setores corporativistas. A retórica do fracasso da educação e do desmantelamento dos privilégios é fundamental para o êxito do consenso da Reforma. Debates e acordos são difundidos por meios de formação de opinião, artigos, estudos acadêmicos, programas de TV, músicas, filmes e spots (propagandas) cuja caixa-preta do financiamento necessita ser aberta com urgência e decência. Para Bonilla, a intenção política é construir a hegemonia cultural que veicule a necessidade da reforma e viabilize sua implementação por meio de um grande pacto social. Por fim, acrescentamos um último e decisivo aspecto: a satanização de professoras e professores é fundamental para que a Reforma dê seu passo definitivo.

A narrativa que constrói o clamor pela transformação da educação adquire então o aspecto de movimento cidadão, uma demanda da sociedade civil, omitindo assim que sua gênese reside em organismos sediados em Washington ao qual os políticos nacionais prestam vassalagem. Fecha-se o pacote: um consenso para reformar e impor a “qualidade educativa”. No cerne das reformas e contrarreformas educativas, afirma Bonilla, estão as contradições que derivam das tensões entre educação para elite e educação para todos e todas (BONILLA, 2016; p. 6). Ao longo das disputas políticas, o pesquisador venezuelano identifica três grandes ciclos de reformas educativas promovidas pelo sistema globalizado:

- 1) Massificação da educação após a Segunda Guerra Mundial, atendendo às demandas de produção frente à escalada alucinante da urbanização;
- 2) Reformas educativas neoliberais após a crise das dívidas externas da década de 80. Nova reestruturação econômica global promove a privatização e a mercantilização educativa e esvazia o caráter público da educação;
- 3) Compulsão e Padronização da Avaliação estudantil e docente; expansão acelerada da mercantilização; virtualização da educação; Apagão Pedagógico Global (BONILLA, 2016; p. 6).

O manto do Apagão Pedagógico Global deve ser entendido como a despedagogização da educação. 3 operações de controle são implementadas, segundo Bonilla: 1) centralização internacional da agenda de reformas dos sistemas escolares

nacionais; 2) homogeneização das narrativas cidadãos e governamentais a respeito da educação; 3) determinação do uso do PIB e das execuções orçamentárias a partir das diretrizes colocadas pelas “tendências de mudanças” (BONILLA, 2016; p. 7).

Para o item 1, explica Bonilla, as elites econômicas reunidas nas corporações conseguem introduzir uma lógica na qual conferências em escala mundial ou setoriais se tornam o espaço privilegiado para consensuar os marcos das reformas educativas nacionais (BONILLA, 2016; p. 7). Aqui, a análise de Bonilla é precisa: isso oculta o papel da economia na orientação estratégica das reformas; formam um biombo que dotam os organismos financeiros internacionais com uma “auréola de neutralidade”. Essa neutralidade, potencializada com a retórica do envolvimento cidadão, lhes dá a legitimidade para elaborar documentos base impregnados por uma agenda econômica agressiva na educação, mas “apresentados com a linguagem própria dos educadores e do setor educacional” (BONILLA, 2016; p. 7).

No que se refere à narrativa homogeneizante que reúne “sociedade civil” e governo e move todos e todas pela educação, destaca-se o objetivo de “despolitizar” a agenda. O empresariado travestido de sociedade civil oculta a participação direta das grandes empresas na imposição de um modelo educativo privatista e financeirizado, assim como invisibiliza a profunda dependência dos Estados coloniais à agenda de dominação política global. O consenso automático e a mobilização de todos pela educação barra e desqualifica as práticas alternativas de educação; a destruição destas acentua o neocolonialismo, afirma Bonilla, recorrendo a Henry Giroux para descrever que esse cenário conforma a existência de zumbis políticos em substituição à cidadania crítica (BONILLA, 2016; p. 7).

Sobre o terceiro aspecto, cabe apenas resgatar o histórico de luta de movimentos sociais e docentes para assegurar constitucionalmente montantes significativos do PIB e de execuções orçamentárias para a conformação de um sistema público robusto de educação. Mas as hienas sempre rondam. O grande volume de recursos assegurados pelo PIB e pela legislação atraiu as grandes transnacionais do setor da educação, assim como os empresariado local. Uma mina de ouro, conforme explicitaram Dany Maciel e Sabrina Duran em sua pesquisa. É assim, por fim, que economistas, administradores e especialistas em informática ocuparam os cargos executivos dos Ministérios da Educação. Já não se vê mais pedagogos e educadores. Por isso, Bonilla afirma que a educação foi despedagogizada (BONILLA, 2016; p. 7):

El Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea (2015) -donde se consensuaron las metas y el Marco de Acción 2030 para el sector- contó con la casi nula presencia de docentes en comparación con el protagonismo de los directores de los organismos económicos globales, los representantes de la filantropía empresarial y grandes transnacionales del sector educativo. En este sentido, el logro más importante de este Foro que fue consensuar un monto mínimo del PIB y del presupuesto para alcanzar metas en EPT 2030, resultó ser un escenario privilegiado para allanar el camino a las grandes transnacionales del sector tecnológico y de la medición estandarizada, quienes entienden el 6% PIB y el 20% del presupuesto público educativo, como un mercado global a disputar.

É uma jogada agressiva e muito bem articulada: quem é contra mais recursos para a educação? Enfim, a disponibilidade de recursos gerou um amplo mercado educacional, onde o poder público, assim como na saúde, opera como o grande comprador. Nesse atacado, geralmente a oferta e a aquisição giram em torno da compra de *fast-food* educativo e tecnológico, vendido pelas gigantes globais de comunicação (onde a *Google For Education* vem crescendo com velocidade assustadora); boa parte das compras do Estado são para o PISA e outras provas padronizadas, às quais no combo, recorda Bonilla, acompanham as orientações pré-desenhadas pelos organismos internacionais para as políticas educativas, como se fossem as fritas que respondem pela guarnição do lanche; outra grande parte é destinada para a compra de materiais bibliográficos e livros didáticos, promovendo um *boom* dos grandes consórcios editoriais; por fim, as reformas de infra-estrutura para adequar o espaço às plataformas tecnológicas. “Tudo em nome da mudança educacional” (BONILLA, 2016; p. 8).

Enquanto isso, conclui o pesquisador venezuelano, salários são achatados e condições de trabalho nas escolas são solapadas. A intensificação da jornada e do controle sobre o trabalho docente são ampliadas. Como se não bastasse, a padronização e a mercantilização dão controle e perfil aos estudantes. Para além da produção e retórica sobre o fracasso, o avanço das grandes empresas transnacionais sobre os recursos da educação precisam, segundo Bonilla, que modas educativas sejam inventadas e sobrepostas, fornecendo um caráter de eterna inovação educativa que essas empresas são capazes de aportar. Isso é o que há de mais essencial no que Bonilla chama de **despedagogização da Educação**. O que seria a pedagogia? A convergência de ciências que estudam o ser humano em seu processo de aprendizagem não se limitando ao seu cognitivo, mas sim relacionando a organização escolar com a realidade histórica, política, econômica, social, a realidade concreta e a formação comunitária,

onde quer que viva (BONILLA, 2016; p. 9). A pedagogia é derrubada, afirma Bonilla, por este processo de indução econômica que rompe com a realidade geral (lembrando que a irrealidade é um componente do fascismo). É derrubada, também, a partir da fragmentação, “a grande ferramenta capitalista da dominação” (BONILLA, 2016; p. 8). Nesse sentido, as modas e inovações empresariais (não populares, não sociais) fragmentam a pedagogia e impõem a hegemonia do tecnicismo e da produção de resultados e metas quantitativas, sobretudo. A intensificação do controle traz como principal advento o processo de eliminação dos professores, **onde a tecnologia, ao invés de instrumento pedagógico, produz um cerco à escola.**

É este cenário de violência capitalista organizada contra a diversidade de aprender e ensinar que Luís Bonilla define como Apagão Pedagógico Global, com estes componentes:

- a) Fragmentação da Pedagogia: impulso de modas, que para Bonilla respondem pela **parte no lugar do todo**; em vez da **amplitude** e da **pluralidade**, a didática, a gestão, o planejamento unificado, o currículo único e o sistemas de avaliação docente e estudantil resumem e reduzem o que é educação;
- b) Desvalorização social e institucional dos professores;
- c) Desvalorização da escola;
- d) Avaliação em duas áreas cognitivas (pensamento matemático/ leitura+escrita), uma informativa (ciências) e uma instrumental (tecnologia); ou seja, a construção integral do ser e da coletividade é secundária, um acessório e até prescindível. (BONILLA, 2016; p. 12)

Por fim, para Bonilla a padronização desses critérios em escala mundial são apresentadas como equivalentes e sinônimos da qualidade educativa como aspiração cidadã coletiva (BONILLA, 2016; p. 12). Tamanha estreiteza e ganância deverão gerar em curto período, segundo o pesquisador venezuelano, um *apartheid* educacional muito maior do que já vemos, com lucros exorbitantes para grandes grupos educacionais e financeiros. Este movimento já vem acontecendo em alta velocidade e em escala mundial: isso revela que as reformas educativas não são políticas educacionais de governos nacionais; cumprem uma agenda globalizada, uma espécie de **pacote educativo ou um molde educativo a ser aplicado de forma homogênea** nos países latino-americanos e de forma pré-concebida pela OCDE e Banco Mundial. Essa **onda de reformas educativas podem ser traduzidas como Apagão Pedagógico Global**. A violência travestida de livre-mercado e envolvimento dos cidadãos de contas bancárias

gordas na educação só podem resultar em extermínio geracional e na ampliação da barbárie e da morte como forma de gestão. Para a necrose se estabelecer como política educacional, vejamos como a barbárie da gestão se dirige aos professores.

“Professores Excelentes”: o manual de pressão do Banco Mundial

Formuladores de um molde educativo pré-concebido e com tais características dirigidas aos ambientes de ensino e aprendizagem, como apresentamos neste texto, os gestores do Banco Mundial sempre estiveram cientes de que suas propostas verticalizadas encontrariam a resistência política de professores e estudantes em sua implementação. Para isso, analistas contratados como especialistas do Banco Mundial elaboraram um documento que, misturando tecnicismos e dados reunidos em profusão, se esforça para produzir o consenso sobre a imposição da qualidade educativa e, mais do que tudo, sugere que a responsabilidade do suposto fracasso escolar é do professor atomizado na sala de aula. Reconhecendo a capacidade organizativa e solidária dos professores nos ambientes educativos, estabelece uma rigorosa série de medidas para desmobilizar essa categoria profissional, a título de orientações a serem aplicadas pelos Estados. Esse manual de políticas administrativas chama-se “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe”⁹².

A imagem da capa, como não poderia deixar de ser, exhibe uma professora com aspecto sereno, dedicada, atendendo um aluno que está obedientemente sentado em sua fileira recebendo as orientações da professora excelente. Quantos clichês podemos extrair dessa foto? O aluno dedicado, a professora (mulher, associada ao cuidado, que viria da propensão à maternidade) ciente de que este é seu papel; ambos dentro da sala de aula, enfileirados. As letras que conformam as palavras “professores excelentes” estão sobrepostas à imagem, dando tração à cognição forçada entre palavras e imagens, o consciente e o subconsciente, excelentes e o que se espera do que é excelente. O sequestro do que é ser excelente em educação: uma propriedade do Banco Mundial. Bruns e Luque estabelecem que o objetivo do manual é referenciar o atual desempenho docente, compartilhar “evidências emergentes de reformas importantes das políticas de docência” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 1) e “analisar o ‘espaço para manobra’ para promover a reforma na América Latina e Caribe” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 1): isto é,

⁹²Bárbara Bruns e Javier Luque, Grupo Banco Mundial, 2014.

a “produção de professores eficazes no nível da Educação Básica” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 1). A semântica capitalista é inegavelmente muito poderosa: antes mesmo de definir qualidade e excelência, esses termos já foram sequestrados. Como se alternativas pedagógicas estivessem esvaziadas de qualidade, ainda que o próprio manual do Banco Mundial não consiga definir de modo incontestável o que seja essa tal de “qualidade”.

A questão toda é entender como é possível definir e medir o que é esse professor “eficaz” e de “qualidade”. O principal indicador, de acordo com o manual, é a “capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 6). E se isso é certo para o Banco Mundial, está claro que para garantir na educação uma fonte importante de manuseamento de recursos, a entrada da lógica empresarial precisa se dar pelo meio do advento da qualidade educativa, que os professores não conseguem oferecer por conta de seu “baixo nível cognitivo” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 7). O problema é que se a qualidade deve ser identificada na capacidade do professor assegurar que seus alunos aprendam, o empresariado precisará tomar duas medidas agressivas: 1) tornar a aprendizagem mensurável, quantitativa e comparativa, isto é, reduzindo-a à apresentação de resultados que podem ser aferidos de maneira padronizada, criando uma cultura de avaliação e produtos entregues pelos alunos; 2) ocupar o espaço onde esse processo de aprendizagem acontece: a sala de aula. Assim,

a mágica da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na sala de aula. Todo elemento de despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. (BRUNS, LUQUE, 2014; p. 11)

Por meio de palavras bonitas (“a mágica”), o saque é promovido. O espaço da educação é mágico e sagrado - e por isso deve ser controlado. O requisito técnico da magia é ser um professor produtivo: “A intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 11). Estas conclusões apresentadas por “Professores Excelentes” são perfeitamente ajustadas para que, enfim, haja uma orientação direta e cristalina do Banco Mundial para os gestores: é preciso recrutar “melhores professores” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 28). O manual indica que existem 3 desafios para arrebatar os “melhores”: recrutamento, preparação e motivação.

O modelo de recrutamento oferece respostas evidentes. O “melhor” passa pelo exame (BRUNS, LUQUE 2014; p. 28). E assim sendo, a ideologia do exame percorre o ambiente educativo de ponta a ponta; examinado para ingressar, examinado para permanecer, avaliado por se dispor a especialistas em examinar, resultados aferidos pelo desempenho de estudantes adestrados em se submeter bem ao ato de conviver ciclicamente com a cultura de exames.

A segunda etapa para garantir que o “melhor” prevaleça é um gerúndio. “Preparando professores excelentes” é um objetivo e um mantra da tecnocracia. Para Bruns e Luque, o **“professor excelente” é o professor mais eficaz** (BRUNS, LUQUE 2014; p. 34). O gestor pressiona o professor excelente a aceitar essa sua condição maldita: para tornar esse trabalhador eficaz, é preciso avaliar, gerenciar e apoiar o seu desenvolvimento individual. Por isso, o manual justifica que os grandes sistemas educacionais invistam pesado em avaliação: o objetivo dessa despesa é melhorar a qualidade dos professores e mantê-los responsáveis (BRUNS, LUQUE 2014; p. 35). Curiosamente, empresas privadas se especializam na confecção em larga escala de exames e vendem seu *know-how* para o Estado consumidor. A indústria da educação executa uma retórica ilusionista: omite o enriquecimento dos empresários da educação e disseminam o consenso para que os professores desenvolvam uma “cultura de responsabilidade”. Tudo isso embrulhado em um grande pacote que monopoliza a educação pública de qualidade. A avaliação precisa ser orientada por postulados que não variam e devem ser seguidos com métrica.

Quem avalia os avaliadores? Como não é possível atestar a qualidade de maneira unívoca, nem garantir aura de avaliador inquestionável, o manual escorrega para outra forma de definir eficácia e excelência. O “direcionamento sistemático para dispensa” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 36). O manual traz em seu corpo “estudos” que sugerem a demissão de 5% ao ano. Há justificativa para isso ou é apenas um número aleatório para promover uma técnica de gestão que ameaça constantemente a figura docente, aquela que vem se mobilizando há décadas contra as reformas tecnocratas? É por isso que “Professores Excelentes” é um manual de gestão pública que coloca trabalhadores contra trabalhadores para escapar da degola dos 5% previstos.

A pressão invade a escola sob o manto da ameaça, mas que recebe a denominação “ganhos de aprendizagem” na linguagem do manual. Não se viu em

décadas tamanha transformação da educação como agora; na esteira da educação como migração de recursos para o setor privado, com certeza a pressão é componente educacional – e sabemos que devastação isso é capaz de produzir quando estamos falando de aprendizagem. Não podemos esquecer: em “Professores Excelentes”, o comportamento é objeto de avaliação. De pressão para demissão, portanto.

O comportamento é objeto de avaliação e, ampliando o entendimento da análise, entende-se que o professor é um objeto contínuo de políticas; uma ferramenta de gestão, que por isso pode ser manipulada, intervenida, amoldada e descartada conforme a orientação superior. De tanto ser ferramenta, o professor foi transformado em alvo contínuo – e agora, completados já 40 anos do início da tempestade de reformas economicistas e despedagogizantes na educação, é impressionante a capacidade de resiliência desta categoria profissional. Em suma, fica direta e simples a orientação do Banco Mundial: formar “professores excelentes” passa pela demissão sistemática de 5% de docentes ao ano. Esta seria a principal motivação profissional, portanto: “eliminar os de pior desempenho de forma sistemática e contínua (BRUNS, LUQUE 2014; p. 40).”

Essa estratégia é classificada como “pressão por responsabilidade”, acompanhado de uma política de recompensas profissionais e bonificações que condecorem o professor com dinheiro, “prestígio” e veleidades, que se medem pelos incentivos financeiros propostos pelos organismos. Em outras palavras: quando se documenta a capacitação dos “clientes” para monitorar e avaliar, da redução da estabilidade do emprego como forma de aterrorizar, de aumento da supervisão como melhoria de resultados, já não há mais a essência da educação, apenas o “esplendor” das técnicas de controle e do capitalismo de vigilância que veloz e continuamente se espalha pelo globo. Que, para prevalecer, precisará da necropolítica educativa como modelo de gestão. Assim, “o aprimoramento radical da profissão de professor na América Latina necessitará ações muito mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (BRUNS, LUQUE 2014; p. 44).

Fica bem definido, também, o papel de diretores e gestores: “retirar de cena de forma contínua”; “aprimoramento radical da profissão de professor”. Mas afinal, quem está lendo essas orientações? O Estado, principalmente. Os governantes e partidos políticos de esquerda e direita que fazem os convescotes com os técnicos do Banco e aplicam suas medidas integralmente. A orientação dessas políticas de gerenciamento

partem da seguinte premissa: o professor é organizado, visível e politicamente influente (BRUNS, LUQUE 2014; p. 47). Existe a sutil propagação da crença, no manual, de que sindicatos defendem interesses apenas corporativos e que o Estado defende o bem público, desprovido de qualquer interesse particular. Sutilmente, também, distorcem o senso comum: ao afirmar que existe apoio popular por reforma, retira do contexto a aspiração por melhorias na educação por parte do povo, o que é muito saudável inclusive. Mas isto não significa apoio popular por *estas* reformas ditadas por organismos multilaterais: o documento não apresenta nenhum dado que sustenta o apoio popular à *esta* reforma. E é assim que o manual lança carga pesada contra uma categoria profissional em momentos-chave do texto. Por meio desta tática oferece as medidas para desarticular a organização dos movimentos docentes na América Latina.

É um manual de como destruir um sindicato docente, por meio da união entre governo e empresariado travestido de sociedade civil. Quando vemos o TDE ou deputadas levantando a bandeira da educação e da mudança, com certa facilidade é possível ver as digitais dessas orientações do Banco Mundial na ação política; existe método e uma articulação para tal. A resposta política do movimento docente requer igual capacidade de articulação, ainda mais porque a sociedade civil já foi sequestrada pelo empresariado.

Na esteira dessa nova sociedade civil (que invisibiliza os movimentos sociais) é que a nova educação se estabelece, tendo a avaliação dos estudantes como âncora para implementar a ideologia da avaliação por desempenho por meio do PISA – e cujo baixo resultado é útil e instrumental para manter a ofensiva permanente contra os professores. “Professores excelentes” tem como objetivo estabelecer um novo paradigma: introduzir a OCDE e o Banco Mundial como os pedagogos únicos das práticas de educação.

A invasão da OCDE

Para o pesquisador da USP Eduardo Donizetti Girotto, “estamos diante de um novo ciclo de reformas educacionais no Brasil, concebido a partir de uma **lógica de controle técnico, burocrático e gerencial do trabalho docente**, que retoma processos colocados em prática nas décadas de 1980 e 1990 em diversas partes do mundo” (GIROTTI, 2018; p 158). É uma etapa avançada de um processo disparado há 30 anos mas que agora intensifica ainda mais a voracidade de empresas transnacionais com o

ataque sistemático à figura docente. A lógica empresarial que rege as políticas públicas de educação é, nas palavras de Giroto,

nova concertação política, na qual se destacam, como principais agentes, o empresariado transnacional e as diferentes organizações criadas, por eles mesmos, para difundir um discurso com vistas a elencar os princípios da nova gestão pública como modelo a ser seguido na educação. (GIROTO, 2018; p. 159)

Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehmann, Instituto Alfa e Beto, Todos Pela Educação e Instituto Itaú Unibanco são os grandes “players” da política educativa, e por isso entendemos como os pedagogos; os principais interlocutores da reforma educativa, posto que estão ao mesmo tempo “fazendo a mediação entre os órgãos do governo (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), com o empresariado transnacional e os seus organismos representantes (OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates)” (GIROTO, 2018; p. 159). O protagonismo e nomeação de “técnicos” ligados ao empresariado que invadiu a educação está de tal forma impregnado na coisa pública que não há ruptura entre governos petistas (Lula e Dilma), como de partidos políticos adversários – a partir de 2016. O mesmo cenário é replicado no México; governos ultra-conservadores não tiveram suas políticas educativas interrompidas pela auto-proclamada administração progressista do MORENA, que hegemoniza a esquerda governista. Aqui como lá, a classe política presta vassalagem ao empresariado nacional e transnacional.

Analisando documentos produzidos pelo Banco Mundial, OCDE, Instituto Ayrton Senna e Fundação Santilana, Giroto afirma que a linha condutora da disputa pelo orçamento e lógica gerencial da educação reside na “redução do custo” da educação. O documento “*Achieving world class education in Brazil: the next agenda*”, publicado em 2010, determina que o principal fator de despesa excessiva é o salário dos professores: um custo exagerado. Tanto o diagnóstico (custo alto com docente) quanto a medicação receitada (redesenho da carreira docente e dos critérios de contratação docente) revelam a ofensiva que na prática reseta a estrutura educacional por meio da compressão da figura docente. Giroto aponta algumas medidas indicadas pelo Banco Mundial no documento de 2010: ingresso de profissionais não formados na área da educação, aumento do número de alunos por salas e alterações na formação docente, com cursos rápidos (GIROTO, 2018; p. 163). A desqualificação profissional como consequência da redução de custo para formação e a diminuição do número de docentes

por aluno mostra que a ideia é transformar as escolas em gigantescos caixotes de cursinho pré-vestibular, ou cursinhos pré-mercado de trabalho.

A grande sacada empresarial aqui é, por meio da retórica da redução de custos, se colocar como o destino do emprego dos recursos: para salas gigantescas com professores com formação mínima (ou básica, ou nem isso), seria necessário toda uma estrutura curricular pré-formatada; um compêndio que reuniria aparatos tecnológicos combinadas com conteúdos programáticos que atendem todos os pontos estabelecidos na base curricular discriminados como habilidades que formarão uma competência. Com tamanho suporte extra-docente, os estudantes teriam as condições de, consumindo o programa oferecido por empresas especializadas, sair da escola cumprindo todos os pré-requisitos definidos na base. Mas quem teria condições de oferecer esse pacote de habilidades e competências? Os mesmos que desenham os editais de licitação de compras: as consultorias educacionais presididas pelos empresários que se alistaram para “combater” as mazelas educativas e desenhar suas políticas.

O professor comprimido, assim, em nada se assemelha à figura do professor coletivizado da educação comunitária oaxaquenha, por exemplo, que acompanha as descobertas investigativas dos estudantes e comparte o processo de aprendizagem. Ali, o professor também vive um momento de redefinição do trabalho docente mas, ao contrário, seu caráter é expansivo, posto que é parte de algo maior: as decisões comunitárias e coletivas de um povoado que projeta uma atividade educativa envolvida pelos conhecimentos comunitários de um lugar. O professor comprimido, ao contrário, é uma linha numa planilha de Excel, item de custo e avaliação que é homologada pelos resultados atingidos em uma prova definida por quem elaborou, externamente, o currículo necessário para atingir um número mágico.

O controle se daria pela avaliação da eficiência dos novos docentes nos dois primeiros anos de carreira, sendo apenas efetivados nos cargos aqueles que fossem, comprovadamente, considerados eficazes. Para tanto, os autores apresentam uma equação quase ininteligível, com a qual poderia se medir, matematicamente, a eficiência dos professores. Após a efetivação dos docentes, as redes de ensino deveriam fornecer bônus para aqueles “altamente eficazes dispostos a ensinar nas escolas com elevada percentagem de alunos de baixa renda” (KANE, 2006, p. 32). (GIROTTTO, 2018; p. 164).

Sobre o manual “Professores excelentes”, Girotto entende que o documento impõe um “conceito-chave” que irá reunir os testes padronizados, controle do trabalho docente e currículo unificado. O conceito de *eficiência* é o fio condutor e totalmente

esvaziado de qualquer significado. Seu teor, afirma, Girotto, é tecnicista e seu contorno é mais do que tudo uma narrativa sobre a educação do que uma proposta pedagógica. A eficiência justificará, assim, a redução de investimento e a ampliação da apresentação de resultados; por fim, enquanto o Banco Mundial eleva o conceito de eficiência, reduz o conceito de qualidade, uma vez que esta última fica resumida à parte pelo todo, associada à aferição de testes padronizados (GIROTTTO, 2018; p 165).

A aniquilação da qualidade, ou melhor, da diversidade pedagógica (autonomia de professores e estudantes, relações horizontais no ambiente de ensino e aprendizagem, relações comunitárias e conviviais, diversidade de propostas e práticas para aprender e ensinar e de viver, sobretudo) que pode responder pela conformação do que seria a qualidade tem seu resultado final na substituição da pedagogia pela competência socioemocional. Girotto aponta em documento produzido pela OCDE, Instituto Ayrton Senna e Fundação Santilana (uma das maiores empresas do mercado editorial no mundo) a genealogia da invasão do socioemocional na educação:

Quais são as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social? Legisladores, incluindo 11 ministros e vice-ministros da Educação, discutiram essa questão na reunião ministerial informal da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social” em São Paulo, Brasil, em 23 e 24 de março de 2014. Chegaram a um acordo unânime sobre a necessidade de desenvolver uma “criança completa” com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do século 21.

Pais, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que agem colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar sucesso na vida (OCDE, 2015, p. 5 apud GIROTTTO, 2018; p. 169).

Defina “sucesso na vida”; sucesso na vida é um termo adequado para um “documento” tido como “técnico” em educação? Se já é complexo definir o que é sucesso para cada um, o que cada ser ou comunidade entende e espera de sucesso, o tal documento define, de forma absoluta, “sucesso” como desempenho no mercado de trabalho e que este é o objetivo da educação pública de um país, como pode ser visto nesse encontro que reuniu 11 ministros e 11 vice-ministros da educação em reunião ministerial informal da OCDE. São dessas coisas da não-natureza que retratam bem o Apagão Pedagógico Global definido por Luís Bonilla. Um buraco: o discurso das competências socioemocionais replica, para dentro dos ambientes educacionais, valores

como foco nos resultados, conquista individual, motivações e superações no mesmo tom dos manuais de administração capitalistas ou dos livros de autoajuda que são best-seller pelo país (GIROTTTO, 2018; p 170).

