

BRUNO PEROZZI DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO ZAPATISTA COMO UTOPIA CONCRETA



ARARAQUARA – S.P.

2020

BRUNO PEROZZI DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO ZAPATISTA COMO UTOPIA CONCRETA

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Ribeiro do Valle

ARARAQUARA – S.P.

2020

S587e

Silveira, Bruno Perozzi da

Educação Zapatista como Utopia Concreta / Bruno Perozzi da
Silveira. -- Araraquara, 2020
231 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Maria Ribeiro do Valle

1. Educação. 2. Zapatismo. 3. Teoria Crítica da Sociedade. 4. Ivan
Illich. 5. Herbert Marcuse. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

BRUNO PEROZZI DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO ZAPATISTA COMO UTOPIA CONCRETA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Ribeiro do Valle

Data da defesa: 17 de abril de 2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora:

Dr^a Maria Ribeiro do Valle

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular:

Dr. Andrés Donoso Romo

Universidade de Playa Ancha (UPLA)

Membro Titular:

Dr^a Debora Mazza

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Membro Titular:

Dr. Ari Fernando Maia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular:

Edmundo Antonio Peggion

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Aos zapatistas,
A todos que lutaram e lutam,
Aos que mantêm a esperança viva e
concretizam utopias.*

AGRADECIMENTOS

Há algo que aqueles que atuam nas áreas da docência e da pesquisa reconhecem sem discordar: a impossibilidade de se desenvolver um trabalho sozinho. Não existe ideia que nasça isoladamente, na cabeça do pesquisador. Tudo o que se escreve, se pergunta e se conclui tem a contribuição daqueles que estão ao nosso lado e dos que vieram antes de nós.

Essa seção, dedicada aos agradecimentos, sempre promove justiça e injustiças. Explico-me: aqueles que selecionamos e citamos aqui são reconhecidos, por sua contribuição, direta ou indireta, nessa pesquisa ou nas condições para produzi-la. É justo que apareçam, que sejam lembrados pelo companheirismo, críticas e contribuições. No entanto, é tanta gente, tantos amigos, professores, colegas de graduação, pós-graduação e de trabalho que aqui não serão citados e que, não obstante, contribuíram no percurso do pesquisador e da pesquisa. Faz-se aí a injustiça.

Fiz da utopia meu tema de pesquisa, conceito central e horizonte para a vida. Sou utópico e não vejo o mero idealismo nessa afirmação. Me recordo de Galeano citando Fernando Birri: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. A utopia nos faz caminhar. Escrever esta tese, levando-se em conta o percurso que trilhei, os obstáculos que tornaram tortuoso o caminho é, de certo modo, concretizar uma utopia.

E isso não seria possível sem todos com quem pude contar. As mãos estendidas e ombros solícitos, as conversas na seriedade dos eventos acadêmicos e salas de aula ou na liberdade das calçadas e botecos, noite adentro. Me lembro agora de Nietzsche, em *Para além do bem e do mal*: “E não esqueçais o jardim, o jardim de grades douradas! Cercai-vos de homens que sejam como um jardim ou uma música suave soando sobre as águas aos cair da noite, quando o dia se converte em recordação”.

Agradeço profundamente a Professora Maria Ribeiro do Valle, que me acompanha desde a graduação e de modo mais direto desde a qualificação do mestrado naquele longínquo 2013. Agradeço pela paciência, pela confiança e disposição de tomar aquele turbilhão de ideias do começo e me ajudar a moldá-lo, por me orientar, aperfeiçoando o texto, clarificando as ideias e aparando os adjetivos espetaculosos (que guardarei para um livro de poesia!).

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação e que comporão a banca de defesa: Professor Milton Lahuerta, Professora Débora Mazza, Professor Edmundo A. Peggion e Professor Andrés Donoso Romo. Obrigado por aceitar o convite e pela disposição em me auxiliar no desenvolvimento do trabalho. Certamente suas críticas e sugestões contribuíram e contribuirão para esta pesquisa e as posteriores. Agradeço especialmente ao Professor Ari Fernando Maia, que tem acompanhado meu percurso acadêmico desde o início do mestrado em Educação Escolar. Suas críticas e sugestões, as conversas e elucubrações, em sala de aula e fora dela, sempre me ajudaram muito.

