

EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADES E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO EDUCATIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

EDUCATION, TERRITORIALITIES AND SOCIAL MOVEMENTS: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL DIMENSION OF SOCIAL MOVEMENTS

EDUCACIÓN, TERRITORIALIDADES Y MOVIMIENTOS SOCIALES: UN ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Alexandre Peixoto Faria Nogueira¹
Universidade Federal do Maranhão

Francisco Kennedy Silva dos Santos²
Universidade Federal de Pernambuco

¹ Professor Doutor da Universidade Federal do Maranhão - Campus Imperatriz. E-mail: alexandrepf@gmail.com

² Professor Doutor do Departamento de Ciências Geográficas e da Pós-Graduação em Geografia da UFPE. E-mail: kennedyufpe@gmail.com

Resumo

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de investigação que procurou analisar a dimensão educativa dos movimentos sociais, a partir da materialidade escolar, no processo de conquista e reprodução dos territórios do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tratamos de dois sujeitos históricos do campo latino-americanos, o *camponês*, militantes do MST e o *indígena*, a base social do EZLN. Para se entender essa dinâmica, recorreremos a alguns elementos teórico-conceituais que, de acordo com nossa opção de método analítico, nos fazem compreender toda processualidade histórica da luta e resistência dos movimentos sociais na América Latina. Ao estudar a importância da dimensão educativa e, em especial, a escola na luta e fortalecimento dos territórios 'conquistados' pelos movimentos sociais em questão, temos a necessidade de entender quais são esses sujeitos que constroem territórios a partir dos conflitos sociais. Ao analisar o processo da educação percebe-se que ela só pode ser feita por meio da noção de totalidade. O indivíduo se apresenta como um todo onde vários fatores interagem. Além do indivíduo com tal, há ainda a totalidade formada por ele com seu meio.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Educação. Territorialidade.

Abstract

This article constitutes a research research that sought to analyze the educational dimension of the social movements, from the school materiality, in the process of conquest and reproduction of the territories of the Zapatista National Liberation Army (EZLN) and the Movement of the Rural Workers Without Earth (MST). We deal with two historical subjects of the Latin American field, the peasant, militants of the MST and the indigenous, the social base of the EZLN. In order to understand this dynamic, we have recourse to some theoretical-conceptual elements that, according to our choice of analytical method, make us understand all historical processuality of the struggle and resistance of social movements in Latin America. In studying the importance of the educational dimension and especially the school in the struggle and strengthening of the territories 'conquered' by the social movements in question, we have to understand which are these subjects that build territories from the social conflicts. In analyzing the process of education one realizes that it can only be done through the notion of totality. The individual presents as a whole where several factors interact. Besides the individual with such, there is still the totality formed by him with his means.

Keywords: Social Movements. Education. Territoriality.

Resumen

Este artículo constituye un recorte de una investigación de investigación que buscó analizar la dimensión educativa de los movimientos sociales, a partir de la materialidad escolar, en el proceso de conquista y reproducción de los territorios del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y del Movimiento de los Trabajadores Rurales Tierra (MST). Tratamos de dos sujetos históricos del campo latinoamericanos, el campesino, militantes del MST y el indígena, la base social del EZLN. Para entender esta dinámica, recurrimos a algunos elementos teórico-conceptuales que, de acuerdo con nuestra opción de método analítico, nos hacen comprender toda procedencia histórica de la lucha y resistencia de los movimientos sociales en América Latina. Al estudiar la importancia de la dimensión educativa y, en especial, la escuela en la lucha y fortalecimiento de los territorios 'conquistados' por los movimientos sociales en cuestión, tenemos la necesidad de entender cuáles son esos sujetos que construyen territorios a partir de los conflictos sociales. Al analizar el proceso de la educación se percibe que ella sólo puede ser hecha por medio de la noción de totalidad. El individuo se presenta como un todo donde varios factores interactúan. Además del individuo con tal, hay todavía la totalidad formada por él con su medio.

Palabras clave: Movimientos Sociales. Educación. Territorialidad.

1. Introdução

Nesse momento da história em que, aparentemente, o desenvolvimento das relações sociais capitalistas caminha no sentido da mundialização, estudar a luta dos movimentos sociais na América Latina e suas práticas de resistência em seus territórios conquistados, poderia ser considerado um contrassenso, um anacronismo. No entanto, estudar essas práticas de luta sob o prisma da Geografia é analisá-las segundo a dimensão espacial dos fenômenos, em sua territorialidade.

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de investigação que procurou analisar a dimensão educativa dos movimentos sociais, a partir da materialidade escolar, no processo de conquista e reprodução dos territórios do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ao estudar a importância da dimensão educativa e, em especial, a escola na luta e fortalecimento dos territórios ‘conquistados’ pelos movimentos sociais em questão, temos a necessidade de entender quais são esses sujeitos que constroem territórios a partir dos conflitos sociais.

A educação será tratada nessa pesquisa como uma prática social, uma determinada atividade humana, que se desenvolve em um determinado momento histórico, com características próprias. Refletirá então suas concepções de vida, seus ideais, objetivos, ideologias. A educação, com prática, variará em função das concepções de vida, que por sua vez, resultam de tomadas de posição conscientes no plano religioso, filosófico e científico, marcadas, influenciadas pela interferência das produções do imaginário social, ou seja, das ideologias. Assim, é perfeitamente admissível que as diferentes camadas e grupos sociais, apresentem pensamentos diferentes sobre o que transmitir ou promover aos educandos. Qualquer programa, método ou conteúdo de trabalho proposto por qualquer teoria da educação reflete seus critérios de valor e seus objetivos.