É mais um aspecto significativo que se soma à precarização do ensino: também a afetividade e a elevação da autoestima, que obviamente compõem o terreno socioemocional, são reduzidas ao “domínio técnico-instrumental, que a encerra no campo individual, não compreendendo que é na alteridade, na relação com os outros que nos constituímos como sujeitos no/do mundo”. (GIROTTTO, 2018; p 171). Não obstante, reduzem a educação a um espaço de competências restritas à adaptação ao mundo desde uma ótica empresarial, onde adaptar-se ao mundo é adaptar-se ao trabalho, Mas como aprender o socioemocional sem viver todo o contexto, isto é, viver?

Além disso, é preciso entender que essas relações que compõem os nossos afetos não se dão descoladas da realidade. São sempre contextualizadas, mediatizadas por projetos mais amplos de educação e sociedade, por políticas públicas, por ações em diferentes escalas espaço-temporais que modificam a nossa forma de ser, ver e sentir o mundo e os outros. Modificar os nossos afetos significa, portanto, modificar as nossas relações com o mundo e com o outro, o que se configura como ação coletiva, horizontal, solidária e de profunda responsabilidade. (GIROTTTO, 2018; p. 171)

Como no clássico filme *Os Imperdoáveis*, dirigido e estrelado por Clint Eastwood e antagonizado por Gene Hackman, poderíamos dizer como o personagem de Clint, ao final: “merecer? não tem a nada ver com isso”. No caso, a verdade é que eficácia, excelência e competências socioemocionais nada têm a ver com educação. Tem a ver com dinheiro. “Na selva é assim; você vale o que tem na mão”, sempre nos recordam os Racionais MC’S. Vejamos o que o PISA tem a ver com isso (com o dinheiro, por suposto).

“A Prova Pisa e a Rota do Dinheiro”

“The best things in life are free

But you can keep them for the birds and bees

Now give me money

That's what i want

That's what i want, yeah

That's what i want”

(Barret Strong, *Money – That´s all i want*)

Em dezembro de 2016, o jornalista mexicano Luiz Hernandez Navarro publicou “*La prueba PISA y la ruta del dinero*”⁹³, artigo onde repercutia a histeria de governantes e “empresários disfarçados de sociedade civil” com o fracasso colhido pelo México no PISA – e é claro que os professores foram culpados pelo empresariado disfarçado de sociedade civil.

A prova PISA, afirma Navarro, não pode ser analisada sem considerar que antes de tudo é um negócio, que custou ao México um investimento de 44 milhões de pesos mexicanos – cerca de 10 milhões de reais. Não parece exorbitante para o Estado comprador, mas para quem recebe pela aplicação, multiplicado pelos países membros da OCDE e demais participantes do PISA, que teve 72 países participantes em 2015 e 2018 é um negócio interessante. Por exemplo: em 2015, a gigante transnacional de ensino Pearson foi a empresa responsável por aplicar o exame. Luiz Hernandez Navarro reproduz o informe orgulhoso da empresa, divulgando que o negócio não se restringia apenas à aplicação do exame: “*Pearson también asesorará al estudio PISA sobre los beneficios, las oportunidades y las implicaciones de la implementación de pruebas adaptativas por computadora para PISA en el futuro* (NAVARRO, 2018)”.

Tanto John Fallon, presidente executivo da Pearson Internacional à época do anúncio (2011, quando o negócio foi celebrado com a OCDE), quanto Andreas Schleicher, subdiretor da OCDE e diretor do PISA no organismo, foram unânimes em enaltecer o negócio que representava uma “nova era nos exames internacionais (Schleicher apud NAVARRO 2018)”. Interessante entender a dedicação de empresários e organismos de cooperação comercial no “desenvolvimento educacional” global. O diretor do PISA Andreas Schleicher, informa Navarro, compõe o painel assessor da

⁹³<https://www.jornada.com.mx/2016/12/13/opinion/016a2pol#>. Acessado em: 18/12/2016

Pearson: “*Un hecho nada excepcional en la estrategia de esta compañía, en la que, con harta frecuencia, sus ejecutivos y asesores tienen estrechos vínculos con funcionarios educativos claves de diversos países*” (NAVARRO, 2018).

A Pearson se dedica a serviços e conteúdos educativos, afirma Navarro. E descreve o portfólio da gigante estadunidense: é um dos quatro grupos editoriais mais importantes do mundo; controla 35 mil empregados em 70 países; em 2015, faturou mais de 600 milhões de dólares; é dona de mais de 50% das ações do *Financial Times* e de metade da *The Economist*; por fim, é dona da maior empresa estadunidense de elaboração de exames, a *National Evaluation Series*. E reproduz o objetivo declarado pela própria Pearson: “alcançar o monopólio da medição da eficácia do sistema educativo” (NAVARRO, 2018). Ou seja, este seria o *target* da empresa, cuja principal peça são as provas padronizadas nos moldes do PISA e demais avaliações externas que em escalada agressiva estão compondo os cotidianos das escolas latino-americanas.. Valendo-se da venda de plataformas digitais, ferramentas de ensino virtual e exames online, a Pearson converteu milhares de professores e estudantes em clientes de seus serviços, e agora mira no monopólio da medição de eficácia porque, em suma, é a avaliação quem amarra as pontas. Quem tem os meios de produção e avaliação seguramente irá fornecer também os meios de produção de eficácia que serão medidos nos exames; não é possível ofertar um ensino que não tenha correspondência com a avaliação padronizada por uma empresa. Circuito fechado:

Aunque parezca historia de ciencia ficción, no lo es. El objetivo de Pearson es convertirse en un poder fáctico trasnacional, capaz de definir en qué consiste una educación exitosa, al tiempo que “garantiza” que sus productos y servicios permiten alcanzarla. Su creciente control de los mercados de evaluación, elaboración de guías de estudio y plataformas digitales, producción de libros de texto y su actual papel en la prueba PISA son un paso adelante en ese propósito. (NAVARRO, 2018)

E reproduz o questionamento da pesquisadora Diane Ravitch:

Pearson estás obrepasando los límites del papel de un negocio lucrativo. En varios casos, la corporación actúa como una agencia cuasi gubernamental. Pero no es una agencia cuasi gubernamental: es un negocio que vende productos y servicios; ¿Qué parte de la cadena educativa no está controlada por Pearson? ¿Actúa en el mejor interés de los estudiantes, de la nación o de su propio negocio? (NAVARRO, 2018)

Ao final de seu artigo, Navarro nos informa que a própria Pearson nos ajuda a responder esta pergunta; contratada em 2011 por 32 milhões de dólares para realizar os exames das escolas públicas de Nova York por 5 anos, a empresa foi multada em 7,5 milhões de dólares. O motivo: um fiscal comprovou que a Pearson utilizava as informações obtidas nos exames em seus próprios negócios. No PISA, faz exatamente o mesmo serviço para o qual foi contratada em Nova York. Navarro conclui que os resultados do PISA pouco importam frente à essa questão muito mais grave. Enquanto as reformas educativas avançam, e com elas a consolidação do exame dirigido pela OCDE, mais empresas como a Pearson se apoderam de informações e mais estabelecem os padrões de controle e gestão da educação em escala mundial. Do ponto de vista pedagógico, é um desastre completo, como veremos adiante.

Avaliando a atuação do mercado como pedagogo: Pisa e OCDE estão causando danos em todo o mundo, afirmam acadêmicos

Já em maio de 2014, ou seja, antes da aplicação da rodada de 2015 da Prova PISA, pesquisadores acadêmicos e professores de diversas universidades espalhadas no planeta publicaram uma carta a Andreas Schleicher, diretor do PISA na OCDE. A carta levava o título de “*PISA and OECD tests are damaging education worldwide* (THE GUARDIAN, 2014)”⁹⁴, cuja tradução intitula este subitem. Na carta pública, cerca de 80 professores afirmam que ao expandir o PISA, a OCDE não está levando em conta as diferenças culturais que caracterizam o mundo, exigindo alternativas para o ranqueamento de países.

Como instrumento da OCDE, afirmam os acadêmicos, o PISA seve para a produção de um ranking classificatório dos países que participam do exame. “Aguardado ansiosamente” por governantes, ministros da Educação e conselhos editoriais de jornais, os resultados deste instrumento produzem o que os pesquisadores chamam de “*PISA shock*”: os países passaram a reformular suas políticas educativas para melhorar sua classificação no ranking, instalando reformas educacionais voltadas para os preceitos do PISA. As consequências, de acordo com a carta, têm sido negativas, sendo estas as principais preocupações apontadas pelos pesquisadores:

⁹⁴<https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>. Acesso em: 15/03/2016.

- Aumento exponencial de provas padronizadas e quantitativas. A escalada de exames exclusivamente constituídos por testes padronizados está influenciando negativamente as agendas educativas de diversos países. Um exemplo é “*Race to the Top*” nos EUA, programa baseado no PISA; o *Race to the Top* aumentou o uso de testes para avaliar alunos, professores e administradores; estes últimos, classificam e rotulam os alunos e professores, tendo como única referência os testes; balizas que, de acordo com os professores que escrevem esta carta, são bastante imprecisos para criar uma classificação tão significativa dentro do universo escolar;
- O ciclo de três anos fez com que países acreditassem em medidas instantâneas para subir no ranking; entretanto, pesquisas mostram que mudanças profundas em educação levam décadas para se concretizarem. Importantes destacar que os autores enfatizam que as políticas de ensino, o prestígio dos professores e sua valorização variam de acordo com as diferentes culturas, e não são influenciados por políticas de curto prazo (*short-term policy*);
- PISA enfatiza um conjunto muito estreito de aspectos mensuráveis em educação. Assim, PISA descarta objetivos educacionais que não são mensuráveis, como moral, aspectos psíquicos e cívicos, comunitários e artísticos; e concluem que isso está “estreitando perigosamente a nossa imaginação coletiva em relação ao que a educação é e como deveria ser” (THE GUARDIAN 2014; tradução minha);
- A OCDE é uma organização econômica: como tal, é tendenciosa em favor do papel econômico das escolas públicas. Preparar para a empregabilidade não é e nunca será o principal (e único!) objetivo da educação pública. A participação na democracia e no bem-estar social estão em horizontes bem distintos dos preceitos colhidos no PISA e que classificam os países;
- OCDE não tem a legitimidade nem o mandato que a ONU e a UNESCO adquiriram em educação; muito menos promoveu mecanismos de participação democrática para definir seus alvos em seu processo de elaboração de políticas educativas;
- Parcerias público-privadas e a participação de gigantes empresariais transnacionais são a tônica que promoveram e viabilizaram o PISA. Diversas organizações têm lucrado com o PISA e com a oferta de serviços educacionais

em todo o mundo. Agora, os professores demonstram preocupação com o avanço da OCDE e apresentação do PISA aos países africanos, dada a possibilidade que os sistema educativo deste continente seja aberto para operações de empresas com fins lucrativos;

- Ciclos contínuos de testes globais empobrece as aulas e limita a autonomia e o crescimento intelectual, pessoal e comunitário de crianças e jovens. Ao mesmo tempo, afirmam os professores, as sequências de baterias de testes condiciona o ensino a oferecer mais aulas previamente programadas por sistemas empresariais “fornecedores” de ensino, o que retira ainda mais autonomia docente; por fim, a rotina de exames e consequente classificação aumenta o stress de estudantes e professores e a tensão dentro das escolas, submetidos a uma lógica de competição e ranqueamento global, cuja única solução é utilizar os materiais produzidos e ofertados pela indústria realizadora dos exames.

(Cf. THE GUARDIAN, 2014)

Para os académicos que escreveram esta carta, todos esses pontos levantados estão em completa oposição aos princípios que regem a prática democrática da educação; e por isso, nenhuma reforma educacional deve se basear em apenas uma medida referencial de qualidade. Uma reforma, seguem os professores, não pode ignorar todo o rol de fatores não-educacionais, digamos assim, ao menos isolando a escola e sua produção de competências da realidade à qual pertence; a carta utiliza, por exemplo, o grave problema da desigualdade social, que afeta praticamente todos os países do globo. E afirma que os dados socioeconômicos estão atestando as disparidades sociais e o aumento do abismo entre ricos e pobres, abismo que as próprias reformas não mencionam e nem se propõem a solucionar. Pelo contrário, as experiências ultra-sofisticadas vendidas pelas gigantes da educação tratam de consolidar a fratura social. A diversificação de conteúdos propostas pela onda de reformas, inclusive, institucionalizam as desigualdades de classe: diferentes modelos de educação estão sendo ofertados para ricos (liderança, desenvolvimento pessoal, condições ilimitadas de recursos e currículos vastos) e pobres - a formação para mão-de-obra não requer mais do que lecto-escritura e operações matemáticas simples ou às vezes nem isso, apenas uma educação que forma para o descarte de milhares de pobres abandonados à invisibilidade; por fim, a carta reconhece que a imposição da OCDE se faz sentir, que o PISA é uma realidade nas políticas públicas de educação. E sendo assim, se a OCDE

afeta tão diretamente nossas vidas e comunidades, deveria democraticamente abrir suas contabilidades para as comunidades, afinal a população precisa saber o custo dessa política e como são decididas.

Enfim, a carta pública escrita por professores de todo o mundo reforça que é inviável e sem sentido a comparação de países tão desiguais. É preciso explorar maneiras menos sensacionalistas para tratar dos resultados produzidos em avaliações. Isto é: qual o sentido de comparar países em extrema situação de pobreza, com jovens ingressando no mercado de trabalho aos 15 anos, com países que, pelo curso da história da colonização, desenvolveram uma rede de proteção social que permite o livre acesso ao estudo para jovens da mesma idade? Há termos de comparação? Ao reforçar essa classificação entre desiguais, a OCDE reforça os estigmas sem qualquer lastro educacional relevante, restringindo-se a uma agenda política e econômica que cristaliza o colonialismo educacional promovido por esta organização.

Isso posto, a carta também esclarece que não faz sentido que a avaliação da aprendizagem em escala internacional esteja circunscrita a economistas, estatísticos e psicometristas. Outros profissionais também são relevantes para as políticas nacionais e internacionais de educação, como pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, historiadores, além de líderes comunitários, educadores e familiares. Claro que essa intenção jamais será atendida pela OCDE. A própria imposição de parâmetros únicos na área da educação - que indicam a mundialização de uma prática que é intrinsecamente cultural, ou seja diversa, local e cheia de particularidades – compõe essa ofensiva pela formação de uma monocultura humana, em que a educação absolutista é fundamental. Criar algo diferente disso é admitir que o aspecto econômico da educação pública não é o único a prevalecer e que outros são tão ou mais importantes, como a saúde, o bem-estar e a felicidade de estudantes e professores, entre outros.

Sequestrado a política pública pela OCDE, o PISA assume esse caráter; é uma política pública. Sendo assim, os custos diretos e indiretos da administração do PISA devem ser publicizados: os acadêmicos que redigiram a carta pública entendem que os países que participam das provas testes devem se munir dessa avaliação para decidirem se desejam continuar envolvidos nessa política ou se preferem destinar os milhões de dólares gastos com o PISA para outros modelos e alternativas educacionais. Também por envolver milhões de dólares, seria obrigatório que um monitoramento independente acompanhasse o PISA, partindo de sua elaboração e execução até o tratamento e análise dos resultados. Este último aspecto é fundamental para estabelecer comparações justas e

afastados da criação de um ranking completamente sem fundamento. A transparência de uma política pública com o alcance que o PISA tem na atualidade também exige a abertura de **relatos detalhados sobre o papel das empresas privadas com fins lucrativos na preparação, execução e acompanhamento das avaliações trienais do Pisa, para evitar a aparência ou a realidade de conflitos de interesse.**

Por fim, a carta reivindica a suspensão imediata da prova PISA. Todas as questões levantadas por este documento e aqui colocadas, afinal, exigem um longo e cuidadoso debate nacional e internacional sobre os rumos perigosos que a educação vem tomando em todo mundo, bem como o envolvimento da ampla diversidade personagens afetados por este modelo único. É válido finalizar com a própria conclusão da carta:

não conseguimos entender como sua organização [OCDE] se tornou o árbitro global dos meios e fins da educação em todo o mundo. O foco estreito da OCDE em testes padronizados corre o risco de transformar o aprendizado em trabalho enfadonho e matar a alegria de aprender. Como a Pisa levou muitos governos a participar de uma competição internacional por resultados de testes mais altos, a OCDE assumiu o poder de moldar a política educacional em todo o mundo, sem nenhum debate sobre a necessidade ou limitações dos objetivos da OCDE. Estamos profundamente preocupados com o fato de que medir uma grande diversidade de tradições e culturas educacionais usando um padrão único, estreito e tendencioso poderia, no final, causar danos irreparáveis às nossas escolas e aos nossos alunos. (THE GUARDIAN, 2014, tradução minha)

“Todos queremos ser Finlândia”, ou a “A inutilidade do PISA”

As preocupações e críticas duras publicadas por cerca de 80 acadêmicos contra a prova PISA são acompanhadas por outros estudos ao redor do planeta. Entre eles, Carabaña escreveu o artigo “A inutilidade do PISA para as escolas” e professores da Universidade de Málaga (Javier Barquín Ruiz, Monsalud Gallardo Gil, Manuel Fernández Navas, Rafael Yus Ramos, M^a Pilar Sepúlveda Ruiz y M^a José Serván Núñez) publicaram impactante artigo em 2010, com o sugestivo título “Todos queremos ser Finlândia: os efeitos secundários de PISA” (2010). Neste artigo, apontam a globalização econômica como extremamente perniciosa para as culturas locais e a pluralidade no que se refere ao modo de viver e, conseqüentemente, ao modo de ensinar e aprender. Até que ponto uma agência internacional pode e deve exercer pressão sobre as culturais locais?, se perguntam (GIL, RUIZ, NAVAS, RAMOS, RUIZ e NÚÑEZ, 2011; p. 331). Consideram que as reformas educativas, cujos resultados do PISA são ajustados para promover sua necessidade incontestável, são um reflexo da globalização econômica e uma “*vuelta de tuerca*” para adequar a força de trabalho aos interesses

econômicos do clube que forma a OCDE (GIL, RUIZ, NAVAS, RAMOS, RUIZ e NÚÑEZ, 2011; p. 331). Isto é, da globalização econômica à globalização cultural; e por isso a introdução das competências, preceito muito mais próximo ao desempenho laboral do que pedagógico:

A nuestro juicio, no es casual la introducción de la noción de “competencia”, vinculada clásicamente al desempeño laboral. Como tampoco lo es que las únicas competencias que se están evaluando sean las que más directamente se vinculan al desarrollo de procesos de carácter económico, minusvalorando aquellas que pueden representar una formación integral, humanista y crítica de la ciudadanía. Incluso en estas pruebas no es casual que los tests eludan las cuestiones de valor, la competencia para abordar los conflictos sociales y personales. (GIL, RUIZ, NAVAS, RAMOS, RUIZ e NÚÑEZ, 2011; p. 331)

A gincana promovida pelo PISA, por fim, tem promovido esse frenesi por referências idealizadas de países que obtém sucesso na prova padronizada e descontextualizada. É assim que a Finlândia surge no mapa geopolítico da educação. Com todas as suas particularidades culturais e demográficas que lhe permitem um modelo de educação muito próprio e pertinente dentro de seu contexto histórico e político-cultural, Finlândia começou a ser o destino de um turismo educativo que tenta promover uma vivência extrativista de suas escolas sem considerar que a pedagogia finlandesa tem a ver não só com escolas, mas fundamentalmente com aspectos sociais e culturais que são intrínsecos a qualquer realidade pedagógica. Mas, por ter bom desempenho no PISA, busca-se uma “receita” pronta, imaginária que resolva milagrosamente o fracasso escolar em outras localidades (GIL, RUIZ, NAVAS, RAMOS, RUIZ e NÚÑEZ, 2011; p. 332). Como se fosse um mantra, dizem os autores, o sonho de consumo educativo é “ser Finlândia”:

Dicho de otro modo, se da por sentado que un sistema educativo que da buenos resultados en las pruebas de PISA es un sistema educativo de calidad en todos los sentidos. Nada se juzga sobre los aspectos culturales y sociales que rodean a los sistemas, la clave, se piensa, debe estar en lo que se hace en las escuelas. Si de ahí se obtienen “recetas” para lograr elevar nuestro *ranking*, sin tener en cuenta otros factores sociales y culturales, estamos sucumbiendo a un proceso de globalización cultural bajo criterios tecnocráticos. El lema sería “Todos queremos ser Finlandia”, o tal vez, “Todos queremos conseguir los resultados de ese país”. (GIL, RUIZ, NAVAS, RAMOS, RUIZ e NÚÑEZ, 2011; p. 333)

Capítulo 2: A Reforma Educativa no México e o Massacre de Nochixtlán

Pedagogia sem pedagogos na indústria da reforma educativa: um *negociazo*

Vimos ao longo deste texto diversos estudos, pesquisas e eventos que marcam o que podemos chamar de intervenção empresarial no setor da educação. Essa intervenção alcança desde a “participação cidadã” de corporações em algumas iniciativas de apoio à escola, como também a formação de grupos organizados de empresários que atuam na modelação de políticas públicas, até a conversão da prática educacional em ativos financeiros na Bolsa de Valores. No que se refere ao Brasil, vimos como se movimentam certos grupos empresariais e como gigantes da educação estão fagocitando as empresas, já grandes, que operam no negócio educativo. Também delineamos a correspondência entre políticas definidas em instâncias de Washington, nos escritórios de organismos econômicos internacionais e as constantes incursões com propostas de mudanças educacionais na gestão desta área no Brasil. De como isso caracteriza o grande Apagão Pedagógico Global, pacote uniforme de políticas educativas aplicadas de maneira regular e uniforme em diversos países em escala global e é consequência do envolvimento dos empresários com o setor da educação. E que passa de um estágio da gestão da barbárie para a barbárie da gestão, conforme escreve a professora Carolina Catini (2019).

A reforma educativa articula diversas partes do planeta a ponto de movimentar governos, organismos financeiros, organizações empresariais abrigadas na sociedade civil e produção de resultados em série, envolvendo mercados editoriais, consultorias de exames, gráficas e milhões de dólares cujo destino será as bolsas de valores de cidades cosmopolitas e interligadas pelo capitalismo financeiro. Em certo sentido, não é que o mundo se voltou para uma educação globalizada, mas é a educação é que está sendo gerenciada em função da reforma como um grande negócio. Um *bussines*.

aunque aquí la narrativa para la promoción de la reforma educativa ni lo menciona, en Estados Unidos sí: **se trata de un negociazo**. La colocan junto a otras industrias de alto rendimiento, como la farmacéutica o la del petróleo. **La llaman industria de la reforma educativa (the education reform industry)** (SAXE-FERNANDEZ, 2016)⁹⁵

Essa definição precisa foi escrita em um artigo intitulado “*Educación: negocio para el uno por ciento*”(SAXE-FERNANDEZ, 2016) e nos oferece a noção precisa da

⁹⁵<https://www.jornada.com.mx/2016/09/01/opinion/026a1eco#>.

dimensão global da reforma como mecanismo de extração de riqueza do público para o privado. Ao colocar a educação na órbita do mercado de alto rendimento, a educação está em função do lucro. E o ato de lucrar constrói essa pedagogia sem pedagogos: uma pedagogia protagonizada por empresários, industriais e economistas de forma globalizada. Vejamos como essa intervenção empresarial se avolumou no México, e fez deste país uma referência para analisarmos as relações da reforma com a violência organizada pelo Estado contra a educação comunitária e o movimento docente.

O sequestro da sociedade civil pelo empresariado: A cidadania corporativa

“La escuela pública no es del gobierno, es de nosotros”

(Claudio X. González, empresário mexicano)

Sobre a intervenção empresarial na educação, Luiz Hernandez Navarro escreveu um artigo em abril de 2018⁹⁶ sobre as organizações empresariais que no espaço de uma década vêm pipocando em todos os cantos do México com uma pauta bastante unificada, inequivocamente de perfil empresarial e de direita. Organizações como Suma por Educación, Mexicanos Primeros, México Como Vamos?, Consejo Coordinador Empresarial, Instituto Mexicano por la Competividad, Mexicanos contra la Corrupción e outros *thinks tanks*, que reúnem em seus quadros ex-dirigentes do Banco Mundial, políticos do PAN, organizações secretas ultra-direitistas como El Yunque ou movimentos violentos que atuavam na UNAM. Organizados e atuantes, no mesmo mês de abril de 2018 lançaram o manifesto “Exigência e proposta da sociedade civil” onde se apresentam como os porta-vozes da sociedade civil, segundo Navarro (2018).

É um momento bem emblemático que elucida pedagogicamente o que se chama de sequestro da sociedade civil. O texto reunia 22 organizações sociais de grandes empresários. Nas assinaturas, poderia se ver as grandes riquezas, em termos monetários, do país. O contexto era o das emblemáticas eleições presidenciais de 2018, que oporiam o PRI e o PAN fragilizados contra um López Obrador valendo-se de muitas concessões para finalmente vencer o pleito. Não era possível cravar a vitória de ninguém, mas sim considerar todas as possibilidades – o que é uma novidade, em se tratando de México.

⁹⁶“El secuestro de la sociedad civil” Em: <https://media.jornada.com.mx/2018/04/17/opinion/017a2pol>. Acessado em: 29/04/2018

Para Navarro,

El manifiesto de los 22 busca incidir en la coyuntura electoral para obligar a los candidatos a adoptar su agenda. Es parte de un proyecto que aspira a convertirse en un gran elector. No es ajeno a otras iniciativas como 10 por la Educación y #TeEstamosViendo. Es muestra de un cambio de terreno del asociacionismo empresarial, en el que dejaron atrás la asistencia privada y la filantropía, para incursionar de lleno en la política, camuflados en el papel de supuestos representantes de la sociedad civil. Estas asociaciones están vinculadas a grandes intereses económicos y políticos. Salvo los sindicatos patronales que representan a sus integrantes, carecen de base social. Son membretes con abundante financiamiento y equipo técnico que se presentan como la sociedad civil. Son invención y están bajo la tutela de personajes ricos y poderosos. Cuentan con poderosos megáfonos para hacerse oír.(NAVARRO 2018).

O conceito de **sequestro da sociedade civil** se refere a empresários que atuam em diversas organizações não-partidárias para omitir sua condição de políticos profissionais que se disfarçam de cidadãos. É uma ação política fundamental para modelar o paradigma da **cidadania corporativa**: empresários que promovem a privatização da educação pública sequestram a participação da sociedade civil para, em nome dela, impulsionar sua própria agenda e interesses (NAVARRO 2018).

Com tempo e recursos disponíveis, fazem política travestida de engajamento cidadão, e até recebem por isso. Munida por essas condições privilegiadas e com uma agenda social agressiva muito bem definida, a sociedade civil empresarial é o motor da reforma educativa, afirma Mauro Jarquín.