Não posso deixar de agradecer à Professora Paula Ramos de Oliveira, que me orientou na monografia de conclusão da graduação em Ciências Sociais e no mestrado, me mostrando, com toda solidariedade inerente a ela, que era possível trilhar o caminho acadêmico. O livro que ela me deu de presente, sobre as escolas zapatistas, foi o ponto de partida desta tese.

Aos professores que me formaram como pesquisador e docente, das Ciências Sociais e da Educação Escolar, muito obrigado.

Aos que ainda são e aos que já foram meus alunos, que me ensinam tanto e mantêm a esperança viva.

Também agradeço minha família, pelo apoio constante que me colocou no caminho da educação: meus irmãos Fabrício (com quem sempre posso contar) e Rodrigo, minha avó, minhas tias, tios, primas e primo, agradeço por compartilharem a mesma história, o teto, as conversas e as festas e jantares. Agradeço muito minha mãe Sonia, que me formou eticamente, como pessoa, como estudante apaixonado pelo conhecimento.

E meus grandes amigos e amigas, que são parte de mim, do que sou, do que me tornei: Pedro, meu irmão de coração, com quem confabulei revoluções, me inspira seu coração rebelde (foi quem me apresentou, muitos anos atrás, o primeiro livro sobre a utopia zapatista). Erick, meu grande amigo “desde o primeiro dia de aula”, camarada, *tavarich*, pelas tardes e madrugadas que passamos juntos e as conversas sobre teoria, ação e coração. Teca, minha querida amiga, pela doçura de sua presença e acidez de sua crítica, por poder sempre contar com você, falar e ser compreendido. Bruno Almeida, querido amigo, das cartas que trocamos, naquela confusão juvenil do começo da graduação às cachaças que compartilhamos ainda a pouco, tão perto daquela esquina, a famosa esquina, onde dividimos “a noite, a lua e até solidão”. Sérgio, querido amigo, que tive o privilégio de conhecer no “chão da escola”, e hoje o levo comigo, nas confidências e inseguranças

que trocamos, nos tornamos seguramente, grandes amigos, escrevo isso cantarolando “na estrada com meus amigos no banco de trás”. Joyce, amiga admirável, que me surpreendeu na descoberta conjunta de que somos tão parecidos: pela tortuosidade do passado, que nos deu tanta força e esperança. Cinthia, que me faz rir tanto, (escrevo sorrindo), como naquela viagem para Tóquio. Kari, que foi um presente nos últimos anos, querida amiga, de debates tão incríveis pelas noites e tardes “de veraneio”. Débora e Biro, que me acolheram como amigo e me fizeram amigo e padrinho, obrigado pela cumplicidade. E tantas pessoas importantes que levo comigo. Imagino um abraço em todos vocês.

Finalmente, agradeço à minha companheira Luiza, com quem compartilho meus dias, esperanças e utopias. Não existe meios para expressar, na frieza do papel, o sentimento que construímos, dia a dia, mês a mês, ano a ano, nessa aventura que escolhemos trilhar juntos, nessa “estrada de fazer o sonho acontecer”. Agradeço sua paciência, sua cumplicidade, seu brilhantismo intelectual que me ajudou nas aporias, pelo seu pragmatismo que apontou caminhos onde eu via muros, por acolher o meu amor e me confiar o seu, tornando-o nosso, essa utopia (concreta) romântica que vivemos (escrevo cantando: “[...] E a pessoa que eu sonhava, eu vi aparecer/E os momentos que tivemos e ainda vamos ter/As viagens que fizemos e vamos fazer[...]").

[...]
El condor passa sobre os Andes
E abre as asas sobre nós.
Na fúria das cidades grandes
Eu quero abrir a minha voz.
Cantar, como quem usa a mão
Para fazer um pão,
Colher alguma espiga;
Como quem diz no coração:
- Meu bem, não pense em paz,
Que deixa a alma antiga.
Tentar o canto exato e novo,
Que a vida que nos deram nos ensina,
Para ser cantado pelo povo,
Na América Latina. [...]
(BELCHIOR, 1979)