Ao analisar o processo da educação percebe-se que ela só pode ser feita por meio da noção de totalidade. O indivíduo se apresenta como um todo onde vários fatores interagem. Além do indivíduo com tal, há ainda a totalidade formada por ele com seu meio. O indivíduo assim considerado pode se apresentar como educador ou como educando, resultando desse processo um constante esforço de adaptação em busca de equilíbrio. Toda ação, toda atividade que leva a um comportamento resulta da tentativa de restabelecer um equilíbrio rompido ou não atingido, na busca da adaptação (WERNECK, 1982).

Tendo a totalidade como categoria analítica para compreender o papel da educação e da escola na sociedade é que afirmamos que ao mesmo tempo que estas são influenciada, elas também influenciam o todo social. Por isso, analisar a dimensão educativa e a escola no âmbito da ciência geográfica e tendo a totalidade como categoria analítica, é analisar a (re)configuração espacial, as transformações ocorridas no espaço a partir das conquistas territoriais e das práticas sociais aí desenvolvidas.

Considerando a ciência geográfica como uma ciência da sociedade e tendo o marxismo como embasamento teórico, a questão do sujeito passa a ser centralidade nos estudos geográficos, ou seja, o objeto da geografia passa a ser o sujeito, pois segundo Fabrini (2005):

A dialética pode ser concebida como um modo específico de compreender a sociedade e pressupõe a existência do sujeito consciente, o que evidentemente, não acontece com a natureza. Assim, se se conceber a geografia como uma ciência da sociedade, o seu objeto será diferente do entendimento de geografia entendida como uma ciência da natureza (positivismo). Na primeira, o objeto da geografia é entendido no universo da materialidade social e da expressão do modo de produção de uma determinada sociedade. O objeto é concebido da forma que a sociedade constrói o espaço no tempo histórico. Sabe-se que a geografia estuda a sociedade através da sua organização espacial; e esta organização reflete as características da sociedade que a criou. Entretanto, a organização espacial não é apenas um reflexo da sociedade que a criou, mas condição de reprodução social (FABRINI, p. 13).

2. Nosso cenário de investigação e os percursos metodológicos

Na presente pesquisa tratamos de dois sujeitos históricos do campo latino-americanos, o *camponês*, militantes do MST e o *indígena*, a base social do EZLN. O camponês enquanto sujeito histórico por compreender desde seu processo histórico de configuração de sujeitos transformadores da realidade e, conseqüentemente, do espaço possuem a capacidade de refletir sobre si mesmos.

Assumindo o campesinato enquanto classe explorada pelo capitalismo, assumimos, conseqüentemente, a relação contraditória e combinada do próprio sistema produtivo, onde, garante a coexistência de relações não eminentemente capitalistas no seio social, para garantir a sua própria reprodução, pois, toda sociedade produz a coexistência de regimes de produção diferentes assim como um forte intercâmbio entre eles. Neste sentido, o campesinato como estrutura social não capitalista possui mecanismos de funcionamento que marcaram fortes peculiaridades em seu intercâmbio com a forma de exploração dominante nessa determinada sociedade.

A inserção do campesinato no sistema capitalista se dá desde da venda de sua produção com valores ditados pela própria estrutura econômica por preços que não refletem a totalidade dos custos da sua produção, como também a partir do pagamento dos créditos, na compra de insumos para produção.

É a partir dessa diversidade na formação do próprio campesinato que, consideramos os integrantes do MST como camponeses sem-terra, sujeitos que lutam organizados e constroem novas territorialidades no campo.

Nosso segundo sujeito histórico da pesquisa, são os integrantes do EZLN que, não só tem influenciado as lutas sociais e políticas do campo na América Latina e se tornando o expoente na luta contra o neoliberalismo, como também nas próprias ciências sociais.

O EZLN, a partir do seu surgimento em 1994, desde seu levante armado, vem exigido dos investigadores sociais uma leitura e interpretação da realidade social latino-americana até então não realizada ou esquecida na década de 1990, o de ter como centralidade nas análises o conflito social e o embate entre as classes sociais e em especial, o protagonismo dos sujeitos históricos do campo desde uma perspectiva do conflito capital x trabalho.

Nos primeiros meses de sua aparição pública, o EZLN se autodeclarava como um movimento de camponeses pobres e revolucionários que tinha como ênfase a distribuição de terras e, conseqüentemente, a reestruturação agrária do estado de Chiapas (a aproximadamente 830 km da Cidade do México), localizado no sudoeste mexicano, como podemos observar na Figura 01.

A questão dos camponeses pobres foi fundamental para a composição do tecido social do EZLN, onde a necessidade do campesinato pela terra, juntamente com reformas nas leis agrárias do Estado mexicano foram centrais na atuação das tomadas de terras por parte do movimento.

A América Latina como campo de estudo da geografia se destaca, como não poderia deixar de ser, a partir da análise sócio-histórica do desenvolvimento do capitalismo (TRASPADINI, 2016; PORTO-GONÇALVES, 2006; TRAMONTANI RAMOS, 2003; FERNANDES, 1996). Na sua formação sócio-espacial a conflitualidade básica do processo moderno-colonial, onde a autonomia, os territórios, a economia, a cultura e a política dos povos originários latino-americanos foram desarticuladas, dando lugar a uma nova ordem sócio-espacial hegemônica imposta pelo colonizador: a cidade comandando uma rede urbana, a partir de onde se organizam latifúndios produtivos e a exploração predatória da natureza, tudo calcado

na propriedade privada e na necessidade/desejo de acumulação e reprodução do capital (TRAMONTANI RAMOS, 2003).