“Sociedade civil empresarial, motor da reforma educativa”

A ideia de sociedade civil é considerada pelos empresarios o caminho ideal para intervir na educação pública. Para Mauro Jarquín, é um formato que ganha feições de aceitáveis, legitimado, um cavalo de Tróia por se tratar do sequestro da participação civil. Como vimos anteriormente, a conformação de diversas fundações e grupos, como Suma, Mexicanos Primero, Fundación Empresarios por la Educación Básica, entre outras, demonstra o grau e a sofisticação da organização empresarial para fazer uma frente reformista de fato, como escreve Jarquín:

Tal frente se ha expresado en una intensa campaña de organización fundada en la difusión de desplegados políticos en medios, favorables a la reforma y hostiles a la movilización magisterial, la realización bianual de la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación (Clase) y un constante ejercicio de *lobby* legislativo, entre otros, todo con el fin

de hacer del sistema educativo nacional una réplica tropical de ciertas líneas educativas dirigidas por la OCDE, el Banco Mundial y *think-tanks* internacionales. (JARQUÍN, 2018)

A colaboração entre a organização de empresários e o governo em matéria educativa se consolidou e fincou raiz: alcançaram profunda relevância no governo de Peña Nieto, a ponto de funcionar como o motor do processo de reforma educativa. Isso acontece porque, segundo Jarquín, conseguiu aglutinar a seu redor todo o inconformismo com o fracasso escolar que se expressa nos resultados do PISA. Fabricou, assim, uma sensação de consenso na sociedade sobre a necessidade da reforma, catalisada pela retórica do governo e reverberada diariamente nas grandes empresas de comunicação e por especialistas alinhados com o empresariado organizado. Esse consenso é forjado na identificação de um culpado pela ruína educacional do país: o professorado. Assim, associa a necessidade da reforma e a localização do mal funcionamento às propostas educativas e de avaliação formulada pelas entidades políticas de atuação do empresariado. O filme *De Panzazo*, produzido por Mexicanos Primeros e que se apresenta como documentário mas ficcionaliza o real, é uma das ações para demonizar os professores mexicanos.

Outra medida importante que os empresários adotaram para impulsionar a reforma foi a ocupação/ colonização de órgãos públicos e setores estratégicos da *Secretariade Educación Pública* como o INEE, o *Consejo Social Consultivo de Evaluación de la Educación del INEE*, a *Consejería Técnica del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación* da SEP, a direção geral de Desenvolvimento Curricular, também da SEP. Tudo ocupado por técnicos ligados ao *Mexicanos Primeros* e *Suma por Educación*. Resume Jarquín:

“La sociedad civil empresarial ha llevado a cabo un trabajo arduo para adecuar la educación pública nacional a sus criterios de rendimiento, excelencia y calidad, y por ningún motivo parecen desistir de ello, sin importar el costo de vidas humanas, la humillación al magisterio y la extendida crítica a sus propuestas en educación” (JARQUÍN 2018).

A determinação da sociedade civil empresarial mexicana é clara; tanto que, poucos meses antes das eleições presidenciais de 2018, lançou seu documento *La escuela que queremos*, publicada por Mexicanos Primero. A intenção era evidente: pressionar todos os candidatos a se comprometerem com suas propostas, além de se consolidarem como o grande interlocutor, dentro da sociedade civil, para o debate em torno da educação pública no México. A reforma educativa de Peña Nieto ficou aquém

do que se propunha, por não atingir de forma homogênea todas as entidades federativas e principalmente por não derrotar a CNTE. Ao empresariado isso pouco importou: buscou preservar, antes da troca na presidência da República, sua incidência na política educativa para fazer a reforma avançar.

A Reforma Educativa do Pacto por México

Alinhado à intervenção empresarial na educação e ao Programa de Ajuste Econômico definido pelo Banco Mundial, o governo do presidente Enrique Peña Nieto, responsável pelo massacre de Atenco, lançou a Reforma Educativa no seio de seu propalado Pacto por México, o programa de governo que uniu quase todos os partidos políticos em torno das reformas estruturais do país, entre elas a educativa, energética, trabalhista. Seu Secretário de Educação, Emílio Chuayeffett, é inesquecível por seu envolvimento no Massacre de Acteal, cartão de visita que mostra a conduta do Estado para aprovar o novo modelo educativo: com mão pesada. A Reforma continha todos os preceitos do receituário estabelecido pela OCDE, aportando à educação, ou melhor, reduzindo a educação à qualidade como máximo alcance de aprendizagem e à avaliação externa e permanente de docentes e estudantes como a finalidade do próprio processo educativa, ou seja, a avaliação é um fim em si mesma. Educa-se para avaliar e avalia-se para definir quais são os componentes de aprendizagem, as habilidades e competências exigidas. O tronco da reforma era formado por essas características: a avaliação e reestruturação da carreira docente. Conforme determinou o documento:

2.1 Autonomía de gestión escolar

La escuela ha sido el último eslabón de una cadena de mando vertical en el sistema del cual forma parte. Sin embargo, de ella se espera todo: los aprendizajes relevantes, la retención de alumnos, el abatimiento de la deserción y la reprobación; la formación en valores, la atención individual de cada alumno; la organización del espacio escolar; la participación de los padres, etc. Resulta indispensable precisar la distribución de responsabilidades, condiciones y procesos que permiten a las escuelas estar en el centro de las políticas educativas. Esta es una condición para que pueda responder con creatividad y pertinencia a los desafíos actuales de la educación.

2.6 El Servicio Profesional Docente (SPD)

La existencia de prácticas indebidas ha producido severos daños a la vocación docente, a la dignidad del maestro y al derecho de los mexicanos a recibir una educación de calidad. Por ello la necesidad de disponer de una estructura jurídica y una organización apropiada que aseguren que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes y del

personal con funciones de dirección y supervisión en la educación pública obligatoria, se produzcan mediante mecanismos que permitan acreditar sus capacidades.

2.8 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

En el pasado la SEP era la única autoridad para evaluar al Sistema Educativo. En el año de 2002 se estableció el INEE como el organismo que apoyaba a las autoridades en las evaluaciones escolares. Sin embargo, el Instituto debía ser fortalecido para actuar con autonomía en la toma de decisiones relativas a la medición y evaluación de la educación, que ofrezca información confiable y pertinente. Estrategia que la Reforma impulsa. Desde la Constitución se precisa que corresponde al INEE evaluar la calidad, el desempeño y los resultados en la educación básica y media superior. Para ello deberá: a. Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo; b. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y c. Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación. La autonomía del INEE asegura que en su actuación goce de la independencia necesaria para asegurar la confianza en los resultados de las evaluaciones que practique.⁹⁷

O desenho da carreira profissional é uma avaliação que se diz justa e objetiva ao avaliar a capacidade dos docentes. O INEE recebe um caráter de autonomia, separado da Secretaria de Educação Pública e com prerrogativas para elaborar e executar, de fato, a política educativa em torno da avaliação externa e punitiva, o que faz os confrontos com os professores explodirem. Tendo em vista a timidez de outros componentes da reforma, adicionados aos péssimos índices alcançados pelas políticas educativas de governo, é possível afirmar que o principal objetivo da reforma não era educacional, mas eminentemente bélico: confrontar e enfraquecer o magistério nacional, para desarticular a relação dos professores com as comunidades tradicionais do país. Pelos interesses do capital em reconquistar e explorar os territórios indígenas para extração de minérios e energia, a educação comunitária era um obstáculo a ser destruído e ao mesmo tempo e erguia como instrumento de luta contra a educação neoliberal. A chegada do novo secretário Aurélio Nuño acentua a agressividade da reforma contra os professores, culminando no massacre de Nochixtlán, a grande marca da reforma educativa. Ao fim, Nuño não consegue massificar a avaliação e a rejeição à reforma faz naufragar seu projeto presidencial. O projeto de Pacto por México não se completa.

⁹⁷ *Resumen Ejecutivo de la Reforma. Em*

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf). Acesso em: 18/05/2019

A Reforma Educativa da esquerda governista: “Mais do mesmo, só que maquiado”

A gestão de López Obrador comprova que a sociedade civil empresarial atingiu seus objetivos. E larga neste novo ciclo presidencial com avanços neoliberais importantes. De acordo com Jarquín, desde 2013 é possível observar no México o gerencialismo no modelo educativo, o protagonismo de Mexicanos Primero e de consultores internacionais; cita o programa *Escuela al Centro* como paradigma de *management*; a criação do *Servicio Profesional Docente* como um marco de controle docente por meio da meritocracia individualizada; a cristalização de um aparato governamental ladeado por empresários e acadêmicos relacionados com o mundo empresarial que promovem o cerco à escola e introduzem as técnicas de controle características da gestão corporativa. Por fim:

La penetración gerencial en la educación ha sido tal, que ya tenemos escuelas con ¡encuestas de satisfacción!, talleres de educación financiera no crítica, administradas como si fueran empresas, un profesorado estresado y una comunidad estudiantil sofocada por su pésimo desempeño en pruebas de aprendizaje a lo largo y ancho de nuestro sistema educativo. (JARQUÍN, 2018)

Conclui, assim, que superar esse estado das artes será tarefa difícil porque, no limite, o neoliberalismo é uma proposta cultural, muito além de se restringir a um modelo econômico. E encontra nas escolas um lugar propício para se desenvolver.

Essa análise, ironicamente, ganha mais força com o trabalho desempenhado por Andrés Manuel López Obrador na presidência do México. O líder da esquerda governista, em meio a uma gestão já marcada pela escalada de assassinatos de lutadores sociais, decretou o cancelamento da reforma educativa de Peña Nieto, mas curiosamente recebeu o apoio de Mexicanos Primero, Coparmex e do corrupto SNTE. É um encantamento mútuo cuja explicação só pode residir no que Luís Hernandez Navarro chama de gatopardismo educativo: mudar a reforma para que a reforma continue como está. O consenso reunido em torno da proposta educativa de López Obrador evidencia que o empresariado organizado conseguiu preservar elementos fundamentais de seu projeto educacional na plataforma do partido que ocupa o poder em 2019. A reforma avança e é uma continuidade da reforma do último governo. O que caracteriza essa continuidade? Seu profundo sentido privatizador, explica Mauro Jarquin (2019)⁹⁸:

⁹⁸<https://www.jornada.com.mx/2019/04/27/opinion/018a1pol#>. Acessado em: 05/05/2019.

abriga uma série de mecanismos de gestão cujo fim é ampliar a influência do mercado nos sistemas educativos, prossegue o sociólogo. Esses seriam os mecanismos da proposta vigente:

- a) procesos de gestión escolar inspirados en el mundo empresarial;*
 - b) fines educativos meritocráticos y excluyentes inspirados en criterios de eficiencia;*
 - c) contratación de servicios educativos a privados (actualización docente, tutorías, material didáctico);*
 - d) desprofesionalización docente;*
 - e) apertura cada vez mayor a intereses privados en espacios de gobierno educativo;*
 - f) fomento a la participación de privados en oferta educativa, entre otros.*
- (Jarquin 2019)

Jarquín também expõe a cilada que derrubou os críticos da reforma de Peña Nieto, muito focados na questão da avaliação docente punitiva e no seu caráter labora-administrativo e descuidado no que se refere aos efeitos da privatização da educação e do modelo gerencial na “questão pedagógica”:

La interpretación de que la problemática educativa consistía únicamente en una evaluación punitiva que atentaba contra la dignidad del magisterio, generó la percepción que desvinculando la evaluación de la permanencia docente el problema sería resuelto. Sin embargo, con lo anterior se permitió la permanencia de conceptos e ideas educativas de orden gerencial en la Constitución, mismas que podrían tener como efecto diversos procesos de privatización educativa (JARQUÍN, 2019)

Por isso reiteramos que a organização do empresariado, por meio da sofisticação da cidadania corporativa, está modelando e concretizando a utopia da sociedade empresarial, que evidentemente está imune a alterações cosméticas em seu projeto de educação para esta *new society*.

Para Jarquín, estes são os principais pontos da proposta de reforma do governo López Obrador:

a) *El concepto central del proyecto educativo es el de excelencia, definida como mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Además de ser una noción educativa vinculada al pensamiento neoconservador y promovida por fundaciones empresariales, su conceptualización se encuentra ligada a la estandarización educativa en mecanismos de evaluación, con lo cual abre la puerta a la intervención privada en la prestación de servicios de coaching o tutoría docente.*

b) *En materia de los principios rectores y objetivos de la educación inicial, el Ejecutivo federal considerará la opinión de diversos actores sociales involucrados en la educación, entre los cuales estarán involucradas OSC y cámaras empresariales, mismas que se han mostrado sumamente interesadas en tal rubro educativo.*

c) *El nuevo Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación será coordinado por un organismo público descentralizado, el cual contará con una junta directiva, un consejo técnico y un consejo ciudadano. Considerando la relevancia que el sistema tendrá a lo largo y a lo ancho del sistema educativo, será importante estar atentos a una posible ocupación de sus consejos por parte de intereses privados, tal como sucedió con los consejos ciudadanos del INEE durante el sexenio pasado.*

d) *El sistema emitirá lineamientos relacionados con la profesionalización de la gestión escolar. Las políticas de gestión escolar fueron un elemento significativo para organizaciones privadas que intentaron llevar a cabo programas de autogestión escolar. Una de ellas fue Empresarios por la Educación Básica, vinculada a Esteban Moctezuma.*

e) *Por otro lado, la asesoría de la OCDE en la reforma asegura la permanencia de la prueba PISA en nuestro país, misma que es financiada con recursos públicos por parte de los países participantes.*

(JARQUÍN 2019)

Ficam preservados, assim, todos os componentes que configuram a influência e hegemonia da privatização na oferta educacional mexicana. O mercado é o pedagogo.

O Gatopardismo remete à antiga prática política de mover uma retórica de alterações ou cancelamentos de uma agenda sem que a essência desta agenda seja modificada; o famoso “mudar para que tudo continue como está”.⁹⁹ Luiz Hernandez Navarro¹⁰⁰ utiliza o gatopardismo para comparar o projeto educacional de López Obrador com a reforma educativa que seu governo diz ter cancelado e mostra que ambas as propostas são praticamente a mesma – claro, seu motor é a mesma figura política, a sociedade civil empresarial.

⁹⁹ O termo “gatopardo” é uma referência ao filme *Il Gatopardo*, de Luchino Visconti. Sobre a unificação italiana, narra os debates entre as elites na Itália, que optam por promover mudanças no sistema político para manter seus privilégios na estrutura social.

¹⁰⁰ “Educación, gatopardismo legislativo”. Em:

<https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/opinion/017a2pol>. Acessado em 29/03/2019.

Um dos pontos principais de convergência é o entendimento dos objetivos da educação, ponto sensível onde o partido de esquerda teve o cuidado de mudar o termo-alvo, mas sem trazer grandes abalos para o projeto do empresariado. Há uma substituição de equivalentes: sai o termo “qualidade educativa” e entra a “excelência educativa”. O governo do partido de esquerda e sua Quarta Transformação quer então promover uma educação de “excelência”. Para Navarro,

Curiosamente, a la hora de definir en qué consiste la excelencia, los diputados dan gato por liebre y usan casi las mismas palabras con que en la reforma del Pacto por México se definió la calidad educativa: “mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (NAVARRO 2019)

Desgastado o conceito de qualidade educativa por conta do fracasso do Pacto por México e de sua origem no ambiente empresarial corporativo e estranho à prática pedagógica, a nova proposta de lei escamoteia e embute os preceitos da “qualidade” no bizarro conceito de “excelência” (NAVARRO 2019). A definição que unifica qualidade e excelência como “melhoramento integral constante que promove a máxima aprendizagem dos educandos” ilustra a continuidade básica que há entre as duas reformas em seus aspectos mais cruciais. Para Navarro, outro ponto importante nesse aspecto é o estabelecimento de um marco laboral para os trabalhadores da educação. Assim como na reforma do PRI, a reforma do Morena propõe a criação de um regime trabalhista específico para os professores, negando sua inscrição no artigo 123 da Constituição Federal Mexicana¹⁰¹. Há uma substituição do Serviço Profissional Docente

¹⁰¹“Artículo 123. Toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; al efecto, se promoverán la creación de empleos y la organización social de trabajo, conforme a la ley. El Congreso de la Unión, sin contravenir a las bases siguientes deberá expedir leyes sobre el trabajo, las cuales regirán:

B. Entre los Poderes de la Unión y sus trabajadores: I. La jornada diaria máxima de trabajo diurna y nocturna será de ocho y siete horas respectivamente. Las que excedan serán extraordinarias y se pagarán con un ciento por ciento más de la remuneración fijada para el servicio ordinario. En ningún caso el trabajo extraordinario podrá exceder de tres horas diarias ni de tres veces consecutivas; II. Por cada seis días de trabajo, disfrutará el trabajador de un día de descanso, cuando menos, con goce de salario íntegro; III. Los trabajadores gozarán de vacaciones que nunca serán menores de veinte días al año; IV. Los salarios serán fijados en los presupuestos respectivos sin que su cuantía pueda ser disminuida durante la vigencia de éstos, sujetándose a lo dispuesto en el artículo 127 de esta Constitución y en la ley. En ningún caso los salarios podrán ser inferiores al mínimo para los trabajadores en general en las entidades federativas. V. A trabajo igual corresponderá salario igual, sin tener en cuenta el sexo; VI. Sólo podrán hacerse retenciones, descuentos, deducciones o embargos al salario, en los casos previstos en las leyes; VII. La designación del personal se hará mediante sistemas que permitan apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes. El Estado organizará escuelas de Administración Pública; VIII. Los trabajadores gozarán de derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad. En igualdad de condiciones, tendrá prioridad quien represente la única fuente de ingreso en su familia; XI (sic 05-12-1960). Los trabajadores sólo podrán ser suspendidos o cesados por causa justificada, en los términos que fije la ley. En caso de separación injustificada tendrá derecho a optar por la reinstalación en su trabajo o por la indemnización correspondiente, previo el

para a criação de um sistema para a carreira de professores, ao que Navarro analisa: *“Esto tiene una implicación adicional: aunque formalmente se reconoce que los maestros fueron estigmatizados durante el sexenio pasado, se mantienen aspectos medulares de la legislación que los discriminó”* (NAVARRO 2019). E segue:

De la misma manera, el dictamen desaparece el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación y crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, coordinado por un organismo público descentralizado, al que se faculta para “emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje”. Esta facultad debiera ser responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública. Adicionalmente, se le abren la puertas al mundo empresarial y sus organismos de cabildeo para que influyan en política educativa, a través de un Consejo Ciudadano y de “las instancias autorizadas para la certificación de los procesos de la mejora continua de la educación”. (NAVARRO 2019)

Navarro recupera a conferência do professor honoris causa da UNAM, Pablo Latapí, quando definiu a excelência em educação como uma “aberração”, não uma virtude:

Según el doctor en ciencias de la educación por la Universidad de Hamburgo, fundador del Centro de Estudios Educativos y asesor de varios secretarios de Educación Pública, “ninguna filosofía educativa había tenido antes la ilusoria pretensión de proponerse hacer hombres perfectos”. “Excelente” –explicó– es El superlativo de “bueno”; excelente es el que *excellit*, el que sobresale como único obre todos los demás; en la práctica, el perfecto”. En su lugar, reivindicó la idea de querer ser mejor sin separarnos de los otros. (NAVARRO 2019)

Em 15 de maio de 2019, dia do professor no México, o governo federal mexicano formalizou a aprovação da Reforma Educativa. Em entrevista para Luiz Hernandez Navarro, chamada “El fraude de la Reforma Educativa de la 4T”, o pedagogo Lev Velázquez refuta a tese de que, com a aprovação da Reforma, López Obrador cancelou a Reforma Educativa do governo de Peña Nieto: *“No es cierto, porque es una especie de reforma de la reforma, parece una continuidad de lo que se*

procedimiento legal. En los casos de supresión de plazas, los trabajadores afectados tendrán derecho a que se les otorgue otra equivalente a la suprimida o a la indemnización de ley; 11 www.ordenjuridico.gob.mx X. Los trabajadores tendrán el derecho de asociarse para la defensa de sus intereses comunes. Podrán, asimismo, hacer uso del derecho de huelga previo el cumplimiento de los requisitos que determine la ley, respecto de una o varias dependencias de los Poderes Públicos, cuando se violen de manera general y sistemática los derechos que este artículo les consagra”. A sequência do artigo pode ser encontrada em: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/123.pdf>

habia introducido ya”¹⁰². A substituição dos serviços de formação docente e do Instituto Nacional de Avaliação, no mesmo sentido, também não constituem revogação da política educativa, posto que são introduzidos componentes similares. Para Lev Velázquez, está mantida, inclusive a localização da profissão docente em um regime de exceção trabalhista, separado de artigos constitucionais que unificam outras categorias profissionais, especialmente o artigo 127. Sobre a exclusão da avaliação punitiva, Lev entende que esta precisa ser separada em duas partes: i) a que vincula avaliações padronizadas com a permanência na profissão e ii) a que mantém seu caráter punitivo mesmo com a não demissão, posto que pressiona os professores, os cerca e é utilizada como instrumento de controle permanente do trabalho docente. Esta última segue na Reforma aprovada. *“Toda evaluación externa se impulsa desde una perspectiva de la heteronomia, es decir, de el ejercicio del poder, desde afuera, en este caso sobre los actorescentrales de la educación, que son los maestros”* (VELÁZQUEZ, 2019). A avaliação externa e padronizada, por sua característica homogeneizante, controla as práticas pedagógicas dos professores e elimina sua liberdade de cátedra. Além disso, continua com as classificações entre os professores e produzindo rankings, exatamente como modela a OCDE.

Para Velazquez, não há nada que não esteja alinhado com a agenda da OCDE e dos empresários da educação, o que significa que não há um projeto nacional; isto é, a proposta da Reforma não considera os contextos locais, culturais, a cosmovisão e o sentido de próprio. *“Todo está en la agenda de la OCDE”*. O pedagogo chama a atenção sobre as alterações que a OCDE vem fazendo em sua prova PISA, ampliando seu leque de avaliações ao incluir a inclusão, o sócio-emocional e o pensamento crítico, porque esta é a demanda das empresas no capitalismo que se reconfigura. É o PISA para o desenvolvimento, um discurso que parece progressista mas não é, afirma Lev Velazquez, citando a crítica que movimentos indígenas de outros lugares da América, como no Cone Sul, dirigem a este PISA porque a prova demarca o pensamento crítico desde uma perspectiva ocidental. Ou seja, que descarta a cosmovisão de uma centena de culturas. A avaliação externa exclui este saber, portanto. Parecem progressistas, mas também podem ser integrados à medições padronizadas, dando continuidade e até alargando a prova como instrumento de controle em nível internacional.

¹⁰²<https://www.youtube.com/watch?v=bk4OMCoDMC0>. Acesso em: 17/05/2019.

Igualmente, a reforma de López Obrador substitui conceitos mas não retira significados, onde a troca os termos “qualidade” por “excelência” e preserva a retórica de máximo alcance em aprendizagem com a adição de outro conceito: o desenvolvimento de habilidades. O mesmo acontece com “certificação”, que implica o estabelecimento de parâmetros que fazem a escola pública funcionar como empresas, pela competição, ranqueamento, produtividade; a palavra certificação desapareceu, mas Lev sustenta que sua essência não, porque a definição fica. E a estratégia é replicada para o “desaparecimento” do Instituto de Avaliação, mas já substituído por outro órgão sem nome, que agrega à avaliação outros conceitos e prerrogativas como a homologação de institutos particulares que adquirem a responsabilidade de formar professores e certificar alunos e escolas - e isso também é um componente que caracteriza a privatização do ensino.

Mas para Velázquez, e isso corrobora a análise de Mauro Jarquin sobre a cristalização da cidadania corporativa e o delineamento da sociedade empresarial, um ponto gravíssimo que a Reforma de López Obrador introduz é a formação do Conselho Cidadão (*Concejo Ciudadano*): *“este concejo está pensado para que ahí, bajo el esquema de governanza que está promoviendo la OCDE, puedan entrar los intereses empresariales, lo que se ha llamado la sociedad civil, la sociedad corporativa que en la realidad es la que coopta los intereses de la ciudadanía”*. Assim, se antes haviam suspeitas sobre o trabalho de funcionários de primeiro escalão (se trabalhavam para os organismos internacionais), agora foi aberto e formalizado um espaço para a intervenção direta empresarial na educação.

Outro aspecto importante é a vinculação da formação e capacitação docente à avaliação, dando às primeiras o sentido desenhado pelos organismos empresariais: o de controle das práticas pedagógicas e da subjetividade das concepções pedagógicas, isto é, sobre a mentalidade que ocupa o ambiente educativo. *“A través de la formación y evaluación van a decir a los maestros qué deben enseñar, que no deben de enseñar dónde van a comprar sus materiales, quienes se los van a proporcionar, en que se van a formar”*. A formação, assim, se inscreve nas relações de poder. Lev Velázquez, professor em Michoacán, acrescenta que a formação não é pensada assim pelos docentes; é necessário considerar os contextos locais, as demandas comunitárias, a participação das comunidades para definir qual deverá ser a formação dos professores. A reforma impulsiona um controle total e, por fim, gera um amplo mercado para a capacitação docente na educação pública que vem gerando lucro para o setor privado.

Assim, para o consenso sobre a necessidade de avaliar, há uma série de cursos que podem ser ofertados, publicações, simulacros de avaliações, “uma economia punitiva que dá muito lucro ao capital”. Em paralelo, o corte de 40% para a formação docente reforçam a tendência de migrar esta responsabilidade para o setor privado, ao mesmo tempo em que desmonta a retórica de que López Obrador iria valorizar as normais rurais – vitimadas também neste corte.

Com suas múltiplas implicações administrativas, laborais e pedagógicas, como a criação de um regime trabalhista de exceção, a formação e avaliação unificada, o controle sobre a mentalidade e trabalho docente, a pressão por resultados, o ranqueamento e a homogenização das diferenças culturais e locais para que uma avaliação padronizada possa ser produzida e vendida, Velazquez classifica a reforma educativa de López Obrador como uma fraude: “não tem elementos próprios, não está de acordo com o discurso da 4ª Transformação”; isto é, todas as outras transformações mexicanas tinham um modelo educativo próprio e esta levanta a bandeira da excelência, que é uma mera continuidade do modelo educativo desenhado pelo capital transnacional. “É uma fraude o que nos estão apresentando”. Com todo esse árido cenário político, o modelo educativo da esquerda partidária é “mais do mesmo, mas maquiado”.

Tanto a criação de novos organismos públicos de avaliação e promoção de resultados de aprendizagem, evidentemente porosos à ocupação empresarial em sua gestão na mesma medida que esvazia a SEP, como os Conselhos abertos à cidadania corporativa, aliados à produção de uma mentalidade anti-pedagógica voltada a promover estudantes obcecados em competir e superar os colegas em busca da excelência, revelam que nos labirínticos bastidores do poder novamente aconteceu o milagre dos acordo entre os de cima; e eis que os derrotados nas eleições reaparecem na administração e reintroduzem a reforma em conluio com aqueles que se elegeram prometendo revogá-la. Aqui, podemos acrescentar que não há engano ou desencanto para muitas comunidades e docentes de Oaxaca. Cancelar a reforma não poderia jamais ser confundida com cancelar uma agenda, esta sim ainda mais inadiável: a do Estado contra os professores.

Nochixtlán, assassinatos em nome da Reforma Educativa

O massacre de Nochixtlán não pode de forma alguma estar desassociado da reforma educativa empresarial porque é a máxima expressão do modelo de interlocução proposto pelo Estado ao movimento docente de Oaxaca; uma interlocução que se move pela guerra declarada ao magistério. A escalada de tensões que produziu, como resultado, a tragédia de 19 de junho de 2016 tem na prisão dos dirigentes da Seção 22, Ruben Nuñez e Francisco Villalobos, um elemento fundamental para inscrever as desavenças entre Estado e professores no cenário da guerra. Com todas as digitais de arbitrariedades e ausências de justificativas¹⁰³, a prisão dos professores tinha o caráter de sequestro; ou seja, trancar dois militantes no cativeiro como instrumento de negociação agressiva pela reforma; os professores eram detentos e ao mesmo tempo reféns. Sua liberdade era barganha na sala de situação de guerra, o que significa que o fim do cativeiro estava condicionado à capitulação do movimento docente à reforma, em especial à avaliação punitiva. Tratativas de combates, trazendo à educação pública os componentes que são mais próprios a um conflito bélico em Estado de Exceção. Porém, como isso não era declarado, é como se a negociação de reféns não fosse uma política estranha ao mundo da educação: esta é a grande contribuição da reforma educativa.