RESUMO

Este trabalho busca compreender, a partir de uma proposta teórico-analítica, a experiência educacional colocada em prática pelo movimento zapatista, no México. A primeira parte desta tese apresenta as teorias utilizadas para as análises (contextuais e do objeto), ou seja, a *filosofia da práxis* de Bloch, a *teoria crítica da sociedade* e o *materialismo-histórico*. Já na segunda parte, realiza-se uma interpretação da história das tensões e transformações na América Latina, a partir da perspectiva da *filosofia da história* de Walter Benjamin e tendo como fio condutor o conceito de utopia. Ainda na interpretação histórica, apresenta-se as origens e raízes do movimento zapatista, tanto no período anterior ao levante de 1994, quanto no que o sucedeu. Posteriormente realiza-se uma análise da construção da autonomia política, territorial e educacional pelos zapatistas, no confronto com a realidade mexicana e com as contradições internas do próprio movimento. Essa análise se fez a partir dos discursos zapatistas, disponíveis em *sites* ligados ao movimento, e pela análise de textos de autores que realizaram pesquisas teórico-empíricas sobre o movimento zapatista. Propõe-se a aproximação entre a construção da autonomia e o conceito de utopia concreta de Bloch, que é retomado na última parte do trabalho, para a apresentação da experiência educacional zapatista, interpretada a partir das utopias educacionais de Paulo Freire e Iván Illich, visando demonstrar que as práticas dos zapatistas na construção da educação autônoma concretizam, em parte, a proposição freireana de *libertação* e illichiana de *convivencialidade*.

Palavras – chave: Utopia concreta, movimento zapatista, autonomia, educação.

RESUMEN

Este trabajo busca comprender, desde una propuesta teórico-analítica, la experiencia educativa puesta en práctica por el movimiento zapatista en México. La primera parte de esta tesis presenta las teorías utilizadas para el análisis contextual y del objeto, es decir, la filosofía de la praxis de Bloch, la teoría crítica de la sociedad y el materialismo-histórico. La segunda parte trata de una interpretación de la historia de las tensiones y transformaciones en América Latina, desde la perspectiva de la filosofía de la historia de Walter Benjamin y utiliza el concepto de utopía como hilo conductor. Aún en la interpretación histórica, se presentan los orígenes y raíces del movimiento zapatista, tanto en el período anterior al levantamiento de 1994 como en aquel que lo sucedió. Posteriormente, se realiza un análisis de la construcción de la autonomía política, territorial y educativa por parte de los zapatistas, en confrontación con la realidad mexicana y con las contradicciones internas del movimiento mismo. Este análisis se realizó a partir de los discursos zapatistas, disponibles en sitios web vinculados al movimiento, y mediante el análisis de textos de autores que realizaron investigaciones teórico-empíricas sobre el movimiento zapatista. Proponemos una aproximación entre la construcción de la autonomía y el concepto de utopía concreta de Bloch, que se reanuda, en la última parte del trabajo, para la presentación de la experiencia educativa zapatista, interpretada desde las utopías educativas de Paulo Freire e Iván Illich, con el objetivo de demostrar que las prácticas de los zapatistas en la construcción de la educación autónoma concretan, en parte, la proposición freireana de liberación e illichiana de convivencialidad.

Palabras-claves: Utopía concreta, movimiento zapatista, autonomía, educación

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Seção 1 Crítica e Utopia: Perspectivas de uma Filosofia do Futuro	19
1.1 Ernst Bloch um marxista utópico	22
1.2 “Marxismo ocidental” e Ernst Bloch: Revisão e heterodoxia	38
1.2.1 A teoria crítica da sociedade.....	41
1.2.2 Horkheimer e Bloch: otimismo militante e pessimismo dialético	43
1.2.3 Walter Benjamin e Ernst Bloch: messianismo e marxismo.....	49
1.2.4 Herbert Marcuse e Ernst Bloch: Utopia concreta como fim da utopia	54
Seção 2 A América Latina: Entre a Utopia e a Distopia.....	75
2.1 O <i>novo mundo</i> no imaginário europeu: imagens da abundância e utopia abstrata ..	81
2.2 Documentos de barbárie: A colonização como distopia	90
2.3 As contradições das lutas por libertação latino-americanas	96
2.4 O século XX: Utopias socialistas e distopias ditatoriais.....	107
2.5 Neoliberalismo e autoritarismo na América Latina e no México	123
Seção 3 Utopia Concreta e movimento zapatista: da guerrilha à autonomia	130
3.1 Origens do movimento zapatista.....	131
3.1.1 Os zapatistas contra a Hidra	137
3.2 Autonomia e Zapatismo	143
3.2.1 Autonomia Territorial.....	147
3.2.2 Auto-organização e Autogestão.....	149
3.2.3 Autonomia e utopia concreta.....	156
Seção 4 Educação Zapatista e Utopia Concreta	162
4.1 Educação e utopia: Iván Illich e Paulo Freire	162
4.1.1 Iván Illich: a desescolarização como utopia pedagógica.....	164
4.1.2 Paulo Freire: a utopia da autonomia e da libertação.....	169
4.2 A Construção da Educação Zapatista	174
4.2.1 Educação e política zapatista.....	176
4.3 O Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Libertação Nacional: autonomia política e educacional.....	182
4.3.1 Gestão autônoma e o cargo de promotor de educação.....	185
4.4 Educação Zapatista e Utopias Pedagógicas	191
4.4.1 A utopia de Illich: Desescolarização e convivencialidade	191
4.4.2 Paulo Freire e a utopia da libertação.....	201
Considerações Finais.....	210
Referências.....	219