Figura 01: Localização do estado de Chiapas, México



Fonte: Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria (CIEPAC)
Disponível em: <http://autonomiaautogestion.unach.mx/>

A centralidade da questão agrária latino-americana está pautada no embate entre capital x trabalho, com as redefinições próprias do momento histórico em que vivemos, caracterizado pelo desenvolvimento do agronegócio de tipo exportação e pela proliferação de lutas organizadas dos movimentos sociais pelo direito ao território de vida e trabalho. Nessa luta, os movimentos sociais têm ampliado significativamente a sua pauta de reivindicações.

Para se entender essa dinâmica, recorreremos a alguns elementos teórico-conceituais que, de acordo com nossa opção de método analítico, nos fazem compreender toda processualidade histórica da luta e resistência dos movimentos sociais na América Latina. São eles: **Espaço, Território e Conflito Social.**

Dentro da existência de vários métodos, das várias abordagens de se analisar o espaço (LEFEBVRE, 2008), consideraremos o espaço como produção social, como definido por Lefebvre, em oposição a produção do espaço instrumental, baseado na racionalidade cartesiana, da engenharia, da arquitetura, do ordenamento territorial e do planejamento. Ainda segundo o autor, o espaço é uma totalidade, o *locus* da (re)produção social. Não é neutro, senão político, cultural, econômico, signo e significado. (IBARRA GARCÍA, 2012).

Entendemos, o território, segundo Raffestin (1993), como fruto do tripé espaço, tempo e relações sociais. Percebemos que o termo território nada tem de linear, pois os elementos que o compõem também não são. Portanto, a concepção de território deve partir da compreensão da síntese contraditória, como totalidade concreta do modo de produção. Nesse sentido, o território é a materialidade da luta de classe (OLIVEIRA e MARQUES, 2004).

Segundo Saquet (2004), a produção do território também está vinculada às relações sociais espaço-temporalmente determinadas, assim, ele nos diz que:

O território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o “território nacional” sob gestão do Estado -Nação. (SAQUET, p. 81).

Nesse sentido, compreender a construção do território a partir das relações sociais estabelecidas em um dado espaço ao longo do tempo entende-se que, na atualidade, ele é materialização dos conflitos gerados no bojo do modo capitalista de produção. Entretanto, o capitalismo é um modo de produção contraditório: não só permite e possibilita, como também, necessita de relações não capitalistas de produção. Segundo Oliveira (1990),

Isto significa dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança, reproduzindo relações tipicamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado através da figura do “boia-fria”), produz também, contraditoriamente, relações camponesas de produção (através do trabalho familiar) (OLIVEIRA, p. 467).

Nesta lógica, os movimentos sociais se territorializam através de uma relação que não está baseada na exploração (extração de mais-valia) estabelecendo, assim, outra sociabilidade nos novos territórios, garantindo a reprodução social da classe trabalhadora do campo. Segundo Iamamoto e Carvalho (1995), a reprodução social na teoria marxista refere-se ao modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais nesta sociedade. Nesta perspectiva, a reprodução das relações sociais é entendida como a reprodução da totalidade da vida social, o

que engloba não apenas a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social. Dessa forma, a reprodução das relações sociais é a reprodução de determinado modo de vida, do cotidiano, de valores, de práticas culturais e políticas e do modo como se produzem as ideias nessa sociedade.

É nesse sentido, que os movimentos sociais latino-americanos se organizam com objetivo de construir novos territórios e neles suas territorialidades combatendo o avanço do capital no campo a partir da sua diferença, apropriada cruelmente pela ideologia capitalista hegemônica como desigualdade, mas re-significada pelos camponeses, indígenas, quilombolas, desempregados e trabalhadores rurais como identidades políticas do trabalho social.

Sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos, destacamos o levantamento bibliográfico e documental nas diversas bibliotecas de Instituições Superiores de Ensino, tanto nos estados de Pernambuco, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quanto na Paraíba, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como também na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco). Procurando levantar o debate presente na geografia agrária brasileira e mexicana sobre os seguintes temas: a questão agrária, a luta de classes no campo, os movimentos sociais e a educação do campo e intercultural.

O levantamento bibliográfico foi dividido sobre os principais temas referentes à nossa pesquisa, são eles: América Latina, Movimentos Sociais e Educação.

Uma etapa importante e fundamental da pesquisa foi o trabalho de campo. Durante as nossas visitas às diferentes sedes e áreas de atuações dos movimentos, realizamos entrevistas semiestruturadas junto aos militantes, assim como coletamos imagens dos diferentes espaços de luta.

Para abarcar toda a complexidade presente nos territórios conquistados pelos sujeitos da pesquisa, o trabalho de campo durante a investigação foi imprescindível. Certamente seria impossível enxergar o plasmar do tempo e do espaço por meio das relações sociais sem esse instrumento metodológico.

Foi a partir do trabalho de campo que criamos um cenário de geração, problematização e crítica do conhecimento, onde o conflito entre o real e as ideias ocorreram com toda intensidade (COMPIANI e CARNEIRO, 1993).