Para Luiz Hernandez Navarro, em seu belo texto “*Oaxaca en las barricadas*” (2016), o sequestro/ prisão arbitrário de Ruben Nuñez e Francisco Vilalobos foi a “gota que derramou o copo”; o ânimo do povo oaxaquenho, terra da rebeldia e da resistência, se inflamou e as barricadas e os bloqueios de estrada mais uma vez se espalharam pelo Estado de Oaxaca, “brotando como cogumelos” e manifestando toda a indignação e repulsa do povo à truculência do Estado (NAVARRO 2016). O mais interessante foi a organicidade e a rapidez para o levante de barricadas e travamento de estradas. Não atenderam a um comando central da seção 22, nem foram organizadas somente por professores. Segundo Navarro:

Esos bloqueos surgieron espontáneamente. No fueron un acuerdo de la asamblea estatal de la sección 22, máximo órgano de dirección del movimiento. Fueron convocados en puntos clave de la geografía regional por el tañido de las campanas de las iglesias y la estallido de los cohetes. Cercaron el estado y dificultaron enormemente el traslado

¹⁰³ Navarro, “Oaxaca en las barricadas” <https://www.jornada.com.mx/2016/06/21/opinion/016a2pol>. Acesso em: 22/06/2016.

y abastecimiento de las fuerzas policiales responsables de la represión.
(NAVARRO 2016)

Revelam, mais uma vez, a capilaridade do movimento docente, seu enraizamento social e indicam seu largo alcance: não é um movimento gremial contra uma reforma, e sim uma enorme mobilização social (Cf. NAVARRO 2016). A resistência da população oaxaquenha demonstrou que não aceitariam submeter-se a uma chantagem típica de uma guerra suja. Para Navarro, as ações políticas de um e outro transpareciam as características paquidérmicas do Estado, com seu aparato policial pesado e grande, e as de formigas do movimento oaxaquenhos, ágeis para desmontar uma barricada e remontar em outro local, o que atrofiou as redes de transporte de mercadoria, comunicação e de controle, assim descritas:

Los funcionarios oaxaqueños fueron, durante casi una semana, una especie de fantasmas que hacían declaraciones desde lugares desconocidos y los difundían mediante las redes sociales. Su presencia fue virtual. Nadie los vio en las calles. La administración pública se paralizó. Simultáneamente, desobedeciendo al gobernador, centenares de municipios y autoridades ejidales y comunales expresaron públicamente su apoyo a los profesores y exigieron al gobierno federal sentarse a dialogar.(NAVARRO 2016)

À rebeldia organizada e pacífica se somou o apoio de sacerdotes e demais religiosos de Oaxaca, afirma Navarro. A questão, para os clérigos, não era que apoiavam barricadas e o atrofiamento do Estado, mas sua indignação com o tratamento racista que o Estado dedicava (e dedica) à Oaxaca, como se fosse uma terra de não-educados, ignorantes e bárbaros. “É gente que pensa”, afirmava consternado o padre Pablo García Cruz, de Juchitán (Cf. NAVARRO 2016). Autoridades comunitárias e eclesiais, em meados de junho, pediam o diálogo e a mediação como saída para a tensão. Mas fez falta notar que, infelizmente, a educação é mais um arsenal da guerra aos pobres que o neoliberalismo vem travando em escala global. Um aparato bélico, como um tanque, um míssil; um instrumento de combate. Em guerra, o Estado mexicano intensificou a repressão e impôs um verdadeiro estado de sítio não oficializado. No dia 18 de junho, foram travadas batalhas campais de mais de quatro horas na região do Istmo de Tehuantepec (Cf. NAVARRO 2016).

E no dia seguinte, 8:30 hs de 19 de junho, um domingo de mercados tradicionais em Nochixtlán, região mixteca de Oaxaca, veio a operação selvagem da Polícia Federal. O ataque da polícia aos professores e apoiadores na região de Nochixtlán teve uma

resposta imediata da população que ia ao mercado e correram para cercar o aparato policial e defender os agredidos. E então veio a tragédia e a barbárie que o Estado queria, fazendo daquele domingo um dia de banho de sangue:

Allí estaban concentrados más de 2 mil pobladores mixtecos de San Andrés Sinaxtla, Yanhuitlán, Suchixtlahuaca y Tilantongo, que habían bajado a comprar y vender. Cuando las fuerzas federales atacaron a los maestros y a los padres, la multitud cercó a los policías. Éstos respondieron lanzando más gases y disparando armas de alto poder contra hombres, mujeres y niños, ancianos y jóvenes. La orden que recibieron –según cuentan Genaro Bautista y Franco Gabriel– fue: “tiren a matar”. La cumplieron cabalmente. Fueron asesinados ocho maestros, estudiantes y campesinos indígenas. Heridos más de 50. (NAVARRO 2016)¹⁰⁴

¹⁰⁴Segue a cronologia do dia do massacre:

5:20 a.m. Policía Federal se moviliza hacia Nochixtlán.

7:30-7:40 a.m. Inicio del desalojo a la altura del puente. Policías disparan gases lacrimógenos contra manifestantes. No hay aviso, incumpliendo los protocolos de desalojo. En el lugar se encontraban alrededor de 50 personas que corren a dar aviso. Pobladores y personas que pasaban por el lugar, por ser día de plaza, se acercan a apoyar, varios de ellos dan la voz de alerta. La PF establece un bloqueo a la altura del cruce de Etlatongo; habitantes de la colonia 20 de noviembre, muy cerca del lugar, son perseguidos hasta la colonia, donde también se dispara gas, obligando a mujeres, niñas y niños a salir del lugar.

7:40-8:00 a.m. En cuestión de minutos el bloqueo es retirado, los manifestantes se repliegan y son perseguidos; los autos cerca del puente son vandalizados por la policía, rotos los vidrios y las llantas; las bombas de gas lacrimógeno son lanzadas directamente a las personas.

8:00-8:15 a.m. Elementos policíacos inician un movimiento envolvente para encapsular a los manifestantes: un grupo de policías rodea el panteón y derriba la cerca de malla que se encuentra en el lugar, otro grupo rodea el Hospital Básico Comunitario (hbc). Por delante están los antimotines, detrás policías armados. Debido a estos movimientos, el cambio de turno en el HBC no puede efectuarse, hay gases en la zona y el personal no puede llegar. Hay personas desmayadas por el gas. Llega el primer herido al HBC que presenta una quemadura en la mano por una bomba de gas lacrimógeno. Se oyen disparos de arma de fuego cerca del Hospital, por lo que éste cierra sus puertas.

8:30-9:00 a.m. Los cuerpos policíacos logran llegar frente al panteón, el otro grupo a las nopaleras entre el hospital y el panteón. Desde allí se realizan disparos. Queman vehículos en inmediaciones del panteón, entre ellos un tráiler de pollos. Policías avanzan hacia la población y continúan disparando gases lacrimógenos. Desde la Iglesia y radios locales se escuchan llamados de auxilio y apoyo para sacar a los heridos y atenderlos. La PF detiene en el panteón a un grupo de 18 personas que se encontraban cavando una tumba. Los agentes de la policía suben a los detenidos a patrullas para sacarlos del lugar y los entregan a la Policía Estatal.

9:00-9:30 a.m. Policías disparan contra manifestantes enfrente del panteón. Un helicóptero sobrevuela la zona. El Hospital Básico Comunitario se encuentra en medio de la balacera derivado del propio movimiento envolvente realizado por la policía. Caen bombas de gas lacrimógeno en el techo del HBC.

9:30-10:00 a.m. Se escuchan detonaciones de arma de fuego en inmediaciones del Hotel Juquila, hasta donde elementos policíacos logran avanzar. Cae gravemente herido el joven Óscar Luna Aguilar, quien fallece minutos después. El mercado se levanta y los negocios en el centro de la población cierran.

10:00-10:40 a.m. La población repliega a la policía y estos se reagrupan a la altura del hbc. Llegan refuerzos policíacos, entre ellos elementos de Gendarmería. Un helicóptero realiza vuelos rasantes.

10:40-11:20 a.m. Policías retroceden hasta la gasolinera. Desde la Vulcanizadora Reyes, elementos de la pf, división de Gendarmería, empiezan a disparar sus armas de fuego. Manifestantes colocan un autobús de la línea Sur en línea recta para cubrirse de los disparos, mismo que, antes de quemarse, estaba lleno de impactos de bala. Las ambulancias

O crime de Estado chocou por sua covardia e truculência. A CNTE contabilizou 8 pessoas assassinadas e mais de 100 feridas, brutalidade descomunal e anúncio incontestável de que educação é questão de segurança pública. Esse aspecto cruel e insensível também precisa ser incorporado como elemento da reforma educativa dos organismos internacionais, haja visto que não há medição de limites para impor sua agenda de reformas. E, se a violência de Estado não é um limite, então faz parte da proposta educativa.

O massacre reuniu todos os elementos que definem o neoliberalismo totalitário na sua forma Estado: crueldade, covardia, barbárie, genocídio, necropoder, insensibilidade, insensatez, intolerância e incapacidade. Esta última, por ser um Estado que nega os índios e os anula sistematicamente, desconsiderou as características guerreiras do povo mixteco de Nochixtlán. De acordo com Navarro:

Dar la instrucción de desalojar violentamente un acto de protesta en un mercado indígena es una absoluta irresponsabilidad. Los pequeños comerciantes y marchantes respondieron solidarizándose con los agredidos. Los mixtecos son un pueblo guerrero. Lo han sido por siglos. Agredirlos y suponer que no van a responder es un acto de ingenuidad. En Nochixtlán la Policía Federal actuó con ignorancia y torpeza. Su respuesta a la ira popular fue criminal.(NAVARRO 2016).

A motivação do crime, em contrapartida, não guarda nenhuma relação com ingenuidade, como afirma também Luiz Hernandez Navarro: “*La arrogancia, ineptitud*

sacan heridos de la zona.

11:20 a.m. PF es replegada hasta el puente de la supercarretera.

11:25 a.m. Yalid Jiménez es alcanzado por una bala mientras ayudaba a sacar heridos del lugar.

11:30 a.m. Jesús Cadena y Anselmo Cruz Aquino reciben impactos de bala.

1:00-1:30 p.m. Pobladores identifican un nuevo ataque con presencia de helicópteros en la zona.

1:30-2:30 p.m. Manifestantes rompen la valla de la pf, que empieza su repliegue y avanzan aprox. 2 kilómetros sobre la supercarretera, donde están esperándoles un número aproximado de 18 camiones y 20 camionetas. En su retirada continúan disparando sus armas de fuego.

Nuevo sobrevuelo del helicóptero, que lanza gas y desde donde se realizan disparos de arma de fuego para cubrir la retirada de la PF.

2:30 p.m. Pobladores capturan a dos policías federales (un hombre y una mujer) que se quedaron atrás durante la retirada. Ante esto, agentes de la policía se bajan de sus unidades y empiezan a activar sus armas de fuego para tratar de recuperarlos; al no lograrlo se retiran. Maestros rescatan a los elementos policíacos, que son entregados a la

Parroquia para su atención y resguardo.

2:30-3 p.m. Se retira la pf de la localidad. Prevalece el caos en la población durante la tarde y noche. Es quemado el palacio municipal, sede de diversas oficinas, entre ellas el registro civil y correos. Se cuentan 6 personas asesinadas, quienes esperan a la realización de la necropsia en una funeraria de la población.

Disponível em: <https://nochixtlan.justiciaparaoaxaca.net/acerca-del-informe/operativo-oaxaca/cronologia-en-nochix/>

Acesso em: 11/05/2016

política y compromisos que el secretario de Educación tiene con las cúpulas empresariales transformaron un asunto meramente pedagógico en un grave problema político nacional”(NAVARRO 2016). O massacre é um compromisso com os empresários.

À reforma educativa no México não importa ser aprovada a sangue e fogo, mesmo porque seu objetivo não é primeiramente pedagógico – embora tenha efeitos evidentes nessa área. Seu objetivo é estritamente político: cercar, desarticular e aniquilar a relação do movimento docente com comunidades indígenas e movimentos camponeses urbanos que tecem um profundo entrelaçado social. Quebrar esses vínculos é abrir espaço, com mortes se preciso, para o avanço do capitalismo de rapina – e a conquista de territórios para exploração dos recursos protegidos por povos originários que pisam esta terra. Ao mesmo tempo, as comunidades oaxaqueñas reconhecem ou então reivindicam (onde ainda não acontece) que os professores se envolvam organicamente com a vida comunitária, participem das festas e das assembleias, se incluam no tequio, falem suas línguas e trabalhem com suas crianças e adolescentes dentro da filosofia comunal. Sabem que a reforma empresarial interrompe e interdita essa possibilidade. O bonito depoimento de Luís Hernandez Navarro nos oferece, à distância, um pouco desse ambiente:

Las comunidades indígenas oaxaqueñas están en alerta. Respaldan a Nochixtlán. Viven como propia la masacre del 19 de junio. Se saben agredidas por el Estado. Sus topiles están sobre aviso. La matanza fue un agravio para todas, pero especialmente para el pueblo mixteco.

Lejos de las grandes ciudades, triquis, zapotecos, mixes, mazatecos y chatinos han marchado por caminos serranos para expresar su dolor y solidaridad con sus hermanos de Nochixtlán. También, para exigir como demanda propia la abrogación de la reforma educativa. Los cerros pelones son testigos mudos de su rabia. No se trata de ser vistos por nadie salvo por sí mismos.

La protesta india ha dibujado un nuevo mapa de la insumisión. Las periferias oaxaqueñas cercan ahora al centro. El 23 de junio se movilizaron de Tamazulapam a Ayutla Mixe, en San Francisco Cajonos, y de Guelatao a Ixtlán. En otras fechas lo hicieron en Teojomulco, Juxtlahuaca, Tlaxiaco, Huajuapam, Huautla y varias regiones más.

En todo el territorio oaxaqueño autoridades municipales, comunitarias y agrarias celebran asambleas informativas. El ultimátum de la Secretaría de Gobernación disparó esta fiebre asociativa. En multitud de ellas condenan la agresión y apoyan a sus maestros. Disponen cerrar las pocas escuelas que siguen abiertas y reconvenir a los profesores que no se han sumado al movimiento. Estampan sus firmas y sus sellos en las actas para dejar constancia de sus acuerdos.

Las muchas inconformidades de la sociedad oaxaqueña han encontrado en el paro magisterial un punto de confluencia y

encuentro. Oaxaca es un hervidero de problemas sin solución. También de resistencias. El gobierno de la alternancia de Gabino Cué resultó un fiasco. Las comunidades no se dejan de los embates de proyectos mineros depredadores y negocios energéticos en los que los beneficios no son para ellos.

La curva de deterioro de la calidad de vida se ha acentuado dramáticamente en los últimos años. Mucho antes de los bloqueos escaseaba el circulante. Unas 480 mujeres han sido asesinadas con lujo de violencia. En tres años murieron 4 mil 500 enfermos que padecían insuficiencia renal por carencia de equipos de diálisis.

La profunda imbricación entre maestros y comunidades no está mediada por el archipiélago de organizaciones sociales asentadas en el territorio oaxaqueño. Esas asociaciones, frentes, coaliciones, uniones y grupos no son la correa de transmisión entre la sociedad y los maestros. Desempeñan un papel importante en la construcción de un bloque magisterial popular, pero la bisagra central que la articula es otra: la relación directa de los maestros con los padres de familia y con las autoridades comunitarias.

Por eso, ceremoniosos, los más de 40 alcaldes y autoridades agrarias mixtecas reunidos en Nochixtlán el pasado 2 de julio advirtieron: “este movimiento ya no es magisterial, es popular” (NAVARRO 2016) ¹⁰⁵.

A intervenção dos empresários na educação é a sentença de morte para a educação comunitária e para as Escolas Normais Rurais, que sempre foram um espaço importantíssimo para o México Profundo. É por isso que na educação também passa uma tormenta muito maior, que Gustavo Esteva chama de Batalha de Oaxaca: a batalha que reúne diversos povos e professores em defesa do seu território, contra as empresas de mineração, de energia eólica, por respeito à sua autonomia, usos e costumes, a sua cultura, pelo cuidado com seus recursos naturais, os bosques, a água e a diversidade (CF. ESTEVA 2016) ¹⁰⁶. O bloqueio dos caminhos e as barricadas, para o sociólogo, são a expressão da criatividade política e de uma resistência que começa suas ações tecendo solidariedade. As batalhas de 2016 rememoravam a Comuna de 10 anos atrás, mas também se dirigiam contra um projeto de sociedade disfarçado de reforma educativa, pela liberdade de presos e presas políticos e pela apresentação com vida dos desaparecidos e vítimas dessa guerra do Estado contra os povos originários que pertencem e protegem a terra ancestral. Em Oaxaca é possível notar como está crescendo e se amoldando um regime autoritário que avança neste século. Por isso, o terror:

¹⁰⁵ Luis Hernandez Navarro. *La masacre de Nochixtlán y la reforma educativa*. Em: <https://www.jornada.com.mx/2016/07/05/opinion/017a1pol>. Acesso em: 01/08/2016

¹⁰⁶ Gustavo Esteva. *La Batalla de Oaxaca*. Em: <https://www.jornada.com.mx/2016/06/20/opinion/021a2pol>. Acesso em: 21/06/2016

Oaxaca está ardiendo. Hay conciencia clara del momento de peligro. Por eso, desde todos sus rincones, se apela hoy al coraje, tanto al que expresa la indignación moral que comparte un número creciente de personas como el que significa valor, entereza, capacidad de caminar con dignidad y lucidez en estos tiempos oscuros. La batalla acaba de comenzar. (ESTEVA 2016)

Evidente que as digitais da Bolsa de Valores estão impregnando esse momento de violência e perigo. Quatro dias após o massacre de Nochixtlán, Renata Bessi e Santiago Navarro F. publicaram texto importante, com o título “*Terrorismo de Estado y educación, el nuevo sector especulativo en la Bolsa de Valores*”¹⁰⁷. A análise fria em meio a tanta comoção e indignação é importantíssima para situarmos o porquê da política de guerra no âmbito da educação:

Los motivos por los cuales el gobierno mexicano quiere imponer la Reforma Educativa, incluso asesinando a la gente, como sucedió en la masacre del 19 de junio en Nochixtlán por fuerzas represoras del Estado, tienen su raíz en objetivos económicos orientados por organismos financieros internacionales. (BESSI, NAVARRO F., 2016)

Bessi e Santiago Navarro recuperam o *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas de México* para colocar o protagonismo da OCDE na elaboração da reforma do *Pacto por México*; e que nesta, estão as bases para transferir a responsabilidade do Estado em educação para a esfera do mercado financeiro. E explicam que uma das ações do Estado no arcabouço da Reforma é a emissão de bônus para o mercado especulativo:

Poco más de un año después de aprobada la reforma, en diciembre del año 2015, fueron emitidos por la Bolsa Mexicana de Valores los primeros bonos educativos o Certificados de Infraestructura Escolar Nacional (CIEN), donde los inversionistas de BBVA Bancomer y Merrill Lynch captaron 8,581 millones de pesos. (BESSI, NAVARRO F., 2016)

Isto significa que a emissão de bônus é uma forma de atrair investidores para o setor educativo, sendo que evidentemente esta atração só obtem sucesso se o setor em questão for um terreno lucrativo para os investidores. Assim:

Cuando una empresa o Estado emite bonos, los inversores que los compran están prestándole el dinero a cambio de que el emisor —en este caso el Estado mexicano— se comprometa a pagar los intereses en

¹⁰⁷ <http://subversiones.org/archivos/124202>. Acesso em: 11/04/2016

intervalos fijos durante un período de tiempo predeterminado. Estos pagos serán cubiertos cada 6 meses por los estados y sus habitantes. Con los bonos educativos, el Estado pretende atraer inversionistas para este sector y, en una primera etapa, tienen como objetivo renovar la infraestructura existente e impulsar el desarrollo de nuevos planteles, así como los servicios básicos. Es decir, el Estado ha convertido los bonos en cierto número de acciones comunes para atraer inversionistas hacia este sector que, desde esta apertura, es considerado como una empresa que tendrá que generar ganancias para los accionistas. (BESSI, NAVARRO F., 2016)

Importante lembrar que a classe política celebrou o Pacto por México e seu conjunto de 11 reformas, que incluía a energética, administrativa, trabalhista, telecomunicações e, entre outras, a educativa. O Pacto era fundamental para cumprir as orientações do Banco Mundial, FMI e BID, reunidas no Programa de Ajuste Estrutural (PAE) elaborados por esses organismos (Cf. BESSI, NAVARRO F., 2016). Importante considerar que a nova gestão mexicana deu continuidade ao protagonismo empresarial em seu modelo de reforma, o que sugere que esses preceitos de Pacto por México aparecerão no modelo educativo atual. Os autores recorrem a economistas históricos do Banco Mundial para explicar o PAE:

De acuerdo con Joseph Stiglitz, ganador del Premio Nobel en Economía y ex vicepresidente del Banco Mundial, los Programas de Ajuste Estructural tienen cuatro pasos: la privatización, en la que el gobierno vende empresas e instituciones públicas a inversionistas privados; la liberalización de los mercados de capital, cuando se reducen los controles sobre la entrada y salida de dinero del país y — para atraer inversionistas— se aumentan las tasas de interés; la introducción de precios de mercado, cuando el gobierno deja que suban los precios de los alimentos básicos, el agua y la energía; y el comercio libre, que significa la eliminación de las barreras (impuestos y a ranceles) a los productos extranjeros que protegen a productores e industrias locales. (BESSI, NAVARRO F., 2016)

O caráter financeiro da reforma faz com que esta incorpore o militarismo em sua composição. O ato de matar em nome do ato de lucrar: está fora de cogitação, dentro do Programa de Ajuste Estrutural dos organismos financeiros, a vitória do movimento docente e de comunidades tradicionais que reivindicam a autodeterminação para aprender e ensinar, prática que os professores vêm se alinhando nas últimas décadas e fazem da educação comunitária de Oaxaca talvez a principal resistência à reforma empresarial educativa na América Latina. O lucro acima de tudo e a morte em cima de todos, assim, tornou possível o massacre de Nochixtlán.

Tamanha era a obsessão do governo federal em esmagar a resistência de Oaxaca em 19 de junho de 2016 que o massacre na estrada de Nochixtlán não configurou finalização do objetivo. Na verdade, a polícia federal teve que recuar e procurar outras estratégias, mesmo após a barbárie, para avançar na estrada que levava até a capital do Estado, relatam Renata Bessi e Santiago Navarro (2016):

A pesar de esta situación, la policía tuvo que replegarse e intentar a toda costa despejar las vías de comunicación para avanzar hasta la capital del estado. Las tropas de la policía federal lograron pasar los cercos de Nochixtlán y Huitzo para entrar a La ciudad de Oaxaca, mientras recibían el apoyo de los refuerzos que aguardaban en el aeropuerto y otros puntos.

Horas después de la masacre en Nochixtlán, los cerca de 20 bloqueos en la entrada de la ciudad de Oaxaca fueron reprimidos. Hubo por lo menos una persona asesinada por las fuerzas represoras del Estado, así como centenares de heridos y detenidos.

El siguiente punto esperado para la represión, en la misma noche, era el centro de la ciudad, específicamente el Zócalo, donde desde el 15 de mayo los docentes mantienen su plantón. La energía eléctrica de esta zona fue suspendida por algunas horas, par adespues ser restablecida. Barricadas se levantaron en torno al Zócalo. Al final, no hubo el desalojo y el plantón se mantiene hasta estas fechas. (BESSI, NAVARRO F., 2016)

Poucas vezes educação e guerra se confundiram tanto a ponto de se tornarem uma coisa só, impossível de serem separadas. Nos dias, meses e anos seguintes ao massacre, todos os elementos que conformam a guerra de lodo contra os professores e as comunidades originárias da Mixteca foram detectados. Na própria noite de 19 de junho de 2016, a Secretaria de Governo do México emitiu um comunicado afirmando que os policiais federais não portavam armas de fogo e classificou como montagens as fotografias que mostravam oficiais disparando contra os manifestantes: *“La actuación de los efectivos federales se encuentra apegada a los protocolos establecidos para hacer cumplir la ley sin violar los Derechos Humanos”, afirmó*”(BESSI, NAVARRO F., 2016). Ao mesmo tempo, relatores da ONU reiteravam suas preocupações com a perseguição e criminalização sistemáticas de movimentos sociais em Oaxaca, marcadas por recorrentes casos de violações dos direitos humanos, violência, detenções sem mandado de segurança, torturas e desaparecimentos (Cf. BESSI, NAVARRO F., 2016).

O governo federal avançou em suas intenções de acobertar a barbárie e inviabilizar as investigações e as mobilizações por justiça clamadas por familiares das vítimas. A própria perícia do massacre fracassou porque não cumpriu as determinações

mínimas exigidas pela ONU, o Comitê das vítimas de Nochixtlán e observadores de Direitos Humanos que acompanharam os trabalhos. O Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU no México considerou inadequados os procedimentos adotados pela Procuradoria Geral da República, que não descreveu uma metodologia para a perícia e previa realizar apenas uma medição do local onde ocorreu o massacre; tampouco havia um planejamento adequado para ouvir testemunhas, isso tudo depois de três meses da tragédia¹⁰⁸. A pressão das famílias foi fundamental para impedir uma perícia que parecia ter intenções inescrupulosas, como a de não ouvir as testemunhas que se encontravam nas zonas ocupadas pela Polícia Federal¹⁰⁹.

Rapidamente se desenhava a estratégia do governo federal para transformar o que foi um genocídio em um “conflito” ordinário entre dois grupos com forças “equivalentes”. O objetivo foi reduzir o massacre em Nochixtlán a um delito comum, denunciaram as vítimas:

Víctimas de Nochixtlán y sus familiares consideran que la Procuraduría General de la República (PGR) ha infravalorado el caso y ha pretendido transformar una tragedia colectiva, en la que los agentes del Estado tuvieron responsabilidad, en una serie de delitos comunes.

El 19 de enero se cumplirán siete meses del desalojo de protestas de profesores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y sus simpatizantes, en el que participaron policías estatales y federales y que terminó en represión con diez muertos y un centenar de heridos en ese poblado de Oaxaca. “Y hasta ahora no ha habido ningún avance en la investigación, sólo promesas”, dice Juana Ramón Solís, presidenta del Comité de Víctimas de Nochixtlán. (La Jornada, 14/01/2017)¹¹⁰

Um ciclo de absurdos interminável. Sete meses após o massacre, as famílias ainda precisavam lutar pelo reconhecimento de que são vítimas de um crime de lesa humanidade. O Estado se movia para se eximir de todas as responsabilidades, apesar de todas as evidências. E mantinha a versão de que houve disparos de “grupos radicais”, o que nunca pôde ser comprovado:

¹⁰⁸ PGR, ONU y CNDH llega este jueves a Nochixtlán. <https://www.nvinoticias.com/nota/34416/pgr-no-sabe-que-hacer-se-traba-primer-peritaje-por-asesinatos-en-desalojo-de-nochixtlan> . Acesso em: 12/05/2019.