Introdução

Na atualidade, tem se produzido um número crescente de trabalhos sobre o *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN)¹, teses, dissertações e artigos que tomam o movimento social do sudeste mexicano como *corpus* e objeto de reflexões. Em muitos casos, se ambiciona compreender as origens do zapatismo, suas expressões discursivas, estéticas ou práticas. Muitos desses textos foram produzidos a partir de observações e incursões etnográficas *in loco*, nas comunidades situadas nas montanhas e vales dos estados de Chiapas e Oaxaca no México. Este trabalho, no entanto, estabelece um percurso diferente do que se tem feito comumente. Isto porque, nossa proposição se dá na aproximação de conceitos oriundos da filosofia à *práxis* política e educacional desenvolvida pelos zapatistas após o levante de 1994.

Partimos de uma perspectiva teórico-conceitual buscando aproximar as proposições do materialismo-histórico e da Teoria Crítica da sociedade às práticas zapatistas, na tentativa de demonstrar a materialização do conceito de utopia concreta na educação e na construção da autonomia zapatista. Para realizar essas aproximações escolhemos autores que realizaram trabalhos etnográficos e de observação, bem como os textos e comunicados publicados pelos zapatistas, os quais foram analisados de uma perspectiva dialética que visou encontrar nesta produção discursiva elementos demonstrativos de suas lutas e práticas zapatistas. O grande número de publicações zapatistas, que vão muito além das *Declaraciones de la Selva Lacandona*, e o fácil acesso através de *sites* mantidos pelo movimento, principalmente o *Enlace Zapatista*, tornaram possível a realização das análises à luz das teorias e métodos mobilizados nesta tese.

A pergunta que mais nos mobilizou foi: a experiência educacional colocada em prática pelos zapatistas concretiza a utopia da libertação (de Paulo Freire) e da convivencialidade (de Iván Illich)? Para responder essa pergunta da pesquisa traçamos os seguintes objetivos: demonstrar que as práticas políticas e educacionais zapatistas são utopias concretas; apresentar o conceito de utopia concreta inserido na discussão teórica do chamado marxismo heterodoxo; compreender a história da América Latina a partir do ponto de vista da tradição dos oprimidos; dissertar sobre as origens e lutas zapatistas inseridas no contexto atual

¹ Quando se realiza a busca no banco de teses da CAPES com o termo *zapatismo*, 32 resultados aparecem; com o termo *zapatista*, 69 resultados e com a sigla *EZLN*, 47 resultados. No *scholar google*, que direciona a pesquisa na *web* para trabalhos acadêmicos no mundo todo, o resultado é superior à 12 mil com o termo *zapatismo* e 24 mil com o termo *EZLN*. (Pesquisa feita no dia 19 de fevereiro de 2020).

mexicano e relacionar as teorias pedagógicas de Paulo Freire e Iván Illich às perspectivas educacionais zapatistas.

O movimento zapatista remonta a criação de um pequeno grupo que se organizou nas montanhas da *Selva Lacandona* no início dos anos 1980. Esta “vanguarda” teria se originado em uma célula ligada ao grupo guerrilheiro *Fuerzas de Liberación Nacional* (FLN), fundado em 1969 após o *Massacre de Tlatelolco* que vitimou mais de trezentas pessoas na praça das três culturas, na capital mexicana. No entanto, esse movimento político-social se torna mundialmente conhecido como o levante armado do primeiro dia de janeiro de 1994. As imagens percorreram o mundo: com os rostos cobertos, armas em mãos, indígenas e camponeses mexicanos bradavam, “*Hoy decimos ¡basta!*”²