Esta etapa da pesquisa foi organizada em dois momentos: no Brasil, com visitas nos assentamentos rurais de reforma agrária do MST nos estados de Pernambuco e do Maranhão, com o objetivo de conhecer e levantar dados e informações a respeito de como a escola contribui para a reprodução territorial desses sujeitos, ou seja, como as experiências educativas formais estão sendo concretizadas nesses territórios. No caso de Pernambuco, visitamos o assentamento Normandia, na cidade de Caruaru e no Maranhão, o assentamento Califórnia, em Açailândia. Optamos por aprofundar a análise sobre a escola e a dimensão educativa do MST a partir da experiência do assentamento Califórnia, pois, por exercer o cargo de professor na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz, tal opção exerce um papel enquanto aproximação entre a instituição e o movimento social.

O segundo momento do trabalho de campo foi no estado de Chiapas, no México, especificamente no Caracol Zapatista de Oventic, que teve como objetivo os mesmos da primeira etapa. O trabalho de campo junto ao EZLN foi realizado em duas oportunidades, a primeira durante o estágio sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), o qual passamos 4 meses (Junho-Setembro de 2015) entre atividades acadêmicas na UNAM e as visitas na comunidade zapatista, e a segunda (Abril de 2016) quando fomos convidado para participar de uma mesa-redonda no Instituto de Geografia da UNAM, cujo temática foi os *Procesos Territoriales Rurales en América Latina*.

Ressaltamos o processo que nos levou a ter a permissão por parte dos representantes dos territórios zapatistas para a realização da nossa pesquisa. Ao chegar em Chiapas, nos dirigimos ao Caracol Oventic e fomos recebidos por um dos zapatistas responsável pela segurança do lugar, questionado qual seria nossas intenções na visita, assim, nos solicitaram uma carta de intenções para ser entregue aos representantes para decidirem sobre a permissão da pesquisa. Após 2 horas e meia de espera na entrada de Oventic, chegou a notícia que íamos ser recebidos pela Junta de Buen Gobierno e pelos promotores de educação da escola zapatista para realização das entrevistas, como também, a permissão de conhecer as comunidades zapatistas.

3. A educação enquanto reivindicação dos sujeitos do campo

Diante da postura e compromisso dos governos com a educação, principalmente em áreas rurais, os sujeitos sociais do campo, em nosso caso, o camponês e o indígena, organizados e mobilizados em movimentos sociais, o MST e o EZLN, buscam estruturar propostas educativas que superem as propostas educativas oficiais que não atendem as suas demandas.

A educação proposta por esses movimentos sociais, diferentemente da educação oficial desenvolvida nas áreas rurais, se identifica como que comumente definimos como educação libertadora, na medida em que propõe uma nova interpretação científica de nossa realidade, apresentando, ao mesmo tempo, propostas coerentes com sua transformação. Pressupõe, também, a formação não de um profissional que o mercado exige, se não a formação de um ser humano que a sociedade necessita, armado de um conhecimento profundamente humanístico e de uma consciência social que lhe permite transformar seu entorno.

Essa proposta educativa dos movimentos sociais se faz concreta a partir de ideias em torno do entendimento do homem, da natureza e da sociedade, centralizando tal desenvolvimento na natureza humana e social do ser humano, contribuindo para a construção de um paradigma educativo para além das relações sociais da sociedade do capital. Assim, esse modelo educativo busca a transformação integral do homem, em todos os sentidos, desde sua criatividade, em relação ao trabalho, a família e sua visão político-social.

A educação desenvolvida nas escolas dos territórios dos movimentos sociais em questão, partem do pressuposto de que o que é ensinado nesses espaços deve-se estar vinculado com a produção, com o trabalho, como lugar de transmissão e de criação de uma nova sociabilidade, deve-se recuperar a história desses territórios conquistados e não reproduzir a herança educacional dominante.

Na tentativa de superar toda política educativa implantada pelos governos nas áreas rurais, é que os camponeses e indígenas lutam cotidianamente para lograr um modelo educativo que atendas suas demandas e necessidades enquanto sujeitos sociais, assim, tanto o MST, quanto o EZLN, desenvolvem seus programas educativos, onde o primeiro luta pela implantação de uma Educação do Campo que respeite os territórios de reforma agrária e o segundo luta por sua autonomia territorial e, conseqüentemente, da educação desenvolvida nas escolas em seus territórios.

3.1 Educação e os Movimentos Sociais

A possibilidade de uma educação construída e desenvolvida pelos movimentos sociais surge a partir da própria reestruturação dessas organizações sociais que, principalmente a partir da década de 1990 e em resposta a então conjuntura política social e econômica do neoliberalismo, expandem suas pautas de reivindicações, que no caso dos movimentos do campo, exigem questões para além da posse da terra.

Partindo do entendimento de que para construir um território, que tenha como base relações sociais que enfrentem as relações hegemônicas do capital, os movimentos sociais desenvolvem práticas que possibilitam a apropriação e manutenção do mesmo e é nesse sentido, que a educação e a escola são consideradas instrumentos de reprodução social dos sujeitos do campo e inseridas na organicidade dos movimentos sociais.

Nesse sentido, a educação vivenciada pelos movimentos sociais, segundo Batista (1996), caracteriza-se por ser um processo de produção, apropriação e partilha de conhecimentos sobre a realidade social, política, econômica, cultural e ontológica. É com essa perspectiva que surge a necessidade de compreender a dimensão educativa dos movimentos sociais para se pensar um novo modelo societário, ou seja, que toda reflexão educativa tenha como centralidade a própria luta dos sujeitos do campo, denunciando, assim, as contradições, desigualdades e os processos sociais vigentes.

Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber. O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral. Partindo desse entendimento é que tanto o MST e o EZLN atuam na construção de um cotidiano escolar para desenvolver um aprendizado político o qual os estudantes construam uma nova perspectiva de mundo.