¹⁰⁹ <https://www.nvinoticias.com/nota/34418/fracasa-primer-peritaje-de-pgr-en-nochixtlan-familiares-de-victimas-impidieron-labor-por> Acesso em: 12/05/2019.

¹¹⁰ “La PGR pretende reducir la tragedia en Nochixtlán a una serie de delitos comunes”. Em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/01/14/politica/011n1pol> . Acesso em: 17/01/2017

Pobladores y reporteros caminan sobre el tiradero buscando restos, alguna pista, casquillos de bala, indicios de los disparos que, según la versión gubernamental, salieron de los grupos “más radicalizados”. “No crea nada de eso”, dice el profesor Roberto quien, como otros testigos de los hechos del domingo, insiste en que sólo la policía disparó. Una parte de su relato corre así: “Yo vi bajar a un grupo de policías, pero iban de civil. Cargaban garrafrones y fueron rociando de gasolina los vehículos que estaban a los costados de la carretera. Cuando avanzaron, los uniformados fueron prendiendo fuego. Y después comenzaron a disparar. Los disparos fueron directos. A uno de los compañeros lo *ejecutaron* a corta distancia y a otro le dispararon cuando estaba escondido debajo de un coche” (La Minuta, 21/06/2016)¹¹¹

Quase um ano depois o Defensor Público do Estado de Oaxaca, Arturo Calvo, revelou que o governador do Estado na época, Gabino Cué, ordenou a matança:

El (entonces) gobernador Gabino Cué dio la orden de esta matanza”, declaró el *ombudsman* estatal Arturo Peimbert Calvo al referirse a lo ocurrido en Asunción Nochixtlán, Oaxaca, el 19 de junio de 2016, cuando policías federales y estatales aplicaron un operativo de desalojo contra pobladores y profesores que protestaban contra la reforma educativa, con saldo de siete personas fallecidas. Al concluir la reunión que sostuvieron integrantes del Comité de Víctimas por la Justicia y la Verdad 19 de Junio con el gobernador Alejandro Murat Hinojosa, el titular de la Defensoría de los Derechos Humanos de los Pueblos de Oaxaca recordó que después del enfrentamiento, Cué Monteagudo se negó sistemáticamente a buscar solución al conflicto por medio del diálogo y a reunirse con las víctimas. (La Jornada, 1/06//2017)¹¹²

E dois anos depois da tragédia, o Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos no México exigiu a verdade e a justiça para as vítimas de Nochixtlán, tendo em vista que o Estado seguiu culpando a população:

La Oficina en México del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos (ONU-DH) señaló hoy que aún está pendiente garantizar la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición en el caso de la muerte de ocho personas durante una operación policial en la localidad de Nochixtlán en 2016. En el marco del segundo aniversario de la tragedia del 19 junio de 2016 en Nochixtlán, estado sureño de Oaxaca, la ONU-DH resaltó en un comunicado que las autoridades siguen sin aclarar lo ocurrido, “por lo que aún está lejos de alcanzarse la verdad y la justicia que tanto las víctimas como la sociedad demandan”.

¹¹¹“En Nochixtlán, sólo la policía disparó: testigos; ONUya investiga los hechos”. Em: <https://educaoaxaca.org/la-minuta/1993-en-nochixtlán>. Acesso em: 25/05/2016

¹¹²“Gabino Cué ordenó la matanza, afirma Arturo Peimbert Calvo”. Em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/01/politica/012n2pol>. Acesso em: 9/06/2017

Para la ONU-DH es preocupante que “en diversas declaraciones públicas el Estado ha culpado a pobladores y manifestantes, y rechazado la responsabilidad de las autoridades en los dolorosos eventos” en que ocho personas fallecieron en una operación policial para dispersar un bloqueo carretero. (Sin Embargo, 18/06/2016)¹¹³

Igualmente, os 155 feridos na barbárie de Nochixtlán, sendo 84 por balas, se mobilizaram por reparações que nunca vieram:

Con 145 entrevistas a víctimas y testigos del operativo policiaco, concluyeron que a pesar de que los policías federales y estatales cometieron ocho tipos de violaciones a los derechos humanos, la PGR no ha investigado ni resarcido los daños a las víctimas y sus familiares, ya que ni siquiera existe una denuncia ni mucho menos un proceso penal contra los elementos del Estado. (La Jornada, 27/11/2016)¹¹⁴

Casos como o de Felipe:

Los intensos dolores de cabeza alertaron a Felipe de la necesidad de buscar atención médica privada. Hace cinco meses los médicos del Seguro Popular le cosieron una herida en la parte izquierda del cráneo, provocada por un disparo de la policía, pero nunca imaginó que le hubieran dejado la bala dentro.

Me dolía mucho la cabeza, fui a que me revisaran y supe que tenía una bala. Tuve que pagar un médico particular para operarme. Dios me dio otra oportunidad. El gobierno nunca me ayudó. Los policías nos masacraron y no se ha hecho justicia. Estamos peleando contra el monstruo, dijo en entrevista con *La Jornada*. (La Jornada, 27/11/2016)

Ou este depoimento de Diódoro Medina:

Diódoro Medina tiene 25 años y lleva un cubrebocas para evitar mayores complicaciones médicas. Explica que las balas expansivas le destrozaron el bazo: Soy un herido más de la represión del gobierno del estado de Oaxaca, del federal y del municipal. Yo vi cómo los policías nos disparaban y me tocó la mala suerte de recibir esas balas asesinas del gobierno. Mis amigos fueron los que me rescataron por el panteón. Los policías, sin piedad, nos tiraban a matar.

¹¹³“A 2 años del asesinato de 8 personas en Nochixtlán, la ONU exige verdad y justicia para las víctimas”. Em: <https://www.sinembargo.mx/18-06-2018/3430439>. Acesso em: 12/02/2019

¹¹⁴*Los heridos en Nochixtlán, abandonados por el gobierno y sin recibir justicia*. Em: <http://jornadabc.mx/tijuana/27-11-2016/los-heridos-en-nochixtlan-abandonados-por-el-gobierno-y-sin-recibir-justicia>. Acesso em: 12/12/2016

La herida en el estómago, que le dejaron dos operaciones para reconstruirle los órganos afectados por las balas, es de 20 centímetros, y las secuelas persisten: “De hecho, la recuperación no ha sido adecuada, no he tenido la atención médica necesaria. No puedo estar expuesto al sol, el polvo o el calor, porque soy propenso a anemia e infección, y tampoco he podido trabajar”. (La Jornada, 27/11/2016)

Diódoro e Alejandra Pérez, também barbaramente ferida, relatam a covardia e insensibilidade do Governo Federal, bem como a pressão para que se desmobilizassem:

El pasado 18 de noviembre Roberto Campa Cifrián, subsecretario de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación, declaró que ninguno de los heridos por la policía en Nochixtlán presentaba secuelas, lo que desmienten los propios heridos entrevistados por *La Jornada*. Diódoro Medina explica que los daños por las balas que le perforaron el bazo y el hombro no le han permitido volver a trabajar en la fábrica de ladrillos donde laboraba junto a su padre.

“Campa vino y nos dijo: ‘¿cuánto quieren por sus muertos? Es más, ahorita yo mismo les firmo sus cheques. Díganme cuánto quieren’. Todos lo escuchamos sin poder creer lo que decía”, comenta. Alejandra Pérez, otra víctima del 19 de junio, lo interrumpe: Nadie se esperaba una contestación así de un ser humano y mucho menos de un servidor público. No somos mercancía, somos humanos.

Relata que el día del bloqueo estaba embarazada y debido a los empujones, las caídas y el gas lacrimógeno perdió a su bebé: Mi mamá trabaja en el magisterio y me llamó a las 7:30 de la mañana para decirme que los estaban desalojando y los tenían replegados hasta el área del panteón. Me dijo que estaba muy fea la situación. En ese momento me fui con mi hijo de 14 años y nos trasladamos al puente donde estaban los granaderos provocando e insultando a la gente. Fue allí donde ocurrió todo, donde los policías empezaron a disparar. (La Jornada, 27/11/2016)

A impressão – ou certeza – é que o Estado gostou do que viu – ou melhor, fez – e decidiu dar sequência à repressão em tudo que esteja ligado ao massacre de Nochixtlán. Desencadeou uma segunda etapa, que Luiz Hernandez Navarro definiu como a **revitimização das vítimas**: os atentados contra membros do Comitê de Vítimas de Nochixtlán. Perseguidos por um veículo não identificado, os professores Santiago Ambrosio e Felipe Montesinos sofreram disparos, em prática muito usual em Oaxaca – e também em tantos outros lugares; a utilização de um efetivo paramilitar ou a contratação de assassinos, para que o Estado não suje as mãos e se desresponsabilize:

El presidente del Comité de Víctimas por la Justicia y la Verdad 19 Junio de Nochixtlán (Covic), el profesor Santiago Ambrosio

Hernández, denunció ayer un intento de homicidio en su contra cometido la noche del domingo, cuando se desplazaba junto con el profesor Felipe Montesinos Sánchez en un vehículo particular de Asunción Nochixtlán hacia Apoala. Detalló que la noche del domingo salió de Nochixtlán hacia La Cumbre, Apoala, cuando a medio camino un sujeto disparó contra el automóvil donde él viajaba como copiloto. Los seis balazos impactaron en la puerta del pasajero y en el parabrisas derecho, y uno de ellos le dio en la pierna derecha. Ambrosio Hernández exigió que cesen las represalias a los integrantes del comité por su exigencia de castigo a los responsables del operativo fallido del 19 de junio en Nochixtlán, que dejó ocho muertos y más de 100 heridos de bala. La Sección 22 de la CNTE responsabilizó “de manera directa al Estado del intento de asesinato”. (La Minuta, 7/03/2017)¹¹⁵

Santiago Ambrosio Hernandez era, na época, o presidente do Comitê de Vítimas de Nochixtlán. Relata Luiz Hernandez Navarro:

Antes de la agresión del 5 de marzo, Santiago había sido amenazado de muerte en otras ocasiones. La primera fue al despedir 2015. Él se encontraba en la explanada del parque municipal de Asunción Nochixtlán en compañía de varios amigos cuando sonó su teléfono celular. Al contestar una voz le advirtió: “retírate de ahí porque si no te va a cargar la chingada, junto con todos tus compañeros”. La segunda advertencia fue a las 11 de la noche del pasado 10 de enero. Al bajarse de un taxi en la calle Hidalgo, cerca de una tienda departamental de ropa, tres hombres le ensañaron sus armas. De inmediato tomó la decisión de seguir en el auto. Minutos después recibió una nueva llamada en la que se le dijo: “por ahora te escapaste, pero te estamos vigilando, la próxima vez no te nos escapas”. La tercera llamada la recibió estando en la ciudad de Oaxaca. Un hombre le advirtió: “Ya tenemos bien checaditas a tus hijas y si no te sales de eso, ellas pagarán las consecuencias”. La cuarta fue la vencida. Cerca de las 11 de la noche, un grupo emboscó el Tsuru en el que iba. Dispararon a matar. De nada sirvieron las denuncias que había presentado en la Fiscalía de Oaxaca. (NAVARRO, 21/03/2017)¹¹⁶

As perseguições e intimidações não estão restritas a estas ameaças. Disparos contra as barricadas que armazenam as provas do crime de Estado em Nochixtlán (balas, por exemplo) foram feitos, fotografias das casas das vítimas, mensagens violentas à rádio comunitária na Mixteca (NAVARRO, 2017). O defensor de Direitos Humanos em Oaxaca, Arturo Calvo, também tem dúvidas sobre sua segurança pessoal

¹¹⁵ “Denuncia Comité de Víctimas de Nochixtlán atentado contra dos de sus integrantes” Em: <http://www.educaoaxaca.org/laminuta/2210denunciacomit%C3%A9dev%C3%ADctimasdenochixtl%C3%A1natentadocontradosdesusintegrantes>. Html. Acesso em: 8/03/2017

¹¹⁶ “Nochixtlán: revictimización de las víctimas” Em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/21/opinion/017a2pol>. Acesso em: 21/03/2017

e jurídica (NAVARRO 2017). A isso está somado o ocultamento da tortura, relatada por vítimas do massacre e não mencionada pela Procuradoria Geral da República e a Comissão de Direitos Humanos do Estado. Está em curso, portanto, um processo de negação do massacre de Nochixtlán e a consequente desresponsabilização do Estado pelas violações, assassinatos e crimes de tortura.

O Estado, afirma Navarro, move a velha política de gerar trauma e medo para silenciar seus opositores. Aposta no silêncio e no esquecimento. Em Nochixtlán, adiciona ao trauma e ao esquecimento a disposição de responsabilizar as vítimas, nem que seja cometer a violência uma segunda vez. É uma reação às evidências do crime, denunciado pelo professor Santiago:

[...]. Lo que ustedes califican, de manera temeria y simple, como violencia, nosotros decimos contundentemente: la población no atacó o agredió, sólo se defendió: tanto su dignidad como su vida”, señaló el maestro Santiago. Añadió: “Con los testimonios de pobladores, pruebas gráficas y declaraciones de los mismos funcionarios de la Policía Federal, quedó demostrado que los únicos que participaron armados en este conflicto social fueron el gobierno estatal, federal, y municipal a través de las corporaciones policíacas; también quedó demostrado que el fin del gobierno no era solamente recuperar la movilidad de la autopista y la carretera federal”. (NAVARRO, 21/03/2017)

Para o defensor Arturo Calvo, *“la falta de capacidad de las instituciones mexicanas para lograr una investigación diáfana, que permita dar con los responsables”, es la que ha hecho que se generen esas corrientes de opinión criminalizantes contra víctimas y defensores*” (NAVARRO 2017).

Emma Landeros, em recente pesquisa intitulada *“Nochixtlán, un domingo negro – radiografía de una masacre”*, afirma que o posicionamento da polícia em Nochixtlán respondeu a uma estratégia traçada pelo alto comando. Uma estratégia de agressão, posto que imediatamente o ataque das forças policiais foi iniciado, sem qualquer abertura para diálogo¹¹⁷. A agressão se estendeu por 5 horas, sem que nenhuma autoridade interrompesse a ação. Vídeos mostrando armamento, um cenário totalmente diferente do que sugere um “conflito”. “O que passou ali?”, ela pergunta. 8 mortos, mais de uma centena de feridos, torturas e violações sexuais, esse é o resultado da operação do Estado no contexto da Reforma. Entre os mortos feridos à bala, nenhum era

¹¹⁷Entrevista de Emma Landeros a Luiz Hernandez Navarro em 30/07/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mpYmfLspBsE>. Acesso em: 17/05/2019.

professor; todos eram apoiadores das comunidades próximas à Nochixtlán, sem provas de que estivessem armados; ao fim, mais de trinta crianças moradoras de uma comunidade nos arredores foram afetadas pelas bombas. Os três níveis do Estado estiveram envolvidos no comando da operação, que teve à disposição armas para uso de longa distância e exclusivas do Exército – comprovadas pelas mortes de Jalid, Jesus e Anselmo, que estavam longe dos policiais e, apesar disso, os disparos foram certos. Sobre as alegações do Estado de que as forças repressivas responderam a ataques, Emma Landeros não encontrou documentações que comprovem isso, assim como reitera que nenhuma autoridade pôde sustentar essa versão: *“no hubo diálogo e incluso está documentado em informes oficiales”*. Há, também, um descompasso entre o que sugere uma ação de desocupação e desmonte do bloqueio na estrada e uma operação de extermínio: a utilização de bombas de “efeito moral” já tinham alcançado o primeiro objetivo em 15 minutos; o que aconteceu nas 5 horas seguintes já é de outra ordem. Isto é, houve uma ação coordenada que planejou o massacre.

“Maldito indígena, aqui você vai ficar”. Os depoimentos das vítimas, colhidos por Landeros, demonstram todo o racismo e o ódio contra os povos índios de Oaxaca, um componente tóxico que move a violência contra a população. Talvez o ódio seja também contra algo que não se consegue ser: solidário. Era dia de mercado tradicional em Nochixtlán; as comunidades desceram para vender seus produtos e, frente à agressão policial, trataram de defender e se solidarizar com os manifestantes. Esse gesto cultural de Oaxaca inflamou ainda mais o ódio de quem agredia. É a reação de quem não sabe o que fazer quando confrontado com a dignidade.

“O de vermelho já caiu”, e seguem atirando. Jarid era regidor comunitário e tinha ido buscar seu pai no mercado. Foi morto a 40 metros dele. A frase dos policiais, que dispararam à longa distância contra Jalid nos dá a dimensão de como a ação foi coordenada e intencional, afirma Landeros. Ademais, o trabalho das grandes empresas de comunicação, que não revisaram em nenhum momento a versão de que foi um “enfrentamento”, apesar de todas as evidências contrárias; há um racismo estrutural aí, que estimula o alinhamento automático com Estado para anular as populações consideradas subalternas e ignoradas pelo centro do país, mesmo estando Nochixtlán a apenas 7 horas da Cidade do México.

A postura cínica do Estado e de boa parte da sociedade é linha auxiliar para que tanto o massacre seja naturalizado a ponto de ser negado, como para que os mandantes e executores se eximam dos acontecimentos. Em suas tentativas de entrevistas com as

forças repressivas, Landeros relata o “esquecimento” de alguns policiais sobre o massacre. Outros alegaram que estavam fazendo seu trabalho, mesmo que este seja entendido como o trabalho de matar.

Matar e o silenciamento do crime de Estado; em suma, todo o peso da tragédia que é provocada pelo ato de matar choca demais no caso de Nochixtlán: este é um dos massacres que estão caindo na vala do esquecimento. Para Landeros, o silenciamento de Nochixtlán tem relação direta com a satanização dos professores, a campanha odiosa contra os professores comunitários e rurais e suas formas de ensinar e aprender. A satanização também corresponde à estigmatização e ao entendimento equivocado de que os professores de Oaxaca são radicais, intransigentes, corporativistas para a manutenção de seus privilégios, agressivos. “*Lo buscaron*”, é o pensamento hegemônico e muito bem definido por Landeros. O ato de matar, a insensibilidade e a reforma educativa finalmente combinam-se e se confundem em uma tragédia que corre o sério risco de ser esquecida em nome da mudança educacional corporativa.

Nochixtlán, pelos antecedentes que combinam a violência da reforma com a negação ao diálogo, passando pela tragédia de 19 de junho, e culminando em seus tristes desdobramentos, é uma mostra completa de como o Estado pode e quer mover uma guerra contra a população por meio da educação. Até não sobrar nada. Estado e educação unificados em um processo de militarização que ao final produzirão a dor e o esquecimento como processo de sociabilidade. Uma tragédia. A barbárie da gestão irrompe, ou se explica, nestes momentos em que a violência sistemática e organizada do Estado não é mais estranha à educação. O México é um ponto avançado da reforma exatamente porque atingiu esse estágio: a tormenta da reforma educativa precisa da violência física para implementar sua outra escala de violência, que é a privatização da gestão e da prática da educação. Esta, por fim, e como não poderia deixar de ser, está alinhada ao movimento pendular que escorre pelo tempo cíclico do capitalismo. Neste exato momento, o pêndulo está posicionado na extrema-direita e suas feições fascistas modo século 21.

Esta fase atual, talvez a etapa final do capitalismo, está se mostrando capaz, em todas as suas modalidades, sua indústria da guerra, a segurança privada, o necroestado, o despojo e o extermínio, suas reformas violentas a produzir a dor coletiva em proporções absurdas. Oaxaca não merece isso; na mesma medida da dor, a memória que impede o esquecimento político faz sua marcha, inscreve naqueles que ficaram a férrea disposição para seguir na contra-corrente, por uma fina noção de comunalismo e

por quem caiu. Nunca em vão. Haveremos de deixar registrado o momento e o que quer esse sistema totalitário que avança sobre nossas cabeças, como escreve Gustavo Esteva:

La crisis actual difiere profundamente de la de 1929. Es imposible enfrentarla con los instrumentos del pasado. No tiene solución dentro del marco del sistema. El capital, por eso, con los gobiernos a su servicio, recurre a expedientes desesperados. Multiplica el despojo directo de tierras, aguas y todo género de bienes comunes, con los llamados extractivismos, e intensifica el desmantelamiento del estado de bienestar, reduciendo los presupuestos de educación, salud, pensiones y otros renglones.

Como encuentra creciente resistencia, desmantela también estructuras del estado-nación y rasgos de la democracia formal, formando un estado de excepción en el que se usa la ley para establecer la ilegalidad, criminalizar a los movimientos sociales y usar la fuerza pública contra la gente y los pueblos en resistencia. Es una guerra. Parece útil que veamos lo que está pasando en esa perspectiva. En una guerra no se puede ser neutral; si uno no es combatiente, será colaboracionista de alguno de los bandos. Pero si recurrimos a las armas, como el enemigo, querrá decir que perdimos antes de empezar. Así muestra la experiencia de quienes en otros países luchan como nosotros. (ESTEVA, 2017; p. 5)¹¹⁸

Cortejo de um dos mixtecos assassinados em Nochixtlán. Foto: Cuartoscuro

¹¹⁸ “El Mar de Fondo”. Em: *El Topil, Nochixtlán Educación y Revuelta*. Oaxaca, 2016.

Foto Jair Cabrera. <http://jornadabc.mx/tijuana/27-11-2016/los-heridos-en-nochixtlan-abandonados-por-el-gobierno-y-sin-recibir-justicia>

<https://www.sinembargo.mx/18-06-2018/3430439>

“O Estado contra os professores”

Não que em Oaxaca tenha havido, em algum momento na educação pública, o apoio incondicional do Estado aos professores. Como não poderia deixar de ser, a relação sempre foi conflituosa, intensificada após o surgimento da CNTE, embora também houvesse concessões. Um exemplo é a participação da Seção 22 no IEEPO, assumindo coordenações importantes na educação indígena. As Secundárias Comunitárias e também o PTEO nasceram de acordos e conquistas do movimento docente, obrigando o Estado a negociar e, principalmente, ceder. Este ciclo sofreu uma reviravolta depois do levantamento da APPO, marcando os últimos 13 anos com ações e reações de ambas as partes, onde o Estado declarou guerra aos professores com o fechamento do IEEPO e a criação de um novo e obscuro instituto de Educação, a reforma do Pacto por México, as avaliações punitivas e a nova lei de Educação, enquanto o movimento docente se voltou para o desenvolvimento de sua educação alternativa, entregando e empunhando o PTEO como proposta consolidada e bandeira de enfrentamento contra a Reforma.

Benjamin Maldonado reforça este entendimento em seu texto “*El Estado contra los Maestros*”, de 2017, onde oferece todas as ambiguidades, acordos, tensões e traições na batalha da educação em Oaxaca. Depois de todo o terror de Estado contra os oaxaquenhos na invasão da Comuna de Oaxaca e a perseguição dos anos seguintes, o governador seguinte, Gabino Cué, tentou promover uma distensão com os professores. O problema é que em um ambiente intoxicado, as negociações sempre se darão à sombra da guerra. Cué reconheceu, em 2013, a elaboração conjunta do PTEO, assim como a realização de exercícios pilotos desde 2011 (MALDONADO 2017).

Mas a educação comunitária oaxaquenha já havia sido identificada como a grande inimiga da reforma educativa formulada por OCDE, *Mexicanos Primero* e *Pacto por México*. Evidentemente, a educação comunitária desenha outros horizontes para a aprendizagem coletiva, desviando da proposta monocultural trazida pela reforma empresarial – o que vimos à exaustão na Seção 2; são práticas concretas e que estão sendo desenvolvidas no momento atual, “testadas e provadas”, o que também constitui um sólido contraponto ao projeto neoliberal. O desenvolvimento do capitalismo extrativista, que faz do neoliberalismo um projeto totalitário para a sociedade,

requereria do Estado o cumprimento de suas incumbências em um mundo a ser consumido.

Havia, por parte do Governo Federal de Peña Nieto, o homem responsável pelo massacre de Atenco, nas mãos de Emílio Chuayfett, responsável pelo massacre de Acteal, a tarefa de romper unilateralmente com os professores de Oaxaca, primeiro pressionando-os com as avaliações docentes punitivas – que fracassaram fragorosamente em Oaxaca ao alcançar a adesão ínfima de 4%. A guerra de lodo e cerco aos professores seguia com ampla campanha difamatória em meios de comunicação aliados, com acadêmicos “chapa-branca” e sindicatos pelegos para formar o consenso de que era necessário vencer o radicalismo da Seção 22. Enquanto resistiam à difamação e avaliação, a educação comunitária de Oaxaca seguia outra marcha.

Por fim, a forte pressão sobre o governo estadual alcançou resultados e forçou Cué a romper o pacto com o movimento docente e impor a reforma educativa, por meio da extinção do IEEPO e criação de um novo IEEPO, com outra sede e outros quadros em sua gestão. A descrição da ação política de intervenção, feita por Benjamin Maldonado, é muito significativa e rica em elementos para nossa análise sobre os componentes mais importantes da reforma na educação:

El 20 de julio de 2015, en el número extra del Periódico Oficial del Gobierno de Oaxaca, tomo XCVII, se publicó el decreto que reformaba a su vez el decreto de mayo de 1992 con que se había creado el IEEPO, para reinventar el Instituto con el mismo nombre pero ahora alineado a la reforma educativa y confrontando a la Sección 22.

Esa fecha era especial para los oaxaqueños pues se trataba del día en que se celebraba el primer Lunes del Cerro o Guelaguetza. Todos estaban atentos a la celebración oficial (en el Cerro del Fortín) o en la Décima Guelaguetza Popular organizada por el magisterio (la primera se hizo durante el movimiento de la APPO), que se realizaba en el estadio del Instituto Tecnológico de Oaxaca y que se daba en el marco de la lucha contra la reforma educativa y la evaluación docente. Los maestros se mantenían desde días antes en plantón en el zócalo de Oaxaca.

Con sigilo y tomando por sorpresa a los maestros, cientos de policías estatales y federales se movilizaron en la noche del lunes para tomar las instalaciones del IEEPO, que amanecieron rodeadas completamente por uniformados con escudos (Luna, 2015). La noticia tuvo alcance internacional (El Mundo, 2015).

Hacia las 8 de la mañana del martes 21 llegaron dos helicópteros a la Ciudad Administrativa llevando al gobernador y funcionarios federales y estatales para hacer el anuncio público del decreto (Pérez, 2015). El primero en tratar de argumentar a favor de la decisión fue Eduardo Sánchez, vocero del gobierno de la República, quien dijo que

Oaxaca es “uno de los estados con mayor rezago educativo y en el que se han presentado importantes resistencias para la implementación plena de la reforma”. (MALDONADO 2017, p. 8)

Maldonado conclui: “*la intención era cargar sobre los maestros organizados las causas de la pobreza educativa del Estado y al mismo tiempo imponer soluciones administrativas y laborales*” (MALDONADO 2017, p. 10). A articulação e operação para fechar o órgão responsável pela gestão da educação pública é uma referência fundamental para entendermos como a educação pode se associar a uma ofensiva de guerra, do ponto de vista da reforma. Já havíamos lido o que suas orientações políticas são capazes de propor em “Professores Excelentes”, com a pressão por resultados e por demissão mínima de 5% ao ano; em Oaxaca, no ano de 2015, ofereceu todas as bases concretas para entendermos a reforma como uma política de ocupação sobre outras culturas.

O desencadeamento dos fatos de 2015 acentua o que chamamos de componente militar da reforma educativa. Primeiro, os operativos de guerra para concretizar a avaliação docente no final de 2015, com ostensiva presença de soldados para garantir o traslado dos que se submeteram à avaliação e reprimir os protestos. A despeito de todo o espetáculo marcial, a avaliação foi um fiasco, como relatamos: apenas quatro por cento dos professores foram avaliados (dois mil), a maioria pertencente à Seção 59 (facção criada para desmobilizar a Seção 22) (MALDONADO 2017, p. 14).