Desde então, a luta zapatista tem progredido em um caminho que se afasta da guerrilha e se aproxima da construção de comunidades auto-organizadas e territórios autônomos, que exibem em seus limites sempre o mesmo alerta: *Esta usted en territorio zapatista en rebeldia, aquí manda el pueblo y el gobierno obedece*. Mas o movimento não se restringe à autonomia política e territorial, nos anos que sucederam o levante, frente a algumas tentativas frustradas de diálogo com os poderes oficiais, a que chamam *mal gobierno*, os zapatistas desenvolveram redes de educação, saúde e segurança próprias, determinadas e geridas pelos conselhos e assembleias locais. É aqui que nossa tese se coloca: esse movimento social constrói e realiza, em sua *práxis* cotidiana, as possibilidades de organização, gestão e educação pautadas na autonomia, auto-gestão e autodeterminação. Em outros termos, a autonomia e educação zapatistas se apresentam como utopia concreta.

Utopia concreta é um termo criado pelo filósofo alemão, da primeira metade do século XX, Ernst Bloch, com quem autores ligados ao Instituto para Pesquisas Sociais de Frankfurt estabeleceram produtivo diálogo, em especial Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

Ernst Bloch era um homem sonhador, não desses que se perdem em desvario, mas um sonhador metódico, que levava a utopia tão a sério que construiu grande parte de sua obra sobre esse termo. Apresentamos, portanto, neste trabalho, uma reflexão crítica sobre os sonhos, desde aqueles que iluminavam o gabinete do filósofo, até os que brilham nos olhos, revelados pela fresta das balaclavas, em meio às neblinas das montanhas de Chiapas. Buscamos dissertar sobre a esperança, não a espera efêmera ou desinteressada, mas a esperança esclarecida, que se mobiliza no projeto de mudança, na necessidade de melhoria, sintetizada pelo filósofo, na expressão latina *docta spes* e erguida nos punhos multicoloridos

² Primeira frase da *Primera Declaración de La Selva Lacandona*. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

de homens, mulheres e crianças, que escolheram não esperar, mas realizar a esperança. Assim, tomamos o conceito de utopia como fio condutor para a compreensão da *práxis* zapatista.

Em *O Princípio esperança* (2005) Bloch escreve quase sem dividir os parágrafos, como se guardasse o fôlego, e neste esforço produziu mais de mil páginas repletas de referências e inferências, mas principalmente, de esperança. No primeiro tomo da obra, o filósofo, quase no fim escreve:

O homem é alguém que ainda tem muito pela frente. No seu trabalho e através dele, ele é constantemente remodelado. Ele está constantemente à frente, topando com limites que então já não são limites; tomando consciência deles, ele os ultrapassa. (BLOCH, 2005a, p. 242)

Ele tinha consciência de que a realidade objetiva é repleta de passados e futuros, “pois aquilo que é possível pode tanto se tornar um nada quanto um ser” (BLOCH, 2005a, p. 244). E o que determina o *nada* ou *ser*? A resposta ultrapassa a obra do autor, dialoga, com os filósofos que o antecederam, com Marx e Engels - tomados de esperança, entre os operários da França, no levante de 1848, na Comuna de 1871 -, repetindo o imperativo “o que importa é transformar”³. Dialoga também com seus contemporâneos, como Benjamin, que se assustava com os despojos da civilização, que se erguiam em um “amontoado de ruínas que cresce até o céu” (BENJAMIN, 1996, p. 226), mas que não abriu mão da esperança de um *messias* vingador e salvador, que seria capaz de despertar as centelhas de esperança, do passado e do presente, para o futuro. Dialoga com Marcuse, que esteve, durante toda a vida, ao lado dos jovens, dos rebeldes e revolucionários, que sempre compreendeu os limites, mas nunca abandonou as possibilidades, ao contrário, entendeu-as como abertas, como caminhos a serem trilhados.