A educação desenvolvida nas escolas dos movimentos sociais tem como principal objetivo o despertar crítico dos educandos, a análise social fundada na totalidade, onde aprendem a entender-se como sujeitos sociais, construtores de saberes que buscam a superação da ideologia da classe dominante, buscando, assim, a conquista de uma nova sociabilidade. Pois, de acordo com Mészáros (2005):

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo... (MÉSZÁROS, p. 76).

Para uma mudança societária, de acordo com a afirmativa do autor, é necessária realizar transformações simultâneas, conjuntas, e uma ruptura no modelo educacional, no cotidiano escolar se faz fundamental para tal mudança e é nesse sentido, no entendimento da funcionalidade da escola na transformação social que o MST e o EZLN desenvolvem, seus sistemas educativos, seus princípios pedagógicos.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 18), fortalece tal entendimento sobre o papel da educação nos movimentos sociais afirmando que “os setores populares enquanto educandos são vistos

como sujeitos da produção do saber, e não apenas como receptores de saber, contraposto ao educador que transmite conteúdos”.

Os movimentos sociais compreendem a educação como um instrumento de questionamento, pois problematizam os significados buscando a historicidade dos fenômenos sociais que estruturam e são constituintes do modo de ser em sociedade. Ela é propositiva porque não somente interpreta o existente, descrevendo o que é, mas é provocativa da imaginação superadora das relações existentes. Desta forma, a pedagogia da cooperação é geradora da contra-hegemonia, isto é, de uma cultura de convivialidade negadora do trabalho explorado, da política dominadora, da educação bancária, da cultura unidimensional, da epistemologia linear, da economia mercantilista, da subjetividade passiva. A contra-hegemonia é a afirmação de processos societários que traduzem e produzem valores como a cooperação e solidariedade (ZART e GITAHY, 2010).

No caso dos movimentos aqui analisados, o MST e o EZLN, constatamos semelhanças nos princípios que norteiam a educação construída em seus territórios, tais como: respeitar a forma de aprender dos educando, em seus diferentes níveis; ensinar a partir das necessidades e interesses; utilizar do processo educativo para que os educandos se apropriem da sua história; evidenciar, no processo educativo, a história das lutas e conquistas dos movimentos; encarar a educação e a escola como instrumento político e de resistência.

Os movimentos sociais concebem a educação, segundo Arroyo e Fernandes (1999), no terreno dos direitos, levando a vinculação da educação com a saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.

A partir das lutas e conquistas territoriais os movimentos sociais do campo veem construindo sujeitos, camponeses e indígenas, com outras concepções de mundo, para além das ideias hegemônicas, e, conseqüentemente, as escolas que assistem esses sujeitos, devem acompanhar esse movimento histórico, atender as suas necessidades, as suas demandas sociais, valorizando a história e mobilizações desses movimentos sociais.

Sobre esse papel da escola em relação aos sujeitos históricos, Arroyo e Fernandes (1999), afirmam que:

A escola tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO e FERNANDES, p. 19).

As escolas inseridas nos territórios conquistados pelos movimentos sociais, no caso do MST e do EZLN, são mais um espaço de aprendizagem desses sujeitos. Os processos educativos, reforçando a ideia do caráter pedagógico dos movimentos, acontecem fundamentalmente no âmbito dessas organizações, nas suas lutas, no trabalho, na produção, na família, no cotidiano. Assim, o papel da escola, ainda segundo os autores, é interpretar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos, para interpretar e intervir na realidade, na produção da sociedade.

Um elemento fundamental para as escolas inseridas nos territórios dos movimentos sociais é o reconhecimento das matrizes culturais desses sujeitos, em especial os do campo. Sendo a relação com a terra uma matriz fundamental para os sujeitos do campo, a escola tem que aprender e respeitá-la, tem que entender o tempo, o espaço, a relação com a natureza desses sujeitos para poder construir e desenvolver uma educação que respeite essa matriz cultural.

Outro elemento importante para a educação dos movimentos sociais, como vimos no capítulo anterior, é o entendimento de coletividade, onde o coletivo é o grande sujeito da luta e mobilização, como também um agente educativo. Logo, a educação desenvolvida nas escolas dos movimentos sociais busca desenvolver esse entendimento, superando o ensinamento das escolas tradicionais do capital que prega o individualismo e concorrência entre as pessoas.

Nesse sentido, a partir da construção do entendimento e prática da coletividade desenvolvido na escola, os educandos aprendem que a retribuição à comunidade onde vive, a aplicação de todo conhecimento construído na escola, é parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Pois como afirma um dos promotores da educação zapatista:

Aqui nós construímos uma prática de que o que é mais importante para o aluno é ele aplicar todo seu conhecimento aqui no Caracol, ou seja, é uma forma de manter nosso território autônomo, dependendo de nossa gente, dos nossos conhecimentos, seja nas mais diferentes áreas que atuamos aqui dentro, na saúde, na produção ou até mesmo na educação sendo um dos promotores (Entrevista realizada em trabalho de campo, 27/07/2015).

Para que a escola e a educação desenvolvida nestes territórios atendam os objetivos dos movimentos sociais, é preciso entender que a escola não é apenas um lugar de ensino, e que método de educação não é igual a método de ensino (CALDART, 2005). Assim é preciso planejar estratégias pedagógicas diversas que comunguem com as práticas dos movimentos sociais.