O fato é que, apesar de toda a pressão, os movimentos sociais de Oaxaca mostraram a força de sua organização para mover a contra-corrente. Um sinal disso, analisa Maldonado, é a assinatura da lei estadual de educação em abril de 2016. É preciso considerar todo o contexto, afirma o antropólogo: a proposta da lei ficou muito aquém do projeto enviado pela Seção 22, mas, mesmo com todo o cerco e traição do governo, permaneceu o modelo educativo comunitário como referência para a política educacional em Oaxaca, conforme sustenta o artigo 17:

Artículo 17. La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la Comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad.
I. Los planes de estudio para la educación comunitaria distintos a los de educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

- II. La educación comunitaria reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia;
- III. La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual.

Isto significa que em um horizonte mais largo (cuja guerra quer inviabilizar), haveria espaço na lei para trabalhar desde o próprio, o que é interessante porque isso só foi garantido com a luta indígena e do magistério; entretanto, para o momento atual era mais um objeto de agressão entre tantas frentes de batalha que o governo abriu contra a educação pública em Oaxaca. Se considerar a educação como batalha já é um erro, o governo mexicano atolou-se neles; a avaliação caríssima de resultados ínfimos foi um deles. Mas em junho de 2016, o anunciado finalmente se concretizou e veio ao mundo a tragédia inaceitável de Nochixtlán. O massacre, como enredo da reforma educativa, mostra o limite a qual chegou a subserviência do que entendemos como educação às necessidades de despojo e acumulação extrativista do capital. Com Nochixtlán, caíram para a barbárie oito histórias de vida, memórias, rostos, histórias. Inscreveu-se no asfalto, na estrada que é cenário do massacre, toda a insensibilidade dos loucos obsessivos pela “qualidade educativa”. Caiu a hipocrisia, a falácia e o discurso de que a reforma está no âmbito da educação. A reforma educativa, como projeto de sociedade, é uma questão de segurança pública; esse é um dos tristes legados de Nochixtlán. Na etapa atual da reforma neoliberal educativa, sua principal novidade frente a outros momentos é o componente da militarização da educação. A reforma educativa é uma reforma militarizada; e assim como ela traz o componente militar para o âmbito pedagógico, a própria educação se torna componente da militarização da sociedade – o que faz parte também da utopia da sociedade empresarial.

Em nome do lucro: a militarização e a violência são os componentes novos da atual Reforma

A repercussão gélida e até insensível aos crimes de Nochixtlán demonstra como temas próprios da esfera da educação recebem com naturalidade o terrorismo de Estado em seu ambiente. Não há um estranhamento; ordem, disciplina e massificação dos estudantes e docentes sempre foram linhas prioritárias para o modelo educativo (do Estado e também muitas vezes alternativos), mas que agora traz para dentro de seu universo a agressão e a perseguição sistemática do Estado como componentes fundamentais para a promoção da mudança educacional no século 21. Violentar, violar e matar são questões de segurança pública e também de educação agora. Como foi possível tudo isso? O que faz de Nochixtlán uma trágica realidade ligada diretamente à questão da educação?

Uma palavra adequada é lucrar. A necessidade de recomposição do capital, em sua busca por outras formas de acumulação para além da primitiva ou da mais-valia relativa, faz com que a educação seja um repositório de recursos extremamente atrativo e muito valiosos, evidentemente. A compulsão ávida por lucro fez as vítimas de Nochixtlán serem revitimizadas, em um ciclo interminável de agressões cujo objetivo é aniquilar qualquer tentativa de barrar o curso da Reforma.

Não obstante, se por um lado a retórica da Reforma Educativa, em escala global, se vale do fracasso escolar como mola propulsora para satanizar os professores, não conseguiram o mesmo êxito para produzir o consenso de que suas proposições irão alavancar a tal “qualidade educacional”. Especialmente entre os maiores interessados, os estudantes (além dos professores, é claro), este consenso está longe de existir, prevalecendo o entendimento de que a produção do cerco tecnológico, da padronização do sistema de ensino e do perfil de administração baseada no controle gerencial prejudicará a formação integral de crianças e adolescentes, mais bem configurando o extermínio geracional que estamos assistindo agora, ao vivo e as cores, nos Instagrams,

Snapchats, Facebooks e também nas ruas pegando fogo contra a intervenção empresarial na educação.

Como se fosse um segredo guardado num canto escuro que se desmancha frente ao tempo da política e da contra-corrente, a Reforma é revelada como atributo fundamental para a vertebração de uma sociedade empresarial movida por uma cidadania corporativa – e o povo sabe que em ambientes empresariais e corporativos sua sentença está consumada e a exclusão é uma certeza. A **Reforma Empresarial da Educação** é fundamental para a consolidação da utopia da sociedade empresarial, amoldando estudantes e trabalhadores no controle, na vigilância, na ética social corporativa, na produtividade irracional e na competitividade. O neoliberalismo deve, sempre, ser entendido como um projeto político de sociedade, muito além de um modelo econômico. Em sua forma atual, a proposta neoliberal convergiu para a atualização do totalitarismo no século 21, e por isso estamos vivendo sob a égide de um neoliberalismo totalitário: o assentamento de um regime global autoritário e violento, estruturado pelo capitalismo de rapina de um lado, e do descarte de milhões de seres humanos aliados ao ecocídio, de outro. Essa engenharia social é necessária para o ato de lucrar sem limites, sem amarras, com uma sofisticação do necropoder para viabilização do Estado de Terror permanente, contra tudo, contra todos. A educação convertida em zona de lucro é, como diria Wanbli Ohitika, uma zona de sacrifício também. A competitividade, o sucateamento, a gestão empresarial e a diversificação de modelagens farão cumprir sua meta de descarte e extermínio geracional daqueles que não cabem e não são mais necessários à acumulação capitalista e o ato de lucrar/ matar.

E se a acumulação violenta é uma certeza, igualmente é a resistência política e cultural de estudantes, professores e o apoio que ainda pode ser encontrado nas fendas da resiliência em uma sociedade emparedada. De tempos em tempos, um vulcão pode voltar à ativa; o modelo que estruturou a Reforma Empresarial Educativa sabe da força que a contra-corrente pode arrastar e por isso, enfim, inclui em seus componentes a militarização completa do tecido social, o que inclui a educação. Em outras palavras, não são as forças do aparato repressor que vão a socorro, proteger e viabilizar o avanço da Reforma; esta é que incorpora e utiliza o militarismo como prerrogativa para instalar um modelo educativo empresarial que gera lucro e exclui ao mesmo tempo. Seu caráter desumano, anti-social e totalitário é tão evidente que sua implantação é inviável se não arrolar o uso da força militar em sua estrutura.

O massacre de Nochixtlán em nome da Reforma Empresarial, quando o Estado produziu oito mortos e centenas de feridos e traumas intermináveis, foi recebido com naturalidade dentro do debate sobre educação pública porque esta já é uma realidade incorporada, portanto: a de que a mudança educacional se faz com repressão em uma sociedade totalitária. A reação anestesiada de parte da sociedade, a comoção limitada e a perseguição das vítimas para puni-las novamente também fazem parte desse novo ambiente, onde mais uma máscara caiu e já não é possível esconder que a educação é instrumento da guerra permanente da classe empresarial contra o povo.

E, tragicamente, Nochixtlán não é só o único momento em que todos esses componentes saem das planilhas da tecnocracia e se concretizam na forma do Terror. Os meses, ou melhor, os anos seguintes ao movimento de estudantes secundaristas em São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades do Brasil, que colocou de joelhos o governo do Estado de São Paulo a ponto de fazê-lo revogar a medida que determinava a reorganização do sistema de ensino e o fechamento de escolas para adequá-lo à gestão privatizada da educação (ciclos, programas, métodos, contratos de gestão onde a determinação de ciclos facilitam a contratação de empresas para realizar o gerenciamento das escolas), também são marcados por violência e perseguição sistemática aos e às estudantes. Desde 2016, há uma sobreposição de relatos e mais relatos denunciando prisões arbitrárias, torturas, perseguições e traumas que derivam dessas situações extremas. O objetivo segue uma lógica de punição e acerto de contas do Estado contra os jovens que reverteram a organização que nasceria sob o signo da mudança no ensino, uma vitória que não foi digerida pelos interesses empresariais. Novamente, vemos aí um padrão: derrotado na narrativa, o Estado utiliza do componente militar que está embutido nas modelagens de reestruturação da educação e vocalizada pelas organizações de empresários com protagonismo. O silenciamento de estudantes politizados e que se consolidaram como antagonistas às propostas de reformas corporativas se tornou obsessão: torturas e perseguições permanentes são os métodos preferenciais para produzir o silenciamento desses jovens, o arrependimento, o ostracismo político; e mais terrível de tudo, os fazem abandonar a vontade de viver e de lutar. Como afirma este relato sobre o estudante Gabriel Cunha Risassi:

A reportagem conversou com Risassi, que reforçou não ser o dono da mochila, nem da barra de ferro atribuídas a ele. Ele contou que, em um ano, desde a prisão, “enfrentei muitas sequelas psicológicas” – sobretudo por se sentir, constantemente, perseguido ou vigiado. “Não

consigo pensar que isso tenha trazido algo de bom para a minha vida, fora o fato de ver que não estamos sozinhos, porque há uma rede de pessoas solidárias que acreditam em nós e nos apoiam. Meus dois melhores amigos, minha mãe e minha namorada são o que me ajudam e com quem eu posso contar”, diz.... - ¹¹⁹

Vítima de abusos e perseguições por ter ocupado a ETEC Paula Souza em 2016, Gabriel é um dos 18 presos de forma arbitrária e injustificada no Centro Cultural São Paulo, em 4 de setembro de 2016. Foi levado para uma arapuca organizada por um agente militar infiltrado que se travestiu de militante de esquerda, William Pina Botelho. Gabriel foi acusado de transportar uma barra de ferro em protesto contra Michel Temer, o que nunca foi provado. Sofre até hoje traumas e sequelas, fruto da violência à qual foi submetido.

Da perseguição sistemática nasceu o Comitê de Mães e Pais em Luta, que denuncia práticas abusivas da polícia contra estudantes secundaristas em São Paulo:

Rosana Cunha é mãe de um dos 18 estudantes detidos no Metrô Vergueiro no dia 4 de setembro, horas antes de um ato contra o governo Michel Temer. "O movimento Mães de Maio existe há tanto tempo, justamente pelas agressões de policiais que acabam em nada. **Já o movimento de secundaristas hoje no Brasil é um movimento de jovens perseguidos, agredidos e torturados**", afirmou.

Teresa Rocha, mãe de outro estudante secundarista, denunciou perseguição e torturas aos jovens. "Nossos filhos estão vivos, mas a gente reza e pede a Deus que eles continuem", disse.

Segundo ela, a PM confeccionou um álbum de fotos de secundaristas e estes estudantes têm sido perseguidos e alguns até mesmo torturados. O Comitê de Mães e pais em Luta deve formalizar as denúncias ao Ministério Público nas próximas semanas.

Para Débora Silva, coordenadora e fundadora das Mães de Maio, o que une essas mulheres, de diferentes regiões, é que todas são "vítimas do fascismo e da corrupção do Estado" e buscam respostas, "mesmo que a gente não confie nessa justiça brasileira, que tem dois pesos e duas medidas". ¹²⁰

¹¹⁹<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/22/nao-querem-os-jovens-pensando-diz-mae-de-reu-por-ato-fora-temer-que-sera-julgado-hoje.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em: 23/05/2019

¹²⁰<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/07/maes-de-maio-e-de-secundaristas-se-unem-para-denunciar-abusos-policiais/>. Acesso em: 23/05/2019

A repetição de casos e denúncias de prisões, torturas e álbuns com fotos de estudantes, reforçam a convicção de que há uma ação planejada para sumir e calar as vozes que protestam contra as reformas educativas:

O estudante secundarista C.O., 16 anos, afirma que foi torturado por policiais militares, seguranças da CPTM e homens à paisana dentro da Estação Socorro da Linha 9-Esmeralda da CPTM, na Zona Sul da capital, no dia 15 de setembro. Os policiais apresentaram ao jovem 24 fotos de outros estudantes secundaristas e o agrediam a cada vez que ele dizia não reconhecer o fotografado.

Naquele dia, C. voltava da Promotoria da Infância e Juventude, onde foi acompanhar um amigo que havia sido detido, um dia antes, durante a CPI da Merenda. Voltando para casa, desembarcou na Estação Socorro por volta das 21h. Ali, percebeu que havia cerca de sete policiais, alguns fardados e outros não, atrás dele.

Com medo, o estudante correu para sair da estação, mas, ao chegar às catracas um funcionário da G4S, empresa contratada pelo Governo de São Paulo para realizar o serviço de segurança das estações e trens da CPTM, agarrou o jovem. “Colocaram um negócio na minha cabeça, tipo uma touca para tampar a visão, e um negócio no meu nariz, com cheiro de álcool, que me fez desmaiar”.

Desmaios e spray de pimenta

O estudante acredita que ficou cerca de 15 minutos desmaiado e, quando acordou, estava em uma sala dentro da estação, onde foi torturado. “Eles começaram me mostrar fotos de secundaristas e fazer perguntas sobre eles. Eu dizia que não conhecia e eles começaram a me torturar. Bater na cara, joelhada, cacetada, puxão de cabelo”, relembra C.

Durante a sessão de tortura, de acordo com o jovem, dois policiais fardados e sem identificação jogaram spray de pimenta em seu olho e, por isso, afirma que perdeu parte da visão do olho direito. “Eu estava suando na testa, conforme eles foram tacando spray, foi escorrendo para os olhos e deu nisso: não enxergo mais quase nada”, lamentou o jovem.

Ele conta que desmaiou mais algumas vezes. Depois que ouvidos, boca e nariz começaram a sangrar, desmaiou de novo e, quando acordou, estava na Estrada de Itapecerica, no Capão Redondo.

Ferido, em um local que não conhecia, o secundarista pediu ajuda a uma taxista, que o levou para o Hospital Municipal do Campo Limpo, na mesma estrada. Mesmo ferido, o jovem ouviu que não poderia ser atendido porque estava sem identidade. A taxista, então, levou o estudante para o Hospital São Luiz, na região do Morumbi, onde finalmente foi atendido. Ele recebeu alta do hospital na madrugada do dia 16.

Procurada pela reportagem da **Ponte Jornalismo**, a Secretaria Municipal de Saúde informou que “não há registro de passagem do paciente no Hospital Municipal do Campo Limpo em 16/9”. Em nota, a pasta ainda disse que “todos os pacientes que chegam ao hospital são atendidos, mesmo sem portar documentos”.

De volta para casa, C. afirma ter sido acompanhado pelo Comitê de Mães e Pais em Luta, para denunciar a violência no Ministério Público do Estado de São Paulo. Neste ponto, as informações estão desencontradas. O Comitê diz que apresentou a ocorrência à Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos Difusos e Coletivos da Infância e Juventude. A assessoria de imprensa do MPE, contudo, diz que não há nenhuma apuração em andamento sobre o caso de C.

O adolescente diz que recebeu um telefonema com ameaças após ter procurado o MPE. “Era uma ligação, uma voz de homem adulto que disse que, se eu fizesse o exame de corpo de delito, não passaria de tal dia e eles atirariam na minha cabeça”, disse.

Em 21 de setembro, entretanto, C. fez o exame de corpo de delito e depois se refugiou na casa de um amigo. “Esse dia foi meio estranho no lugar que eu estava ficando. Tinha uma viatura andando bem devagar na frente do apartamento que eu estava. Fiquei só trancado dentro de casa”, explicou o estudante, que ressalta que depois disso não teve mais contato com policiais.¹²¹

Como afirmou Rosana Cunha em 2018¹²², o secundarismo virou sinônimo de perseguição e tortura: “onde tem secundarista, tem repressão”. Cercar, aniquilar e traumatizar o movimento é o objetivo desta ação obscura, que conta com a cumplicidade de nosso silêncio: estudantes, professores, pesquisadores, militantes que pouco têm se movimentado para barrar a barbárie contra o movimento autônomo dos e das secundaristas.

O atual ciclo das reformas leva à educação a **gramática da violência**, ao mesmo tempo em que faz a educação incorporar a violência policial como um de seus aspectos. Como tal, a educação reformada, fruto da vertebração empresarial da sociedade, faz com que as práticas de ensino operem como sistema de controle: avaliação, produção e predomínio de resultados sobre o processo, administração do trabalho docente, competição, sistemas planejados de ensino, fazendo uma área importante da vida em sociedade, a educação, se mover em função da consolidação do capitalismo de vigilância e do neofascismo do século 21.

¹²¹ <https://ponte.org/secundarista-perseguido/>. Acesso em: 23/05/2019

¹²² “Secundaristas e Terrorismo de Estado”. Seminário realizado na FEUSP, 01/06/2018

Oaxaca Ingobernable, Proyecto Ambulante

“Lute como uma menina” <https://jornalggn.com.br/movimentos-sociais/documentario-mostra-ativismo-das-meninas-secundaristas/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Los zapatistas nos convocaron preguntándonos si también veíamos la tormenta que ellos avizoraban.

Todos coincidimos en esa percepción y le pusimos nombre: estamos en guerra. Es muy importante que sepamos qué es y que no es una guerra. No es una guerra que esté pasando allá afuera, con otros o con algunos, sino que es una guerra en la que todos estamos involucrados.

En cada guerra hay combatientes, hay resistentes y hay colaboracionistas. Como decía Benjamin, no se puede ser neutral en un tren en movimiento. En esta guerra no se puede ser neutral. Estamos inevitablemente de un lado. Si no queremos o podemos ponernos de un lado estamos siendo, sin quererlo, sin saberlo, colaboracionistas con el enemigo, con toda la carga negativa que eso conlleva.

Parece muy importante que hablemos de esta cuestión de la guerra como algo presente y real entre nosotros. Sí, el sistema se está cayendo a pedazos, pero no allá afuera; se cae sobre nosotros y tiene que estarse uno moviendo de un lado para otro para que no le aplasten los pedazos. Esto nos lleva inevitablemente a hablar en serio de la violencia. Aquí se ha dicho con toda claridad que estamos en un lodo violento.

(Gustavo Esteva)

*“Se pudesse bloquearia o patrimônio do governador
Pra dividir com degradados pelo terror
Como não dá, empresto a voz pra garganta silenciada
Pela 762 com rajada sequenciada
Pra mãe que enfrenta promotores, armada de foto
Que com sua luta evita outros atestados de óbito
Meu crítico pode negar as traçantes do extermínio
Mas não afirmar que pertencemos a uma pátria, um hino
Se é excluído não conhece a democracia
Muito menos alegria representada na alegoria
Assim que a quadra receber, caixões no lugar de torcida
Se sentirá como eu, na era das chacinas!*

*A era contemporânea com seus rifles e toca ninja
Deu luz no solo segregado, à era das chacinas
Depois das 10 todo excluído vira alvo vivo
Candidato aos Clá-Clá-Bum e velório coletivo”*

(Eduardo, “A Era das Chacinas”)

Na virada de 2018 para 2019, em mais um ano de guerra que completava o 25º aniversário do levante neozapatista, o Subcomandante Moisés afirmou que os povos originários em rebeldia no México se encontram sós, como sempre estiveram. Solidão e dor, sem dúvida alguma, compõem o pesado caminhar de um povo que demarca o chão onde pisa com o próprio sangue. A 100 anos do assassinato de Emiliano Zapata, indígenas e negros estão frente a frente com os mesmos ricos fazendeiros que agora empunham outros nomes, como dizem os zapatistas. São agora as corporações transnacionais a dar tração ao mesmo rolo compressor da história de séculos; no México, como no Brasil, o despojo de camponeses e indígenas é a ordem do dia para um Estado Nacional desmoronado – e governado pelas corporações. Vivemos um momento tragicamente especial do sistema capitalista:

Arrinconado, enloquecido, un capitalismo reducido a una lógica insensata, no parece tener otro recurso que el despojo continuo y la bárbara destrucción natural y social. En vez de la fachada democrática que garantizó por siglos su expansión, hoy combina miedo y autoritarismo, porque no parece haber otra forma de gobernar desde arriba. Cuando no usa el fascismo social, que circula como populismo, recurre directamente a la fuerza. (ESTEVA, 2017).¹²³

Em meio a essa lógica insensata de um sistema enlouquecido, o peso da morte e do colapso cresce exponencialmente. Percorrendo o fio deste continente, de assassinatos e desaparecimentos de militantes sociais a chacinas de camponeses e indígenas, os mais de 240 tiros do Exército contra uma família negra no Rio de Janeiro e um **governador atirando aleatoriamente com fuzil a bordo do caveirão voador em Angra dos Reis**, tudo empurra para uma realidade tão distópica e de tamanha barbárie que parece que o tornado já fez a terra arrasada e agora suas sequelas nos soterram: estamos vivendo, já, o pós-colapso. Uma espécie de país das Maravilhas invertido, trágico, doído, violento, um mundo inteiramente colonial que saiu do túnel ilusório da democracia representativa. Esse é o mundo em que vivemos: as instituições são a linha de frente da guerra ideológica para matar pobre¹²⁴.

¹²³ Gustavo Esteva, “Lo que se viene”. Em:

<https://www.jornada.com.mx/2017/12/18/politica/015a2pol?partner=rss>. Acesso em: 20/12/2017.

¹²⁴ https://br.noticias.yahoo.com/estamos-em-uma-guerra-ideologica-para-matar-pobre-diz-policial-perseguido-por-criticar-pm-163637637.html?soc_src=community&soc_trk=fb&fbclid=IwAR1kns1z15WmVNKNfNjdBWhOgOI0qQzr0RTNdgp29U-rCCyKb2yPVrvVooY. Acesso em: 20/05/2019

A matança generalizada que vitima negros, mulheres, travestis, gays, lésbicas, indígenas e lutadores sociais tem nas palavras de Albert Memmi a sua triste moldura. A colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores; o ódio contra o dominado materializa o desejo de ser o dominador. A busca por algum tipo de vantagem é uma das características que conforma o sistema colonial, mesmo que esta vantagem seja a de não ser morto pelo Estado ou fingir não se assemelhar ao dominado - embora isto seja impossível. Em última instância, para Memmi, o colonizado quer se parecer com o colonizador e isto mitifica a imagem do último: faz o pequeno colonizador defender o sistema colonial com firmeza. A representação concreta disto está nas fileiras da polícia militar, nos quadros de partidos políticos de esquerda, nas burocracias sindicais e nos corredores da educação. “Ao decidirem se colocar a serviço do colonizador e defender exclusivamente os interesses dele, acabam adotando sua ideologia, mesmo em detrimento do próprio grupo e de si mesmos”, afirma Memmi (2001, p. 49; tradução minha). Para isso, vale matar e celebrar o ato de não ser morto.

Frantz Fanon escreveu que o contexto colonial se caracteriza pela “dicotomia que inflige ao mundo” (FANON, 1968; p. 34). Viver na colônia é viver no **mundo cindido**, onde os “condenados da terra” estão em contato direto com a linguagem da violência. A exposição à polícia e a agentes do Estado “leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado” (FANON, 1968; p. 28). As consequências terríveis são a fabricação em massa de colonizadores em potencial, e para estes “não há um dia que não sonhem em se instalar no lugar do colono” (FANON, 1968; p. 29). Estes, que não medem esforços para ser governo. A noção de descolonização, assim, precisa guardar coerência com a disposição política de destruir um mundo cindido, ou seja, de dissolver dicotomias. Há espaço para isso? Parece que o mundo educacional se perdeu nesses bastidores agressivos, onde a lógica reprodutiva da cisão entre educadores e não-educados se traveste de projeto descolonizador. Uma questão de vaidades e veleidades. Enquanto isso não é superado mais distante fica, dentro do sistema, a proposição do próprio Fanon - aquela que não deveria ser ignorada jamais:

Não, não queremos alcançar ninguém. Queremos, isto sim, marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens[...] Portanto, camaradas, não paguemos tributos à Europa criando Estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena (FANON, 1968; p. 274).

E, entretanto, os obscenos avançaram bastante. Alguns estudos aqui reunidos apontam um rumo que reafirma a colonização no pensamento social, por meio de modalidades atualizadas do século 21. Essa persistência do colonialismo forja um “mundo novo” que combina os elementos clássicos da colônia com a formação de um modelo de sociedade empresarial que está consolidando suas estruturas em alta velocidade. A educação como espaço de formação cumpre uma grande funcionalidade, que o sociólogo Mauro Jarquín chamou de vertebração empresarial da sociedade. Empresas e grandes corporações transnacionais totalizam a experiência do que é viver em tempos brutos como os de hoje em dia. O mau tempo não se refere apenas à propaganda, ao consumo ensandecido e à expropriação generalizada – e isso já é uma tormenta. As grandes corporações orquestraram a toma empresarial do poder político e da gestão dos direitos sociais. Não há, hoje, um direito que não tenha o envolvimento de uma empresa. Em processo automático, toda prestação de serviço passa a ser gerenciada seguindo um modelo corporativo. O caráter é extensivo: o modelo corporativo rapidamente se consolida como a referência para determinar as relações de trabalhos e o relacionamento com o público.

Já não há mais espaço para o público e comunitário. Todos os momentos da vida são invadidos pelo padrão de gestão corporativa do trabalho, e esse padrão toma a forma da vida: um modelo de competição infinita e de uma ideologia de superação do outro, o que faz da vida em sociedade o hábito cotidiano de ser e estar rodeado de “gente contra gente”. E assim o caveirão voador levanta ares com normalidade assegurada, aproveitando-se da banalidade do mal para metralhar negros e pobres nas periferias do Brasil. Vencer na vida é igual a vencer dentro de uma corporação: produzir resultados, ser melhor que os demais; ou, simplesmente, vencer é conseguir a dádiva de não morrer. Por isso, utilizamos a utopia da sociedade disciplinar como referência para falar em materialização da utopia da sociedade empresarial. Há um espectro de cidadania corporativa no ar onde, mimetizado o mundo do trabalho dentro de uma empresa, reina a submissão.

A vertebração empresarial também leva ao sequestro da sociedade civil e à invisibilização de movimentos sociais, posto que as organizações de empresários e corporações ocuparam as esferas da política. No atual cenário, assim, empresários e neoliberais assaltaram a educação e agora oferecem as diretrizes das principais políticas educativas no planeta; termos como eficiência, qualidade, competição, individualidade e

excelência inundam os campos das atividades de aprendizagem e ensino, fazendo com que tudo se homogenize e encontre um ponto de convergência na produção de resultados que comparam intencionalmente situações completamente desiguais. A gestão educativa tem um formulador e um avaliador único, reunido na figura política que faz do mercado financeiro o pedagogo do mundo. O resultado disso é o Apagão Pedagógico Global, como escreveu Luís Bonilla.

A intervenção empresarial na educação converteu o setor educativo em ativo financeiro no mercado das bolsas de valores. Fundos de investimento estão gerindo gigantes conglomerados empresariais que estão monopolizando as áreas relacionadas às atividades educativas, como a gestão escolar, consultorias para os gestores públicos e o mercado editorial que tem nas Secretarias de Educação o seu principal comprador. Sob o açoitado do mesmo padrão, o mundo educacional está submetido à lógica que faz a fabricação de salsichas serem também um ativo no mercado. As regras e os princípios são uma mesma massa sólida e homogênea, destinada à acumulação do fundo de investimento; em grande parte, os gestores do fundo já nem sabem diferenciar o ramo a que se dedicam, até porque o foco não é esse. Já faz tempo que o foco da atividade educacional não é mais, enfim, educar. Lucrar é a chave.