O possível, não sendo totalmente condicionado é o não-consumado. Justamente por isso, frente a essa pendência real, caso o ser humano não interfira, tanto o medo quanto a esperança são, de antemão, apropriados, medo na esperança, esperança no medo. (BLOCH, 2005a, p. 244)

A primeira seção desta tese, intitulada *Crítica e Utopia: Perspectivas de uma Filosofia do Futuro*, apresenta esses diálogos teóricos, que aproximam a *filosofia da práxis* (MÜNSTER, 1993) de Bloch às proposições do *materialismo-histórico e dialético* e da *teoria*

³ Trecho da décima primeira tese sobre Feuerbach (MARX e ENGELS, 1977, p. 14)

crítica da sociedade. Partido dessas discussões, iniciamos a segunda seção, *A América Latina: Entre a Utopia e a Distopia*, que tem por intuito realizar uma breve historiografia latino-americana, tomando o conceito de utopia e distopia como fio condutor. Desse modo, nos debruçamos sobre a abordagem benjaminiana da história dos oprimidos, escrevemos sobre o medo, a barbárie e as distopias que marcaram nossos povos, que mancharam de sangue, doenças e pólvora a terra fértil de *nuestra América*. Expusemos sobre o momento em que as velas apontaram na linha que divide céu azul e o mar verde das Antilhas e tudo estava prestes a desmoronar: a violência que se seguiu, os estupros, os grilhões, as chibatadas que riscaram os corpos pintados de *urucum* e melanina, chocando o Frei Bartolomeu de Las Casas, que chorou sob o sol da *Nueva España*. E o que veio depois, as lutas de independência, idealizadas pelas elites, sobre o corpo dos negros e índios - que não se tornaram livres, depois de libertas as colônias. Ainda tinha mais tormenta e mesmo quando a esperança do socialismo como solução para as desigualdades tomou Cuba, ainda assim, impelidas pelo medo do perigo vermelho as botas militares, com apoio estadunidense, marcharam no Cone Sul, derrubando jovens democracias. Pouco tempo depois, já nos anos 1990, a terra rica do sudeste mexicano era oferecida aos vizinhos “de cima”, em negociatas de livre comércio, que acorrentavam camponeses e indígenas à perpetuação da miséria. E foi quando se ouviu: *Basta!*

A terceira seção, *Utopia Concreta e movimento zapatista: da guerrilha à autonomia*, começa com a apresentação do levante zapatista e os caminhos tomados por esse movimento libertário, que em um contexto de ascensão do neoliberalismo, optou por uma utopia concreta para qual a educação é imprescindível. Buscamos demonstrar, nessa seção, como, no alvorecer de 1994, a esperança aparecia naquela região montanhosa do México, com o punho erguido em rebeldia. E, como o caminho não foi só de violência, realizamos um estudo da construção da autonomia política e territorial realizada pelo EZLN e pelas organizações civis zapatistas. Aquele grupo de indígenas e de camponeses, ocupando terras, construindo juntas de governo, confederações com milhares de membros, “mudando o mundo, sem tomar o poder”⁴, parecia impossível, parecia irrealizável, mas o movimento se mantém e se expande: o impossível foi realizado.

Assim, na quarta e última seção, cujo título é *Educação Zapatista e Utopia Concreta*, demonstramos como o projeto autonomista zapatista foi construído em relação direta com as bases do movimento, atendendo as demandas materiais, proporcionando o acesso à saúde,

⁴ Alusão ao livro de Holloway: *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje* no qual analisa os movimentos sociais do final do século XX e início do século XXI, dentre eles o zapatismo, afirmando que há uma modificação no enfoque da luta pela dominação para a luta pela subversão.

educação e segurança para aqueles povos esquecidos pelo Estado. Mais do que isso, demonstramos como a educação foi tema recorrente nas utopias latino-americanas, tomando como exemplo as proposições Paulo Freire e Iván Illich, as quais aproximamos das práticas promovidas pelos zapatistas em suas escolas e universidades. Se as proposições de Freire e Illich pareciam utópicas quando produzidas, a educação zapatista consegue concretizá-las, pelo menos em parte.

Marcuse parecia preocupado quando escreveu, ainda nos anos 1960, a introdução de *One dimensional man*, quando imaginava que a capacidade de integração pelo consumo, pela criação e satisfação de necessidades e pela repressão (mesmo que travestida de liberação), tornaria a sociedade industrial tão hegemônica que não mais haveria oposição. Mesmo frente a esta possibilidade não deixava de acreditar que:

[...] qualquer teoria crítica da sociedade defronta, logo de início, com o problema da objetividade histórica, um problema que surge em dois pontos em que a análise implica em julgamentos de valores: 1) o julgamento de que a vida humana vale a pena ser vivida, ou, melhor, pode e deve ser tornada digna de se viver. Este julgamento alicerça todo esforço intelectual; é apriorístico para a teoria social, e sua rejeição (que é perfeitamente lógica) rejeita a própria teoria. 2) o julgamento de que em determinada sociedade existem possibilidades específicas de melhorar a vida humana e modos e meios específicos de realizar essas possibilidades. (MARCUSE, 1979, p.14).