Em ambos os movimentos aqui estudados, encontramos propostas educacionais que buscam atender seus interesses, com objetivo principal da formação humana, passando, necessariamente, pela formação política dos educandos, onde no EZLN, baseia-se na luta pela autonomia e no MST na politização do cotidiano das famílias sem-terra que somam a luta maior do movimento por um país sem latifúndios.

Assim, a educação desenvolvida pelos movimentos sociais vem sendo considerada como instrumento de luta dos sujeitos que (re)configuram o espaço, que lutam pela construção de uma nova sociabilidade a partir da conquista de territórios. Uma educação pautada pelos interesses coletivos, construída a partir dos próprios sujeitos que compõem os movimentos, uma educação que busca a autonomia, a formação política, uma nova relação com a natureza, com o outro, ou seja, uma educação voltada para romper com a ideologia hegemônica, mais um espaço inteiramente interligado aos princípios políticos dos movimentos sociais.

3.2 A educação do EZLN e do MST: uma questão de autonomia?

As políticas e programas governamentais implementadas, tanto no Brasil, quanto no México, não solucionam o abismo educacional existente entre a educação urbana e a rural e indígena, muito menos, atendem as demandas e necessidades dos camponeses e indígenas, pois o modelo educativo implantando nessas escolas pelo Estado, atende um interesse político muito claro, o de desarticular todo conhecimento gerado por esses sujeitos ao longo de sua história de mobilização e luta.

Os dois movimentos possuem práticas políticas distintas, onde o MST luta por conquistas de políticas públicas e por direitos constitucionais, exigindo que o Estado assuma, por exemplo, a execução, financiamento, operacionalização e reconhecimento das escolas em áreas de assentamento. Já o EZLN, em sua luta pela autonomia territorial, exige que o Estado mexicano reconheça sua autonomia indígena, assim, a educação desenvolvida nos territórios autônomos zapatistas, é uma educação planejada, desenvolvida e executada por esses sujeitos.

É nesse entendimento entre qual é o papel e responsabilidade do Estado, no caso, qual a responsabilidade do Estado para com a educação em seus respectivos territórios que o MST e o EZLN se diferenciam.

Assim, a questão da autonomia é a chave para entender a dinâmica e luta do zapatismo, como também diferenciá-lo, em suas práticas, do MST. Em entrevista, o representante da Junta

de Buen Gobierno (JBG), do Caracol Oventic, nos fala sobre a importância da autonomia para o EZLN:

Se falamos de autonomia, devemos ter tudo: nosso território, educação própria, nossa saúde, administrar nossos recursos, etc... Então, nós pensamos que as comunidades devem ter seu próprio governo, para isso estamos nomeando as Juntas de Buen Gobierno nos Caracoles (Trabalho de Campo, 27/08/2015).

Ainda sobre o entendimento da autonomia para os zapatista, o mesmo segue:

A autonomia para nós indígenas têm raízes profundas em seu sentido único da história, que se baseia em uma consciência de formar parte integral de algo mas além de nós mesmos, algo ordenado pelos nossos ancestrais, e que, no entanto, depende das ações e interações diárias dos indivíduos. A autonomia tem sido uma prática que sempre temos tido em nosso povo, que tem existido de maneira clandestina, porém já no queremos que seja assim (Trabalho de Campo, 27/07/2015).

A partir das falas acima, podemos considerar que os zapatistas possuem na autonomia seu projeto político mais importante, já que sua grande bandeira de luta é o reconhecimento da autonomia indígena, e como colocou o representante, citado em linhas anteriores, “falar de autonomia é falar de ter tudo: território, educação, saúde e administração de recursos [...] ter seu próprio governo”. Assim, os serviços de educação zapatista são redefinidos a partir do surgimento da questão da autonomia política e suas demandas.

A construção dos territórios autônomos zapatistas, por exemplo, enquadram-se nesse entendimento de autonomia apresentados pelos autores supracitados, pois, vêm desenvolvendo práticas territoriais autônomas, para além do Estado, gerenciando, em nosso caso de interesse, a escola e a educação.

Em relação a importância dessa auto-gestão das escolas e sua importância para a manutenção dos territórios zapatistas, o representante da JBG, do Caracol Oventic, nos afirma:

Para nós é uma coisa natural, seria impossível manter nossa autonomia sem auto-gestão das nossas escolas. É impossível imaginar todos nós indígenas, lutando por uma autonomia de nossos territórios e a escola ser administrada pelo Mal Governo (Estado), eles viriam aqui e iam ensinar toda a nossa história errada, iam ensinar aos nossos filhos a história oficial do Mal Governos, com seus interesses, seus livros e seus professores, seria como ter nosso assassino em nossa casa (Entrevista realizada em Trabalho de Campo, 27/07/2015).

Segundo Baronet (2009), “La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas” (p. 6).

Vele ressaltar aqui que a auto-gestão do sistema educativo dos municípios constitucionais, como também os zapatistas, é garantido pela constituição mexicana em seu Art. 3, como também pela Lei Geral de Educação em seu Art. 15, no entanto, a prestação de serviços educativos públicos por essas instancias não aparecem na agenda política nacional mexicana (*Idem*).

Em relação à autonomia na educação do MST, um dos representantes do setor de educação do movimento, em discurso no VI Congresso Nacional do MST, em Brasília, afirmou que:

A nossa autonomia é termos a liberdade de exigir do governo o que é nosso por direito. O acesso à educação é um direito constitucional e temos que exigir que se cumpra, essa é a nossa autonomia, a autonomia de mobilização, da organização e da luta por nosso direito (Trabalho de Campo, fevereiro, 2014).