Para tanto, as organizações empresariais não querem que o magistério tenha dignidade e memória, afirma Jarquín. *“Ellos no quieren docentes, quieren títeres frente a grupo”*. Como na novilíngua de Orwell, é fundamental reduzir o vocabulário ao mínimo possível, evitar a reflexão, unificar para eliminar o pensamento crítico. Educação se transforma em sinônimo de eficácia, ou de habilidade socioemocional; tudo isso reduz o processo educativo a uma sequência de lógicas instrumentais. A pedagogia do mercado financeiro cria, com sua novilíngua, a aprendizagem sem pessoas: formar para o mercado de trabalho e para competição em uma não-sociedade que viu o mundo corporativo se expandir para a vida cotidiana. É preciso a produção em larga escala de não-pessoas, incapazes de ser, de estar de fazer no mundo, apenas competindo e encarando a pessoa que está ao seu lado como inimiga. Eliminar este potencial concorrente que nos atormenta passa a ser a ordem do dia. Por incrível que pareça, o *blockbuster* “Vingadores” tem um título adequadíssimo: “Guerra Infinita” é a sensação cotidiana de estar sempre frente a frente com o oponente, na escola, no trabalho, no transporte público difícil, no lazer. “Se este morre eu sobrevivo”: é o mantra que passa muitas vezes na cabeça de quem acorda e sai de casa para enfrentar mais uma vez o dia que coloca gente contra gente todo o tempo, como nos ambientes

de trabalho das corporações. Isso tudo é seguramente o resultado desta educação concentrada no lucro dos grupos empresariais; ao fim e ao cabo, as habilidades socioemocionais correspondem a essa máquina de produzir sujeitos insensíveis dentro da escola, preocupados com seu sucesso individual na produção do “rendimento do aluno” e indiferentes à expansão das Faixas de Gaza e de Belos Montes pelo mundo.

Enquanto a necropolítica fez do ato de matar um assunto de alta precisão que exige uma técnica governamental dirigida a este fim, com a consolidação dos campos de extermínio nas favelas do Brasil, execuções sumárias do Estado, a tortura e o fuzilamento incorporados à gestão e aceitas como atributo do Estado, famílias negras dizimadas sob uma rajada de 240 tiros sem nenhuma espécie de comoção social, a intervenção empresarial conseguiu estabelecer a normalização do necropoder na educação, fazendo com que esta não tenha nenhuma responsabilidade de sensibilizar e criticar a guerra de extermínio em curso. No fundo, o mercado como pedagogo impõe uma pedagogia que exclui esse tipo de preocupação das atividades de ensino e aprendizagem. É desta forma que a gestão empresarial da educação é a forma educativa da necropolítica e do esfrelamento total de México e Brasil, por exemplo, como ideia de nação.

E é exatamente isso que propõem no México com a 4T e com a Reforma Educativa, assim como no Brasil com os projetos políticos de uma elite branca obcecada em destruir e conquistar todos os territórios indígenas, expandir o agronegócio, queimar a Amazônia até criar um pasto continental, pulverizar rajadas de metralhadoras e de agrotóxicos e tornar isso normal por meio do descarte de milhares e milhares de seres humanos e seres vivos, mortos, esquecidos e condenados à barbárie da gestão. Também é necropolítico um modelo de educação que oferta modelos de ensinamentos que aprofundam o *apartheid* entre os que sobreviverão à catástrofe climática e genocida e os que serão beneficiários da normalidade do terror. A isto, chamam de diversificação de currículos.

Reforma Empresarial Educativa na era do Capitalismo de Vigilância

Em marcha para se reconfigurar em meio à barbárie que produziu, o sistema capitalista ainda é capaz de estabelecer variantes organizativas: dentre as quais, a instrumentalização da tecnologia para ressignificá-la dentro de uma economia de mercado radicalizada, aquela que se baseia nos próprios hábitos cotidianos e da vida

privada de cada corpo, fora do trabalho, fora da produção. Essa variante foi definida por Shoshana Zuboff como Capitalismo de Vigilância (*Surveillance Capitalism*): a era na qual “as corporações criaram um novo tipo de mercado a partir de nossas experiências humanas privadas” (Democracy Now, 2019, tradução minha)¹²⁵. Para Shoshana Zuboff, grandes plataformas tecnológicas como Google e Facebook são “caçadores de elefantes, e nossos dados são presas de marfim”:

Em essência, o capitalismo de vigilância é parasitário e autorreferencial. Ele revive a antiga imagem do capitalismo de Karl Marx como um vampiro que se alimenta de trabalho, mas com uma virada inesperada. Em vez de trabalho, o capitalismo de vigilância se alimenta de todos os aspectos da experiência de cada ser humano (ZUBOFF apud Democracy Now, 2019, tradução minha).

Em outras palavras, afirma Zuboff, achamos que estamos pesquisando no Google quando na verdade o Google está nos pesquisando. Isso significa que não é uma questão de tecnologia: é uma questão de “lógica econômica” e de acumulação de informações baseadas na experiência pessoal de cada um para gerar lucro. Em uma perspectiva futura, como todos os delineamentos da vertebração empresarial da sociedade moderna, os elementos que compõem o capitalismo de vigilância podem antecipar, prever e, principalmente, pré-definir comportamentos humanos em larga escala, na medida em que vão cruzando e enviando informações alimentadas pelos próprios itinerários individuais de cada um na *web*. Com o incremento do Facebook, já não se sabe se pesquisamos ou procuramos o que queremos ou o que fomos estimulados a investigar. É nessa encruzilhada que vigilância e cerco econômico-tecnológico à escola se tocam.

Pré-formatar comportamentos sociais inteiros e lucrar com isso é a concretização da utopia empresarial, que define assim um ambiente irreal de liberdade ilimitada nos percursos da web, quando no “deserto do real” há o estabelecimento de padrões previstos, lucrativos e obsessivamente vigiado:

Não é mais suficiente automatizar os fluxos de informação sobre nós; o objetivo agora é nos automatizar. Esses processos são meticulosamente projetados para produzir ignorância, contornando a consciência individual e, assim, eliminando qualquer possibilidade de autodeterminação. Como um cientista de

¹²⁵ ‘Era do Capitalismo de Vigilância: “Pensávamos que estávamos procurando no Google, mas o Google estava nos procurando”’

https://www.democracynow.org/2019/3/1/age_of_surveillance_capitalism_we_thought. Acesso em: 24/05/2019

dados me explicou: "Podemos projetar o contexto em torno de um comportamento específico e forçar a mudança dessa maneira [...] **Esse poder de moldar o comportamento para o lucro ou poder dos outros é totalmente autoritário.** Não tem fundamento na legitimidade democrática ou moral, pois usurpa direitos de decisão e corrói os processos de autonomia individual que são essenciais para a função de uma sociedade democrática. A mensagem aqui é simples: uma vez eu fui meu. Agora eu sou deles. (ZUBOFF apud The Guardian, 2019, tradução minha)

Educação e heteronomia se encontram definitivamente e vivem felizes para sempre no mundo dos empresários. A acumulação de conhecimento, poder e informação nas mãos de 2 ou 3 grandes corporações cria um canal estreito de fontes de fornecimento de estímulos informativos para consumo, um território excessivamente vigiado e controlado e que produz, por fim, uma nova divisão de grupos humanos fundamentadas em outro tipo de desigualdade.

Não se trata de descrever um plano distópico, mas entender que viver em eterno presentismo não nos ajudará a refletir sobre a velocidade com a qual as coisas estão mudando e como esse furacão atingiu em cheio a educação, a ponto de promover a maior transformação das escolas desde a massificação dessas instituições. Ao minar a autodeterminação e a autonomia individual e - por que não - coletiva e definir uma nova divisão da aprendizagem, é evidente que a transformação educativa avança, principalmente a partir do cerco econômico e tecnológico às escolas. Não à toa, a *Google For Education* cresce rapidamente sobre esse mercado; e, como a força da correnteza que leva tudo o que vê pela frente, nessas plataformas corporativas educacionais a experiência escolar é totalizada, tudo junto e misturado por uma força tão avassaladora como a lama da Samarco, que se alastra nos ambientes de ensino e não para de crescer: pacotes tecnológicos, ofertas curriculares, habilidades, competências, controle das salas de aula e do trabalho docente, vigilância total sobre o que os alunos aprendem e fazem. Tudo junto e misturado; e, principalmente, o lucro acima de tudo.

Nós somos a matéria prima livre deles [...] Somos simplesmente a fonte livre de matéria-prima, como aquelas presas de elefante. Tudo sobre nós, como nossos problemas, quais são nossas reais necessidades, quais são nossas reais preocupações - tudo sobre nós é ignorado. Eles não têm interesse em nós. Não importa se estamos felizes ou tristes. Não importa se estamos indo bem ou mal. Só importa que façamos essas coisas de maneira que eles possam raspar a experiência e transformá-la em dados. (ZUBOFF apud The Guardian, 2019, tradução minha)

A educação empresarial consegue enfim, concretizar um dos elementos mais caros ao fascismo, que é impor a irreabilidade no deserto do real. As portas, assim, ficam abertas para este projeto de sociedade totalitária no século 21. Mas, no fundo, há de fato alguma novidade nisso tudo ou são novas formas de dominação e extermínio para um mesmo sistema colonialista? A vida é uma eterna repetição e todos inventam o inventado, escreveu Machado de Assis. Se a educação é terreno próprio para as mais abjetas formas de dominação, igualmente estas carregam a contra-corrente. Oaxaca e movimentos secundaristas em São Paulo, entre tantos outros, nos obrigam a firmarmos o compromisso pedagógico de escutar o que dizem, fazem, pensam. São alternativas concretas e reais frente a um mundo que só se dilacera em uma das muitas outras vidas possíveis que todos merecemos.

No México, povos originários e professores livres são obstáculos a esta hegemonia, simplesmente porque colocam um interesse comum e não privado na gestão de uma educação pertinente à diversidade cultural do país. Pedagogos e especialistas no mundo inteiro têm advertido sobre os efeitos despedagogizantes da educação modelada pelo empresariado organizado, assim como a redução das atividades pedagógicas a um curso muito estreito e excludente. Esse fator de fácil observação mostra que o verdadeiro intransigente é a figura política que não está disposta a ceder e aceitar uma educação que não seja empresarial-corporativa e que não mexa no regime laboral de trabalho dos professores. Por último, a intransigência está em empresários disfarçados de pedagogos que negam espaços de autodeterminação e definição de atividades de aprendizagem próprias e pertinentes à diversidade cultural. Professores e indígenas, assim, são inimigos dos empresários e neoliberais que se apoderaram da educação. Aos primeiros, no México, foi aplicado um regime trabalhista de exceção. Aos segundos, o genocídio é uma perspectiva terrivelmente real.

As leituras aqui colocadas apontam obrigatoriamente para uma anatomia de uma educação que, pendulando entre as orientações capitalistas para a social-democracia ou para o fascismo explícito (momento atual), exclui da pedagogia a problematização da abertura dos mundos de morte como ferramenta de gestão pública. Nada mais deveria importar quando milhares estão morrendo nas favelas e nos campos, nas florestas, nas zonas de sacrifícios criadas pela sociedade empresarial. Passados 500 anos da invasão europeia, o Estado ainda não pediu perdão aos povos originários e muito menos os reconheceu como povos; promove o despojo das suas terras, territórios e recursos

naturais, oferece facilidades a grandes empresas que os expoliam. É verdade que continuaremos a chamar de educação uma atividade que não coloca o Terror de Estado como tema central de suas metas de qualidade?

E ainda assim, no mundo real da guerra infinita existem mulheres e homens com a férrea disposição de continuarem sendo o que são. Entretanto, os estudos e a vivência sobre Oaxaca não podem jogar nas costas dos povos originários do sul do México a responsabilidade de estarem resistindo, de se mostrarem como esperança frente ao colapso capitalista. Como escreveu Eliane Brum, a esperança atrapalha; o aplauso à esperança e à resistência nos paralisa frente à urgência de encararmos que há um mundo de morte a ser desconstruído. Dizer que está cheio de esperança não resolve.

Como afirmamos no início, isto muda o sentido que damos à palavra revolução, por exemplo. Há quem diga que já não cabe mais espaço para que as grandes revoluções possam acontecer, sem perceber que já estão acontecendo. Essas idéias partem daqueles que de verdade admitiram que o capitalismo atingiu um tal estágio de desenvolvimento que é necessário estar dentro dele para operar suas contradições, para então organizar a massa trabalhadora, para então avançar rumo ao poder e então conduzir os rumos da transformação. Outros confundem revolucionar como sinônimo de “transformar”, mas aqui não se trata de uma questão simples de dicionário, nem de veleidades. É questão de entender que o capitalismo é o modo de vida totalizante – e totalitarista; as revoluções não precisam ser igualmente totais, universais e amassadas pelo unitarismo do tempo.

Vivemos em um planeta comprado pela tirania das marcas (Cf. Naomi Klein 2002), onde homens e mulheres são intermediados pela mercadoria. Automaticamente, passamos a acreditar que o intermédio da mercadoria nos define enquanto pessoas e pauta as nossas relações. Obvio que isso é incontestável, mas seria só isso? É aí que vemos operar o discurso reducionista, onde uma coisa não pode ser duas, ou três, ou até mais. Certamente a camisa-de-força dos conceitos, que se incubou e se apodera de nossas mentes graças à eficácia do processo escolarizante em nossas vidas, também opera para que não se dê o valor devido a outras formas de se relacionar, que também fazem parte das nossas vidas e que estão fundamentadas no apoio mútuo: este também é praticado em nosso cotidiano. Todos nós conhecemos o apoio mútuo, faz parte das nossas relações mais cotidianas. Como negar que não nos relacionamos por essas teias de ajuda solidárias, ainda que minúsculas? Kropotkin, mente brilhante do século XIX e

início do XX, não fez um estudo minucioso da mecânica desse sistema repugnante chamado Capital, mas construiu algo tão importante quanto, sobre o apoio mútuo – e um dia poderemos discutir porque colhe o silêncio de boa parte da esquerda.

Sobre Kropotkin, afirma Benjamín Maldonado, é interessantíssimo como seu estudo se aproxima do modo de vida originário de Oaxaca. “*Discutió con los evolucionistas acerca de que en el desarrollo social quienes sobreviven no son los más fuertes sino los mejor organizados, a partir de la ayuda mutua*”. (MALDONADO, 2010; p. 273, grifos meus).

Assim,

Existen evolucionistas dispuestos a admitir la importancia de la ayuda mutua entre los animales, pero a la vez, como Herbert Spencer, negándola respecto al hombre. Para los salvajes primitivos -afirman- la guerra de uno contra todos era la ley dominante del la vida. He tratado de analizar en este libro, en los capítulos dedicados a los salvajes y bárbaros, hasta dónde esta afirmación que com excesiva complacencia repiten todos sin la necesaria comprobación desde la época de Hobbes, coincide con lo que conocemos respecto a los grados más antiguos del desarrollo del hombre.

El número y la importancia de las diferentes instituciones de ayuda mutua que se desarrollaron en la humanidad gracias al genio creador de las masas salvajes y semisalvajes, y durante el período siguiente de la comuna aldeana, y también la inmensa influencia que estas instituciones antiguas ejercieron sobre el desarrollo posterior de la humanidad hasta los tempos modernos, me indujeron a extender el camino de mis investigaciones a los períodos de los tiempos históricos más antiguos. Especialmente me detuve em el período de mayor interés, el de las ciudades repúblicas, libres, de la Edad Media, cuya universalidad y cuya influencia sobre nuestra civilización moderna no ha sido suficientemente apreciada hasta ahora.

Por último, también traté de indicar brevemente la enorme importancia que tienen todavia las costumbres de apoyo mutuo transmitidas en herencia por el hombre a través de un periodo extraordinariamente largo de su desarrollo, sobre nuestra sociedad contemporánea, a pesar de que se piensa y se dice que descansa sobre el principio de: "cada uno para sí y el Estado para todos", principio que las sociedades humanas nunca siguieron por entero y que nunca será llevado a la realización, íntegramente” (Kropotkin apud MALDONADO 2010, p. 273).

O apoio mútuo é justamente o que orienta a vida em *comunalidad* em Oaxaca, dentro de seu contexto específico. E neste, se destacam principalmente o trabalho e a festa como exercício de reciprocidade e ajuda coletiva, do poder distribuído entre todos num espaço de tomada de decisões, e do território onde esse apoio múto se materializa, posto que é coletivo.

Nossa tese é que o Terror de Estado praticado em Oaxaca é operado justamente para aniquilar com modos de viver essencialmente anti-capitalistas em tempos de crise total do Estado. Para não serem referência. Para que suas derivações não correspondam à falência total dos partidos políticos, e por isso são inúmeros grupos de esquerda que não se importam com o etnocídio, posto que a diversidade anula a razão da existência desses grupos formados com o objetivo de **governar**. Em meio à guerra de extermínio, as práticas etnopolíticas de Oaxaca são referências concretas para viver na contrahegemonia, porque fortalece os vínculos comunitários que partem desde o que é próprio e, às vezes literalmente, formam uma barricada contra os paradigmas capitalistas e ocidentais.

Dentro da proposta revolucionária a ser disputada, também está aquela que aponta para o fim do que poderíamos chamar de colonização marxista do futuro, posto que a definição marxista de revolução também manifesta sua adesão à concepção totalitarista do mundo. Uma “visão totalitária do mundo a construir”, de acordo com Benjamin Maldonado:

en la perspectiva del tiempo, se percibe una de las diferencias fundamentales entre las culturas totalitarias y las que no lo son. Se trata de su visión de los momento históricos. Para el totalitarismo, la vida es permanente proyecto absoluto, universal, mientras que para las culturas originarias no parece serlo (MALDONADO 2010; p. 28).

Isso parece também uma questão de exercício de poder e controle das lutas anti-capitalistas e contra-hegemônicas: consiste em desqualificar formas distintas de revolução que se contrapõem ao modelo de vanguarda e dirigismo partidário. Como, por exemplo, desprezar os movimentos que não estão submetidos à burocracia da esquerda. É desta forma, inviabilizando o porvir, que destroem as lutas cotidianas de quem na verdade quer permanecer o que é, mantendo o que faz e como vive em determinado solo:

Esta visión totalitaria del mundo por construir no es compartida por las culturas originarias, salvo cuando han sido colonizadas y la enajenación ha implicado penetración del imaginario. Al abundar en el universo que esas culturas totalitarias, etnocidas y colonialistas persiguen, señala que “el universo que tenemos que hacer puede ser la vida en el Más allá, en un paraíso, o puede ser el paraíso de la cultura internacional del proletariado, o la visión evolucionista y progresista de un mundo industrial, moderno, o lo que sea. **Pero siempre es un mundo único y por hacer, al contrario de las culturas que corresponden a un mundo plural y hecho**” (MALDONADO 2010; p. 28. Grifos meus)

E continuando com Jaulin:

El pasado es siempre lo de menos, la parte muerta, lo que por suerte ha cambiado, lo que era necesario cambiar (por ejemplo lo salvaje). Hacia el futuro esa cultura se define por una falta de cosas y con base en conceptos que son infinitos. Su principio fundamental se refiere a conceptos infinitos o trascendentes (por ejemplo el Dios que hizo a los hombres) y nunca a la cultura como tal, como ya hecha. Siempre hay que hacerla y estamos en esse camino. El universo por lo tanto es negativo, es negado, lo negamos refiriéndolo a nosotros mismos. Integrar a las demás culturas es disolverlas dentro de lo nuestro negativo (JAULIN apud MALDONADO 2010; p. 28).

Como o totalitarismo se alimenta da destruição de culturas e para isso precisa se estender através do espaço e do tempo, a visão da esquerda pró-capitalista é intencionalmente estreita e propositalmente mirada para o futuro, para que o que esteja sendo feito não seja valorizado, para que o futuro já esteja colonizado, enfim, para desprezar os movimentos sociais que trilham seus caminhos afastados dos partidos políticos e da arena da democracia eleitoral.

É também uma questão retórica de grande admiração do capitalismo, de considerá-lo um estágio evoluído, moderno, com seu Estado racionalizado e corporativo, suas escolas, suas instituições burocráticas e empresariais. Para Gustavo Esteva, os diversos grupos que se organizam de uma maneira distinta aos socialistas, ou que definem suas táticas e estratégias fora do marxismo, são desqualificados pelos auto-intitulados “verdadeiros revolucionários”:

Esta postura descalifica toda realidad no capitalista, salvo cuando reconoce alguna condición pre-capitalista inevitablemente articulada al capitalismo y funcional para éste, y rechaza, como algo ridículo opornicioso, toda lucha parcial contra el capitalismo y más aún la que pretende localizarse más allá del capitalismo. Esta misma visión incluye en la lucha otro espectro: el socialismo, que sería sucesor legítimo y necesario del capitalismo.
(ESTEVA 2015; p. 50)

Ou seja, são lutas anti-capitalistas, ou novas formas de revolucionar, afirma Esteva; grupos que de forma autêntica e natural não pensam como o Estado, não precisam de um corolário de análises táticas e estratégicas para fazerem política radical e, ainda por cima, não precisam construir uma alternativa política universal: “*evitan las visiones teóricas y las prácticas de la ingeniería social, las que pretenden ver como Estado y desde arriba conciben utopías para todo el cuerpo social*” (ESTEVA 2015; p. 50. Grifos meus)

E são tantos movimentos autônomos que se embaraçam no seu jeito de pensar como Estado, embora neguem. Sobre isso, prosseguimos com Esteva em sua análise sobre formas distintas de revolucionar:

No somos homogéneos ni mucho menos iguales. Somos heterogéneos y diferentes. La ilusión de la igualdad, que ha llegado a asumirse como ideal, es fuente continua de privilegio ilegítimo y desigualdad, aunque parezca justiciera en una sociedad plenamente individualizada, cuando todos los hombres y mujeres reales son tratados continuamente como individuos desarraigados, carentes de un tejido social concreto que los proteja de los abusos del poder político y económico y los defina en términos de sus "derechos".

[...]Al mismo tiempo, queremos gobernarnos a nosotros mismos: que el pueblo pueda ejercer en todo momento su poder, para resolver los predicamentos colectivos.

En vez de transferir al Estado ese poder, para que gobierne a través de representantes que inevitablemente se corrompen, queremos reconstituírnos desde la base social, en cuerpos políticos en que el pueblo pueda ejercer su poder. Ciertas funciones limitadas, que no puedan ser absorbidas por esos cuerpos políticos, se encomendarían a nuevas instituciones, en que se harían valer los principios de mandar obedeciendo y carecerían de autonomía.

(ESTEVA 2015; p. 57)

A *comunalidad* de Oaxaca é forte e viva porque se vive no presente, porque mulheres e homens do sul do México reiteram de forma cíclica e em diversas esferas (no trabalho, no poder, na festa, no uso da terra) seus pés fincados no chão onde pisam e suas cosmovisões radicalmente opostas à capitalista. Materializam que neste planeta existem os outros mundos, e a sobrevivência destes mundos se dá fora do capitalismo, não disputando com este certa ideia de hegemonia ou supremacia. A *comunalidad* é real porque é política, é coletiva e se faz há centenas de anos. Igualmente, não é uma moda; não foi em Oaxaca que se disse que era preciso fazer *comunalidad* em outras partes do mundo. Mesmo que a ideia de *comunalidad* em alguns momentos exponha um exagero da realidade, suas referências são fundamentais para estabelecer a concretude que é viver fora do capitalismo em toda sua plenitude. Na *comunalidad* reside uma proposta de ideologia índia, concreta, real.

Por ser concreta e real, é uma barreira contra o avanço do capitalismo de rapina. O despojo é mais violento quando se depara com um modo de vida consolidado em princípios radicalmente opostos ao do industrialismo enlouquecido. É por isso que, em Oaxaca, há todo esse operativo para promover o despojo violento em um território que fez até a educação ser convertida aos seus princípios etnopolíticos. Frente a um

capitalismo enfurecido e transtornado e à violência organizada do Estado, a educação comunitária foi detectada como alvo prioritário do projeto de fascismo neoliberal. Nesse momento, a Reforma Educativa revela um componente pouco discutido em sua bibliografia, mas essencial para o tipo de sociedade que se estruturou no século 21: **a militarização total**. A vertebração empresarial da sociedade requer a rigidez militarizada e, mais do que isso, **empurra a militarização para dentro do pacote de mudanças educacionais**. É fundamental, portanto, para a política de contenção social.

Os contornos da **reforma empresarial e militarizada da educação** são realçados no massacre de Nochixtlán, por todo abuso e terror relatado nesta pesquisa; mas este não é o único evento trágico que mostra o casamento da educação com o militarismo. Em São Paulo, a organização dos estudantes secundaristas contra a reestruturação do ensino utilizou dos mesmos princípios que vemos com notoriedade em Oaxaca: democracia direta, horizontalidade, apoio mútuo, autogestão, ódio à autoridade. A ocupação das escolas, pela solidez de sua organização, fez o Estado capitular naquele momento; e, ao mesmo tempo, o componente de militarização apareceu de forma incontestável. A repressão aos e às estudantes foi brutal; e, igualmente ao atestado em Nochixtlán, acumulam-se casos de perseguição sistemática às vítimas da repressão. Violações, torturas, prisões e terror psicológico são práticas comuns contra a militância que participou ativamente das ocupações em São Paulo; esses adolescentes tiveram suas vidas anuladas e a memória das ocupações se transformou em um trauma para quem não encontra mais lugar para ser e estar no mundo. As denúncias desses crimes foram feitas em larga medida e seu acesso é extremamente fácil e urgente, em tempos onde a palavra justiça não se encontra mais com seu significado. Lamentavelmente as Faculdades de Pedagogia, assim como representantes e ativistas da educação, deputados e organizações empresariais do setor educacional seguem ignorando as denúncias e as evidências de abuso, o que mostra que a tortura, o abuso policial, a perseguição e o trauma psicológico não são tão estranhos assim à mudança educacional em voga.

Ao mesmo tempo em que a perseguição sistemática a estudantes ocorre enquanto escrevo estas linhas ou alguém as lê, o empresariado do ramo educativo superou o ódio aos movimentos de ocupação e tratou de cooptar jovens estudantes para seus projetos, o que de uma vez comprova como a intervenção empresarial na educação está obcecada em tomar o espaço da militância por educação popular e solapar o espaço

de atuação dos movimentos sociais. Com cooptação, porrada, torturas e bomba, a **Reforma Empresarial e Militar da Educação** mostra que a utilização da violência policial e do militarismo são fundamentais para consolidar de uma vez por todas sua intervenção no setor educativo.

Também porque os estudantes demonstraram que estão alinhados a outras formas de fazer revolução que não àquelas apregoadas pelo marxismo-leninismo fossilizado, o militarismo nas escolas está sendo usado como uma prática pedagógica cada vez mais recorrente. A proliferação de escolas militarizadas cumpre a dupla missão de detonar a formação de milhares de jovens, submetidos à rigidez e autoritarismo do enquadramento, enquanto debela possíveis focos de resistência à gestação de uma educação corporativa que ainda não concluiu seus passos. Os efeitos da militarização da educação são extremamente perversos embora não tratados como foco principal aqui; ainda assim, podemos dizer que o cruzamento do índice de escolas militarizadas com bons resultados no PISA e IDEB, mesmo se comprovados, não são referência para nada; estudos e artigos elencados nessa tese já atestaram a inutilidade da prova PISA para as escolas. Não tendo muito mais a oferecer, as escolas militarizadas pouco garantem em termos de propostas pedagógicas, tendo talvez na publicização de um vídeo com centenas de jovens dançando o funk “Eu Vou Parar na Gaiola”, de MC Livinho, o seu “auge” e o registro do fracasso naquilo que se propõe; o que é alvissareiro, mas comprova também o total descompasso entre o que pensam os militares e o que querem, pensam e fazem os jovens de hoje¹²⁶. A militarização da sociedade e sua vertebração empresarial são, evidentemente, uma imposição violenta e autoritária.