Segundo a representante do setor de educação do MST, no estado de Pernambuco, “a questão da educação nos assentamentos rurais é um direito constitucional garantido e um dever do Estado de implementá-la” (Entrevista realizada em Trabalho de Campo, 13/05/2014).

Ao ser questionado sobre o modelo de educação implementado na escola dos assentamentos, o entrevistado baseia-se na questão da adequação dos currículos à realidade local, garantida na Lei de Diretrizes de Base, de 1996.

Nesse sentido, o MST e a educação desenvolvida nas escolas dos assentamentos rurais de reforma agrária, baseiam-se, fundamentalmente, nos direitos constitucionais e leis desenvolvidas pelo Estado para garantir a implementação da escola e o desenvolvimento da educação em seus territórios.

Como podemos observar, o entendimento de autonomia dos dois movimentos são distintos, enquanto que o EZLN, baseia-se na autonomia territorial como projeto político, o MST baseia-se nas reivindicações ao Estado por acesso à direitos.

No entanto, independentemente da importância que a autonomia existe na organização e luta dos movimentos sociais em questão, a estruturação de uma educação que seja voltada para os interesses e reprodução dos sujeitos sociais, os camponeses e os indígenas, é o que aproxima o MST e o EZLN, pois ambos estruturam sistemas educativos próprios com objetivo de fortalecimento da luta cotidiana.

Uma política de educação autônoma é possível na medida em que os principais sujeitos educativos não assumam diretamente as funções de intermediação entre a comunidade étnica e o Estado nacional. Em contrapartida, estão intervindo no espaço social regional como intermediários civis entre a comunidade e a instância política da que eles dependem, ou seja, os MAREZ. Podemos afirmar que uma apropriação coletiva e profunda da escola não é possível na medida em que o Estado instrumentaliza a educação com fins de dominação política, econômica e cultural.

Podemos considerar como um elemento importante na construção das propostas de uma educação dos movimentos em questão a tentativa de superar o discurso elaborado e defendido pelo Programa de Promoção e Reforma Educativa na América Latina (PREAL), que tem em sua essência o caráter economicista da educação, relacionando-a apenas com a produtividade e a competitividade, o que impossibilita que a educação tenha uma relação próxima com as questões sociais estabelecidas a partir da própria contradição gerada pelo capital.

Concomitantemente ao próprio desenvolvimento dos movimentos houve uma preocupação na formação dos camponeses e indígenas e a necessidade de criar espaços de sociabilidades culturais, educacionais etc. com o objetivo de fortalecer a luta e resistência desses sujeitos sociais. Assim, a educação passou a ser um dos instrumentos de luta mais importantes dos movimentos sociais, pois, passou a interferir de forma direta, no processo de conscientização dos camponeses/indígenas.

É com essa perspectiva que o EZLN cria o Sistema Educativo Rebelde Autônomo de Chiapas (SERAZ), os zapatistas, além do SERAZ, também possuem em sua organização educativa o Conselho Geral de Educação, que tem por objetivo principal orientar os programas estudados nas escolas autônomas zapatistas. Vale destacar que o programa de ensino das escolas autônomas zapatistas não se vincula com a política oficial do Estado mexicano da educação. Outro ponto de destaque é que, de acordo com o Subcomandante Insurgente Marcos (2003), nas terras em que não havia escolas, e muito menos professores, os Conselhos Autônomos, com o apoio das "sociedades civis", construíram escolas, capacitaram promotores de educação e, em alguns casos, até criaram seus próprios conteúdos educativos e pedagógicos. Manuais de alfabetização e livros de texto são preparados pelos "comitês de educação" e por promotores, acompanhados pelas "sociedades civis" que entendem destes assuntos.

Assim como no EZLN, o MST tenta construir um projeto educacional diferenciado, possui uma estrutura organizativa de educação, ou seja, um Setor de Educação, o qual já conseguiu envolver mais de 38 mil estudantes e aproximadamente 1500 professores

(MENDES, 2003). A organização do Setor de Educação do MST se dá pelo Coletivo Nacional de Educação. Partindo das demandas se discute qual será a linha de ação e quais serão os encaminhamentos, sendo que essas discussões ocorrem pelo menos três vezes durante o ano.

É no sentido de superar a política de reprodução das relações do capital e da sua hegemonia que os projetos das escolas dos movimentos se inserem na perspectiva de buscar os direitos dos indígenas e dos camponeses. A educação é vista como uma forma de conscientização popular e mais do que isso, meio para a construção de novas formas de relações sociais (MENDES, 2003).

Experiências de uma prática educativa diferenciada para além da reprodução das relações de produção hegemônicas, como é o caso do EZLN e do MST representam um campo de possibilidades de contra-hegemonia. Podemos afirmar que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2008). Assim, compreender a educação como algo isento às relações sociais significa neutralizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, se torna inviável compreender a educação fora do seu contexto social. É necessário analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social (ORSO, 2008).

Os movimentos sociais aqui relacionados levantam um debate, colocando-o na prática a função social da educação e da escola. Percebemos que há uma questão mais ampla, que é a visão desses movimentos sobre o papel das comunidades, acampamentos e assentamentos, assim, como o que a educação deve gerar nesses espaços, ou seja, sua finalidade ou sua filosofia de ação.

4. Considerações Finais

Com as políticas neoliberais na América Latina, houve transformações estruturais na política agrária, quando o fortalecimento do agronegócio e de grandes redes estrangeiras de indústrias agroalimentares se instalaram, fazendo com que a produção agrícola fique subordinada ao mercado global, desmantelando a produção e a lógica produtiva local. A partir desse cenário no campo latino-americano, a partir dos ditames dos complexos empresariais agroindustriais, gerou-se diversas questões no agrário regional.

A figura do Estado na América Latina, como não poderia deixar de ser, se torna responsável pelos conflitos gerados na região, onde tais conflitos eram e ainda são, as respostas dos povos oprimidos diante políticas que visem o interesse do capital, o que caracteriza a

história latino-americana como uma história marcada por revoltas populares na luta, principalmente, contra a expropriação de terras.

Após a análise da formação espacial latino-americana partimos para compreender a emergência dos movimentos sociais na região, destacando o movimento indígena e o camponês. A perspectiva teórica para tal análise foi a luta de classes, ou seja, a categoria classe social é a centralidade na concepção dos movimentos sociais enquanto sujeitos que lutam e conquistam seus territórios, confrontando-se com o espaço do capital.

Logo, o EZLN e o MST, compõem o rol dos sujeitos que reivindicam a desarticulação da lógica capitalista no campo latino-americano desde a construção de suas territorialidades e no enfrentamento às políticas neoliberais impostas pelos Estados.

Consideramos que as causas que fizeram surgir os movimentos sociais latino-americanos são múltiplas, no entanto, podemos destacar, que no caso dos nossos sujeitos, o EZLN e o MST, o desenvolvimento da política neoliberal e seus rebatimentos nos países da América Latina, em especial no México e no Brasil, foi um fator decisivo para a emergência desses movimentos.

A luta do EZLN e do MST pela construção de uma educação que respeite suas condições de sujeitos que lutam e atenda suas demandas têm se tornado uma bandeira de reivindicativa a partir do entendimento de que é através do processo educativo, voltado para a compreensão do cotidiano e das relações sociais existentes no campo que a tomada de consciência de classe é tomada e que, é através dela que os eles podem chegar a sua hegemonia, conquistando assim, um novo modelo societário para além do capital.

Consideramos a educação, como elemento constituinte de uma sociedade de classes, um instrumento de dominação e reprodução da ideologia da classe dominante, enquadrando-se assim, como um dos diversos instrumentos do Estado para manutenção do *status quo*. Para tanto, analisamos as políticas voltadas para educação tanto do México, como do Brasil para considerar tal entendimento, em especial as políticas públicas para a educação nas áreas rurais.

A escola por mais que seja escola, é uma ação, uma instituição coerciva, é uma ferramenta de imposição do Estado, onde passa a desvalorização dos saberes não escolares e a disposição da possibilidade dos sujeitos aprenderem por si mesmos, o que faz parte do processo de colonialidade e destruição da identidade camponesa e indígena.

É a partir da realidade imposta pelo Estado, juntamente com a classe dominante, para a educação nas áreas rurais, cada vez mais distante das necessidades e interesses dos camponeses e indígenas que estes sujeitos históricos, a partir da organização em movimentos sociais, que

passam a reivindicar, desenvolver e construir uma educação que vai de encontro com a implementada pelos força hegemônica do capital. Só com uma subversão da ordem social poderá superar as condições de dominação e, por conseguinte, a situação e objetivos da educação.

Nesse sentido, as escolas são reapropriadas a nível comunitário resultante da mobilização dos sujeitos tornando possível a apropriação do cotidiano escolar. Consideradas como próprias, como patrimônios coletivos, seja dos zapatistas, seja dos sem-terra, essas escolas passam a representar as mais diversas territorialidades de ambos os movimentos.

5. Referências

ARROYO, M.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais e as lutas por educação. In: CALADO, Alder (org.) **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**. João Pessoa, Idéia, 1996.

CALDART, Roseli Salete. O Currículo das Escolas do MST. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

COMPIANI M., Carneiro C.D.R. 1993. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Rev. de la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**. 1(2): 90-98. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/88098/140821>>. Acesso em: 21 de jun. de 2012.

FABRINI, João E. **Campesinato e agronegócio na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – Artigo DATALUTA: novembro de 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Formação e Territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

IAMAMOTO, Marilda V. e CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico/metodológica**. São Paulo, Cortez/CELATS, 10ª edição, 1995.

IBARRA GARCÍA, Maria Verônica. Espacio: elemento central en los movimientos sociales por megaproyectos. **Revista Desacatos**, nº 39, mayo-agosto 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Editora da UFMG, 2008.

MARCOS, Subcomandante Insurgente. Oximoron! (La Derecha Intelectual y El Fascismo Liberal). In Ya Basta. **Documentos**, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 27 – 46

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: Território de Vida, de Luta e de Construção da Justiça Social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Editora Ática, 1990

ORSO, Paulino José, GONÇALVES, Sebastião e MATOS, Valci (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

PORTO-GONÇALVES, D. W. A geograficidade social: Uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina. **Revista Eletrônica da Associações dos Geógrafos Brasileiros** – Seção Três Lagoas – MS, v. 1, n. 3, ano 3, maio, 2006.

SAQUET, M. A. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In; RIBAS, A. D.; SPOSITO E. S.; SAQUET, M. A. (orgs.) **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

TRAMONTANI RAMOS, Tatiana. **A geografia dos conflitos sociais da América Latina e Caribe**. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y El Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO 2003.

TRASPADINI, Roberta. **A Teoria da (Inter)dependência de Fernando Henrique Cardoso**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

WERNECK, V. R. **Ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis: Vozes, 1982

ZART, Laudemir Luiz, GITAHY, Leda. Articulação do trabalho e da educação do campo: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 34, p. 121-130, jul./dez. 2010.