Todo esse ambiente tóxico (empresariado e militarismo) na educação joga luz sobre os limites da escola e a confusão em torno desta: é obrigatório estabelecer a diferença entre a luta por escolas e a luta por educação. Isto é, a inclusão da militarização como componente da reforma educativa e a redução da gestão escolar a uma racionalização de padrões empresariais no ensino, mostram como a luta pelo fim virou a luta pelo meio. A escola não pode ser o fim, assim como a luta por educação não pode se restringir à luta pelo direito de acessar a escola. Empregando a militarização, as

¹²⁶ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/02/27/memes-parodias-e-protesto-como-a-web-reagiu-ao-pedido-do-mec-sobre-hino.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 2/03/2019.

organizações sociais de empresários definiram que a escola é o espaço absoluto da educação e está controlada pelas diretrizes que regem o mundo do trabalho corporativo. A educação é redefinida e reduzida à eficiência, excelência, competição, individualismo, ao socio-emocional, preparação para o mercado e produção de resultados. Mas tudo isso cabe na escola. Se a escola (meio) for igual à luta por educação (fim), a oferta empresarial cabe como proposta de ensino. É por isso que contestar a reforma deve ser uma prática contra o Estado, uma vez que as políticas governistas estão comprometidas a manter o monólogo na gestão da educação em conluio com o mercado no papel de pedagogo único. Desconsiderar que esse movimento já se consolidou é crer que o Estado é uma instituição separada da opressão e da dominação e que pode atuar como o promotor das melhorias sociais. Essa visão distorcida gera os grandes equívocos da esquerda pró-capitalista, que insiste em reduzir o neoliberalismo a uma política econômica de partidos de direita, e não como um projeto de poder e de formação de uma sociedade que já fagocitou essas esquerdas. A maior evidência disso são as parcerias e o estímulo oferecido pelo lulismo aos conglomerados empresariais da educação durante mais de uma década. Uma política que nos presenteou com o ovo da serpente.

A pesquisa e a disposição em conhecer a historicidade de Oaxaca nos levaram a uma articulação teórica que opõe colonialismo atual e a *comunalidad*; opõe destruição capitalista e o apoio mútuo. Insere a educação neste contexto de guerra e, mais do que isso, coloca a luta indígena no centro das questões relativas às dramáticas transformações em escala planetária. O esforço para compreender a *comunalidad* nos fez trabalhar principalmente com a ideologia índia como referência. Mais do que isso, o aporte do comunalismo índio de Oaxaca ensina que a luta indígena é uma luta anti-estatal, antes do que uma luta de classes. Por ser contra o Estado, é uma luta para seguir vivendo, que inclusive aceita por vezes viver da derrota, mas com os pés fincados na própria terra. É uma luta que tem na larga impaciência indígena um dos seus trunfos. Porque cria resistência, princípios, convivência cultural e férrea disposição de lutar. Diante da envergadura e da capilaridade do capitalismo empresarial de rapina no planeta, as resistências etnopolíticas em Oaxaca são ainda mais significativas.

Entender a impaciência índia como criação política e cimento para confrontar o Estado não é uma ideia calcada em um romantismo imaginário. A *comunalidad*, além de descrever uma ideologia índia, nesse sentido, não cabe em interpretações pós-

modernas nem “antropologizantes”, esvaziadas de seu sentido político profundo. Residem nesta ideologia e nesta prática as referências políticas para defender o que se é e não se deixa de ser. Com problemas, desvios, desmobilizações e contradições, os marcadores estão lá, não para que se saiba o fim do futuro, mas para que a referência de onde chegar e do que perseguir no presente esteja sempre balizada pelo que, enfim, chamamos de princípios. São estas as armas utilizadas contra um capitalismo devastador e de rapina, transmorfo em várias facetas, entre elas a invasão das grandes empresas, a reforma educativa e sua militarização, a escola etnocida. A ideologia índia expressa na *comunalidad* é essencialmente política porque é um lugar contra o Estado. A educação comunitária desromantiza a descrição da *comunalidad* porque em sua marcha ela mobiliza eixos que ainda são praticados e que aqui definimos como viver: é um trabalho comunitário, envolvido por e quem reconhece o território sagrado e vive neste lugar. Não é um manual de como fazer em outros locais, nem atende a leituras essencialistas e fossilizantes, estas sim perniciosas. Muito menos exotistas. Frente a um sistema mundial que está a se descompor, não cabem exotismos na tradição histórica para derrubar o totalitarismo e a violência de Estado. Enquanto os movimentos sociais de esquerda se apoderam da utopia para fazer desta somente uma *utopia*, em Oaxaca esta compõe um presente pleno de realizações: sem ser sua intenção, Oaxaca nos dá a sensação de que se vive a utopia, hoje e desde sempre. Reside no fazer.

A educação comunitária é matéria fundamental nesse sentido, posto que cria ambientes para que reconheçam o que é próprio nas suas vidas em comum. E que fortaleça o coletivo e o comunitário. E que cria mais enclaves de resistência e superação a um governo hostil aos povos originários. Por isso, Oaxaca sangra mais e mais nas primeiras décadas do Século 21. Ali estão sendo geradas algumas ameaças para o futuro do Estado e para a tirania das corporações como aparelho de destruição de outras formas de viver. Para evitar o curso natural dessa correnteza que persiste há mais de 500 anos, o Estado vem prendendo professores e tratando a educação como questão de segurança em Oaxaca. Porque aí está a ameaça: se o modo de vida comunal dos povos originários, aliado ao projeto pedagógico do movimento docente de Oaxaca, reconhece os saberes comunitários como retaguarda organizativa e de conhecimento, e se estabelece o coletivo como fórmula para criar decisões em consenso, se tudo parte de todos e todas, então mesmo em meio a essa escalada autoritária atual é possível traçar em coletivo o rumo de suas vidas (LUNA 2015).

As lutas em Oaxaca trazem a aspiração de ser parte de ser algo maior; de ser povo. Esses princípios, aliados a suas práticas, impedem a fragmentação e o auto-isolamento em cada resistência. Os movimentos sociais oaxaquenhos revelaram, nas últimas décadas, momentos de fluidez e integração, contra o Estado e o colonialismo saqueador: povos originários conseguem se associar a movimentos docentes, estudantes, operários, movimentos camponeses. É uma mensagem de que a luta política, hoje, precisa do reconhecimento entre iguais, evidentemente, mas também do gesto de se reconhecer na diferença e de sentir a dor que a violência de Estado causa no diferente.

No Brasil (e, à distância, parece que no México também), experimentamos cotidianamente a sensação de viver em um ex-país. A sensação de que acabou; se não há mais dor, o que temos em comum? Essa é também uma característica nítida do colonialismo. Uma colônia, entre outras coisas, também se define historicamente por não aceitar e por descompor qualquer ideia de pluralidade; de qualquer identidade cultural. A colônia se resume à rapinagem e à criação dos mundos de mortes cotidianos. Quando a única coisa que temos em comum é viver a guerra de gente contra gente, está garantida a hegemonia do dominador. É por isso que, dentro da *comunalidad*, Oaxaca oferece a experiência de viver fora da colônia. É porque a resposta precisa estar dentro de nós mesmos, como coletivo; e esse é outro aporte político importante que emana do sul do México. Ou, como disse recentemente Ailton Krenak aqui no Brasil: “eu não sei viver sozinho”.

Povos originários saberão passar essa tormenta que atinge a todos nós. Já aos “modernos”, que agora se tornaram colonizadores de si mesmos nesse capitalismo enlouquecido, não é possível atestar o mesmo destino. Ainda na condição de sobreviventes, cabe escutar os conselhos de quem já viveu o futuro: “Já passamos por tanta ofensa que mais essa agora não nos vai deixar fora do sério. Fico preocupado é se os brancos vão resistir. Nós estamos resistindo há 500 anos”. Para isso, é preciso querer abandonar a vontade de ser branco no presente¹²⁷.

¹²⁷ “Ailton Krenak, líder indígena: “Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos vão resistir”. Em: https://leitor.expresso.pt/diario/quinta-1303/html/caderno1/temas-principais/03_entrevista-indio-brasileiro-christiana- Acesso em:25/10/2018

Referências Bibliográficas

- ALAVÉS, Geovani. *Comunalidad desde la fiesta*. Huajuapán de León, 2018.
- ARCHAMBAULT, Elisabeth Falomir. Introducción. In: *Necropolítica*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.
- AQUINO, Alejandra. *La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos*. Em: Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales, año 18, vol 34. Oaxaca, 2013.
- AUSTIN, Alfredo López. La cosmovisión de la tradición mesoamericana. Em: *Arqueología Mexicana*, volumes 1, 2 e 3. México D.F., 2016.
- AZEVEDO; BRANCALEONE; DE BEM. Apresentação. Em: KROPOTKIN. Piotr. *Apoio Mútuo – um fator de evolução*. Porto Alegre: Deriva, 2012.
- BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BONILLA-MOLINA, Luís. *Apagón Pedagógico Global*. In: Otras Voces en Educación. 15/08/2016. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174>
- 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. 2011.
- BARONNET, Bruno, MORA Mariana y STAHLER-SHOLK Richard (coord.). *Luchas” muy otras”*. *Zapatismo y autonomia indígena de Chiapas*. Mexico D.F.: UAM, 2011.
- BERGER, John. *Compañeros Presos. Seminario de reflexão e análise, realizado em San Cristóbal de Las Casas nos dias 30 e 31 de dezembro de 2009 e 1 e 2 de janeiro de 2010*. *Revista Rebeldía*.
- BESSI, NAVARRO F. *Terrorismo de Estado y educación, el nuevo sector especulativo en la Bolsa de Valores*. México, D.F.: Subversiones, 2016.
- BRANCO, João. *Movimento Docente, Insurreição e Propostas Coletivas de Educação em Oaxaca*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2015.
- BRISEÑO ROA, Julieta. Entrevistas Comunitarias, la Recuperación del Conocimiento Comunitario desde la Escuela. El Caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 23, No. 95. 2015

BRUM, Eliane. Casa é onde não tem fome. Em: El País, 18/07/2016.
http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/18/opinion/1468850872_994522.html.

____ Diálogos sobre o fim do mundo. Em: El País, 29/04/2014
http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html. Acessado em 29/05/2017

____ *Eh Abuelo, deja de ser un mierda!*. Em: El País, 06/12/2018.
https://elpais.com/elpais/2018/12/04/opinion/1543935778_574190.html.

BRUNO, Lúcia . 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 Político, Estado e Terror de Estado*. In: PITTA, Fábio; MARIANA, Fernando; BRUNO, Lúcia; ROSA, Rodrigo (Orgs). *Terrorismo de Estado, Direitos Humanos e Movimentos Sociais*. São Paulo: Entremares, 2017.

BURNS, Bárbara; LUQUE, Javier. *Professores Excelentes*. Washington: Banco Mundial, 2014.

CARABAÑA. J. (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata, 2015.

CATINI, Carolina de Roig. Direito e educação em Estado de exceção. In: Cadernos Cemarx. *Dossiê: Cartas a Marx*. Campinas: Cemarx, 2018.

____ Educação e empreendedorismo da barbárie. In: *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO, Eduardo Viveiros de; DANOWSKY, Deborah. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie; ISA, 2017.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Posfácio. Em: CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Cosac Naify, 2011

____ O recado da mata. In: KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

____ *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

COLOMBO, Eduardo. *Análise do Estado/ O Estado como paradigma de poder*. São Paulo: Imaginário, 2001.

DENHAN, Diana, Colectivo C.A.S.A. *Enseñando Rebeldía: História del Movimiento Popular en Oaxaca*. Oakland: PM Press, 2011.

DÍAZ, Floriberto. *Comunidad y Comunalidad*. Diálogos en la acción, 2004.

_____. Comunidad y comunalidad. Em: RENDÓN, Juan José. *La comunalidad: modo de vida en los pueblos índis. Tomo I*. México D.F: Conaculta, 2003.

_____. Principios comunitarios y derechos indios. Em: RENDÓN, Juan José. *La comunalidad: modo de vida en los pueblos índis. Tomo I*. México D.F: Conaculta, 2003.

DURAN, Sabrina; MACIEL, Dany. *Privatização do Ensino*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

ELORZA MORALES, Miguel Ángel. *Educación Libertaria y Comunalidad*. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, 2014.

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.

_____. De la liberación de la pedagogia a la liberación de la educación. Oaxaca: El Rebozo, 2013.

_____. Más allá de la Educación. Em: Comunalidad, Educación y Resistencia Indígena en la Era Global: un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano. Coordinadores: Lois M. Meyer e Benjamín Maldonado. Oaxaca: CSEIIO, 2011.

_____. *Nuevas Formas de Revolución*. In: Cátedra Jorge Alonso. http://catedraalonso-ciesas.udg.mx/imagenes/documentos/conferencia_gustavo_esteva.pdf. Oaxaca: 2015

_____. *Claroscuro*. In: La Jornada, 24/11/2014. Acessado em 25/11/2014.

<http://www.jornada.unam.mx/2014/11/24/opinion/022a1pol>

_____. *La Batalla de Oaxaca*. Em: La Jornada, 20/06/2016.
<https://www.jornada.com.mx/2016/06/20/opinion/021a2pol>

_____. El Mar de Fondo. Em: *El Topil, Nochixtlán Educación y Revuelta*. Oaxaca, 2016.

_____. Lo que falta. Em: La Jornada, 21/05/2017.
<http://www.jornada.unam.mx/2017/05/22/opinion/022a1pol>.

_____ Y retembló. Em: La Jornada, 5/06/2017
<https://www.jornada.com.mx/2017/06/05/opinion/020a2pol>

_____ La Cuesta Arriba, La Jornada 19/06/2017: Em:
<http://www.jornada.unam.mx/2017/06/19/opinion/018a2pol>

_____ Izquierda pro-capitalista. Em: La Jornada, 3/07/2017.
<https://www.jornada.com.mx/2017/07/03/opinion/019a1pol>

EZLN, *El Pensamiento Crítico Frente a La Hidra Capitalista*. Volumen 1. 2015

EZLN, *El Pensamiento Crítico Frente a La Hidra Capitalista*. Volumen 2. 2016

EZLN. 300. Chiapas: Enlace Zapatista, 2018.

FANNON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARZA, Cristina Rivera. *Dolerse. Texto desde un país herido*. México D.F.: Sur +, 2015.

GIL, RUIZ, NAVAS, RAMOS, RUIZ e NÚÑEZ. *Todos queremos ser Finlândia*. In: *TESI*, 12 (1), 2011, pp 320-339. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.

GIROTTI, Eduardo Donizetti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. In: *Educar em Revista*, v. 34, n. 71, p. 159-174. Curitiba: set./out. 2018

GIROUX, Henry. The Language of Neoliberal Education. In: *Counter Punch*, 25/12/2018. <https://www.counterpunch.org/2018/12/25/the-language-of-neoliberal-education/>

GRAEBER, David. *Nunca ha existido Occidente o la democracia emerge de los espacios intermedios*. Em: Anarquismo y Antropología. LaMalatesta editorial, 2ª edição, Madrid 2010. Ótima compilação de Beltrán Roca.

_____ *Bulshit Jobs: a theory*. Nova York: Simon & Schuster Paperbacks, 2018.

GUARDIAN, The. *OECD and Pisa Tests are damaging education worldwide – academics*. 6/05/2014.

<https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisatests-damaging-education-academics>

GUERRERO, Arturo. Apresentação. In: LUNA, Jaime Martínez. *Educación Comunal*. Oaxaca. Casa de Las Preguntas, 2015.

FLORESCANO, Enrique. La visión del cosmos de los indígenas actuales. México: Desacatos, 2000.

HARVEY, David. *Neoliberalism Is a Political Project*. Em: Jacobin, 23/7/2016. <https://www.jacobinmag.com/2016/07/david-harvey-neoliberalism-capitalism-labor-crisis-resistance/>

IEEPO. *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: 2004.

JARQUÍN, Mauro. *Sociedade Civil Empresarial, motor de la Reforma Educativa*. In: La Jornada, 28/07/2018. <https://www.jornada.com.mx/2018/07/28/opinion/015a2pol>

_____. *Empresarios al asalto de la educación*. Entrevista a Luiz Hernandez Navarro em A Contracorriente. 25/09/2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zP2_nByy_jw

_____. *Privatizar la política educativa*. In: La Jornada, 27/04/2019. <https://www.jornada.com.mx/2019/04/27/opinion/018a1pol#>

JAULIN, Robert. *El etnocidio através de las Américas*. Cidade do México: Siglo XXI, 1976.

KENJI, Allan. Kroton Educacional: “Em termos de educação pública, nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse”. *Revista Instituto Humanitas Unisinos*. 30/04/2018. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>

KLEIN, Naomi. *Sem Logo: A Tirana das Marcas em um Planeta Vendido*. São Paulo: Record, 2002.

_____. Los Compiches de Trump. In: La Jornada, 27/02/2017. <https://www.jornada.com.mx/2017/02/25/opinion/022a1mun>

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KREISEL, Maíke. *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Universidade Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, 2017. Tese de Doutorado.

KROPOTKIN, Piotr. *Apoio Mútuo – um fator de evolução*. Porto Alegre: Deriva, 2012.

LANDEROS, Emma. *La Masacre de Nochixtlán*. Entrevista a Luiz Hernandez Navarro em A Contracorriente. 30/07/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mpYmfLspBsE>.

LAZCANO, Sérgio. Apuntes sobre el pensamiento crítico vs las mutaciones de la hidra. Em: EZLN. *El Pensamiento Crítico Frente a La Hidra Capitalista*. Volumen 2. Chiapas: EZLN, 2016

LÓPEZ, Arturo e QUIROZ, Elena. Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. Polis, nº 38, 2014.

LUNA, Jaime Martinez. *Eso que llaman Comunalidad*. Oaxaca. Conaculta, 2010.

_____. *El Pteo no es un plan, es un modo de vida a recuperar y ejercitar*. Guelatao de Juárez, 2014.

_____. *Educación Comunal*. Oaxaca. Casa de Las Preguntas, 2015.

MALDONADO, Benjamin. *Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH, 2000.

_____. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tese de Doutorado. Leiden: 2010

_____. Prólogo. Em: ELORZA MORALES, Miguel Ángel. *Educación Libertaria y Comunalidad*. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, 2014.

_____. En el indio y lo indio en el anarquismo magonista. Em: *Ante al centenario de la Revolución Mexicana: Magonismo y vida comunal mesoamericana*. Oaxaca: Secretaria de Cultura, 2010b.

_____. *La comunalidad como uma perspectiva antropológica índia*. México: ELS, 2015.

_____. *El Estado contra los maestros en Oaxaca: historias recientes de construcción y ruptura*. Texto inédito. Oaxaca: 2017

_____. Epílogo: Racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión. Em: BARONNET, Bruno; FREGOSO, Gisela Carlos; RUEDA, Fortino Domínguez (Coord.). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación – Biblioteca Digital de Investigación Educativa/ Universidad Veracruzana, 2018.

_____. *Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México*. Texto inédito. Oaxaca: 2018

_____. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. Em: Revista *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm. 1, janeiro-junho de 2016, México. pp. 47-59

_____. *Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca*. Texto inédito. Oaxaca: 2017

MARX, Karl. *O Capital*. Livro 1, Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MEMMI, Alberto. *El Racismo: Definiciones*. In: Cuaderno de trabajo AFRODESC/ EURESCL N° 8, *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*, México, 2010

MEMMI, Alberto. *Retrato del Colonizado*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2001.

MEYER, Lois e SOBERANES, Fernando. *Nidos de Lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca: CMPIO,

NAVARRO, Luiz Hernández. “*Los Asesinatos de Miguel y Agustín Vázquez Torres*”. In: La Jornada, <http://www.jornada.unam.mx/2017/05/23/opinion/021a2pol>.

_____. *La Novena Ola Magisterial*. 2016d

_____. *El secuestro de la sociedad civil*. Em: La Jornada, 17/04/2018. <https://media.jornada.com.mx/2018/04/17/opinion/017a2pol>.

_____. *La Prueba Pisa y la Ruta del Dinero*. Em: La Jornada, 13/12/2016. <https://www.jornada.com.mx/2016/12/13/opinion/016a2pol>

_____. *Educación, gatopardismo legislativo*”. Em: La Jornada, 19/03/2019. <https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/opinion/017a2pol>

_____. *Oaxaca en las barricadas*. Em: La Jornada, 21/06/2016b. <https://www.jornada.com.mx/2016/06/21/opinion/016a2pol>.

_____. *La masacre de Nochixtlán y la reforma educativa*. Em: La Jornada, 5/07/2016c. <https://www.jornada.com.mx/2016/07/05/opinion/017a1pol>

_____. *Nochixtlán: revictimización de las víctimas*. Em: La Jornada, 21/03/2017b. <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/21/opinion/017a2pol>

OHITIKA, Wanbli. *Acusación a La Sociedad Industrial*. Tlatelolco: Ediciones La Social, 2015.

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

PUIGGROS, Adriana. “*De como ocultar una herencia recibida*”. In: Pagina 12, 6/12/2016. <https://www.pagina12.com.ar/7119-de-como-ocultar-la-herencia-recibida>.

RENDÓN, Juan José. *La Flor Comunal*. Oaxaca: CMPIO, 2011

_____. *La comunalidad: modo de vida en los pueblos índis. Tomo I*. México D.F: Conaculta, 2003.

SAXE-FERNÁNDEZ, John. *Educación: negocio para el uno por ciento*. La Jornada, 01/07/2016. <https://www.jornada.com.mx/2016/09/01/opinion/026aleco>

SECCIÓN XXII. PTEO. *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca. CEDES 22, 2013.

SOBERANES, Fernando. Noam Chomsky y la Educación Indígena en Oaxaca. Em: *Comunalidad, Educación y Resistencia Indígena en la Era Global: un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Coordinadores: Lois M. Meyer e Benjamín Maldonado. Oaxaca: CSEIIO, 2011.

SOUZA SANTOS, Boaventura. “*O que mais custa a aceitar é a participação do Judiciário na concretização do golpe. Perdeu oportunidade histórica*”. 02/11/2016. (<http://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-mais-custa-aceitar-e-a-participacao-do-judiciario-no-golpe>).

STANLEY, Jason. *Como funciona o Fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2018.

Subcomandante Galeano. *La Genealogía de la Hydra 2015*. Em: *El Pensamiento Crítico Frente a La Hidra Capitalista*. Volumen 1. 2015

SubComandante Moisés, *El Mundo Capitalista es una finca amurallada*. Exposição no Seminário El Muro y La Grieta, 12/04/2017.

TUHIWAY SMITH, Linda. *Decolonizing Methodologies*. Universidade de Otago, 1999.

VELÁZQUEZ, Lev. *El fraude de la Reforma Educativa de la 4T*. Em: Acorriente, entrevista a Luiz Hernandez Navarro.

<https://www.youtube.com/watch?v=bk4OMCoDMC0>

VILLORO, Luís. La duración de la impaciencia. Em: EZLN. *El Pensamiento Crítico Frente a La Hidra Capitalista*. Volumen 2. Chiapas: EZLN, 2016

WOLMACK JR., JOHN. *Zapata y La Revolución Mexicana*. México. Siglo XXI, 2005.

ZIBECHI, Raul. *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías, autonomías y emancipaciones en la era del progressismo*. México. Bajo Tierra, 2015.

ZUBOFF, Shoshana. *Age of Surveillance Capitalism: "We Thought We Were Searching Google, But Google Was Searching Us"*. Em: Democracy Now., 1/03/2019.

https://www.democracynow.org/2019/3/1/age_of_surveillance_capitalism_we_thought

_____. *"The goal is to automate us": welcome to the age of surveillance capitalism*. In: The Guardian, 20/01/2019.

<https://www.theguardian.com/technology/2019/jan/20/shoshana-zuboff-age-of-surveillance-capitalism-google-facebook>

Internet - Reportagens sobre o massacre de Nochixtlán e agressão a secundaristas:

Cronología. Em: Nochixtlán, Justicia para Oaxaca, 2016.

<https://nochixtlan.justiciaparaoaxaca.net/acerca-del-informe/operativo-oaxaca/cronologia-en-nochix/>

PGR, ONU y CNDH llega este jueves a Nochixtlán.

<https://www.nvinoticias.com/nota/34416/pgr-no-sabe-que-hacer-se-traba-primer-peritaje-por-asesinatos-en-desalojo-de-nochixtlan> . Acesso em: 12/05/2019.

<https://www.nvinoticias.com/nota/34418/fracasa-primer-peritaje-de-pgr-en-nochixtlan-familiares-de-victimas-impidieron-labor-por> Acesso em: 12/05/2019.

"La PGR pretende reducir la tragedia en Nochixtlán a una serie de delitos comunes". Em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/01/14/politica/011n1pol>. Acesso em: 17/01/2017

"En Nochixtlán, sólo la policía disparó: testigos; ONU ya investiga los hechos". Em: <https://educaoaxaca.org/la-minuta/1993-en-nochixtlan>. Acesso em: 25/05/2016

"Gabino Cué ordenó la matanza, afirma Arturo Peimbert Calvo". Em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/06/01/politica/012n2pol>. Acesso em: 9/06/2017

“A 2 años del asesinato de 8 personas en Nochixtlán, la ONU exige verdad y justicia para

las víctimas”. Em: <https://www.sinembargo.mx/18-06-2018/3430439>. Acesso em: 12/02/2019

[Los heridos en Nochixtlán, abandonados por el gobierno y sin recibir justicia](http://jornadabc.mx/tijuana/27-11-2016/los-heridos-en-nochixtlan-abandonados-por-el-gobierno-y-sin-recibir-justicia). Em: <http://jornadabc.mx/tijuana/27-11-2016/los-heridos-en-nochixtlan-abandonados-por-el-gobierno-y-sin-recibir-justicia>. Acesso em: 12/12/2016

“Denuncia Comité de Víctimas de Nochixtlán

atentado contra dos de sus integrantes” Em:

[http://www.educaxaca.org/laminuta/2210denunciacomit%C3%A9dev%](http://www.educaxaca.org/laminuta/2210denunciacomit%C3%A9dev%C3%ADctimasdenochixtl%C3%A1natentadocontradosdesusintegrantes)

[C3%ADctimasdenochixtl%C3%A1natentadocontradosdesusintegrantes](http://www.educaxaca.org/laminuta/2210denunciacomit%C3%A9dev%C3%ADctimasdenochixtl%C3%A1natentadocontradosdesusintegrantes).

Html. Acesso em: 8/03/2017

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/22/nao-querem-os-jovens-pensando-diz-mae-de-reu-por-ato-fora-temer-que-sera-julgado-hoje.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em: 23/05/2019

<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/07/maes-de-maio-e-de-secundaristas-se-unem-para-denunciar-abusos-policiais/>. Acesso em: 23/05/2019

<https://ponte.org/secundarista-perseguido/>. Acesso em: 23/05/2019