Ele estava certo, na constatação dos limites impostos pelas forças de integração e coesão da sociedade industrial, bem como no julgamento apriorístico de que sempre existem possibilidades de transformar qualitativamente a sociedade. Frente a isso, o filósofo se vê diante de uma tarefa que ocuparia suas obras do final de década de 1960 e da década seguinte: identificar os sujeitos revolucionários em uma era de integração do proletariado “clássico”.

Ao enfrentar a problemática das teorias do “sujeito revolucionário” na sociedade unidimensional, Marcuse realça que, à medida que a diferença entre as aspirações do operariado integrado e as das demais classes praticamente desaparece, parece deixar de existir uma base material que carrega a necessidade de transformação social. Ao mesmo tempo, porém, continua sustentando a concepção de Marx de que os círculos mais desenvolvidos da classe trabalhadora, os materialmente situados, devem exercer o papel central no movimento transformador do existente. (VALLE, 2005, p. 115)

Marcuse aponta para alguns sujeitos possíveis, encontrando nas rebeliões do Terceiro Mundo a luta para a realização das necessidades de emancipação, “essas necessidades

emancipatórias não são necessidades novas. Elas não são simplesmente uma questão de especulação ou predição. Essas necessidades estão presentes, aqui e agora. Elas permeiam a vida dos indivíduos” (MARCUSE, 2018, p. 198). No entanto, Valle aponta um hiato na proposição marcuseana, já que “ao vislumbrar a solução a partir da aliança do Terceiro Mundo com os novos sujeitos da oposição dos países desenvolvidos, Marcuse não apresenta pistas para a junção de forças tão díspares” (VALLE, 2005, p. 115)

O cerne deste trabalho é o questionamento da impossibilidade de transformação qualitativa em um contexto repressivo. As esperanças depositadas por Marcuse no Terceiro Mundo indicavam que a revolta ainda está intimamente ligada às necessidades materiais, no entanto o questionamento de Valle nos indica um caminho. O movimento zapatista que se originou em um grupo pequeno, composto por intelectuais e professores universitários, que se mobilizaram, ensinaram e aprenderam com as práticas indígenas. Aquele hiato transformou-se em ponte. A experiência política e educacional colocada em marcha pelos zapatistas parece superar a dicotomia entre os projetos de libertação e a prática revolucionária.

Seção 1 Crítica e Utopia: Perspectivas de uma Filosofia do Futuro

Entre 1938 e 1947, o filósofo alemão Ernst Bloch escreve sua obra mais reconhecida: *O princípio Esperança* (2005). Disposto em 3 volumes, o texto apresenta uma prosa instigante, característica do autor. Na extensa obra, é possível identificar a preocupação central que é encontrar o lugar da utopia e da esperança na filosofia ocidental.

A tarefa proposta por Bloch é de grande dificuldade, posto a perspectiva do senso comum sobre a utopia, tomada em sentido abstrato, como algo irrealizável e um vislumbre do futuro impossível romantizado pela esperança do agora. As primeiras palavras de *O Princípio Esperança* são sobre o medo, sobre o temor que paralisa, motivado pela angústia diante da vida. A esse pesadelo paralisante, Bloch contrapõe o sonho, os *sonhos diurnos* (BLOCH, 2005a).

Para entendermos a teoria do filósofo é necessário partirmos de uma visão dialética, uma dialética do medo e da esperança, do pesadelo e do sonho, da distopia e da utopia. A disposição em polos não significa uma perspectiva dicotômica, mas uma compreensão em movimento, daquilo que é e por outro lado aquilo que pode vir a ser.

“Pensar significa transpor” (2005a, p. 14) afirma Bloch no prefácio, transposição que tem início no pensamento e não é uma busca vazia, abstrata, é mediada pelo existente, que analisado, descortina o novo e expõe as possibilidades materiais e subjetivas: as condições históricas e a vontade que pode transformar e dirigi-lo.

A transposição efetiva conhece e ativa a tendência de curso dialético instalada na história. Em primeiro lugar, todo ser humano, na medida que almeja, vive do futuro: o que passou vem só mais tarde, e o presente autêntico praticamente ainda não está aí. O futuro contém o temido ou o esperado. (BLOCH, 2005a, p. 14)

Há uma determinação histórica e social para o que se espera. Em sociedades ascendentes, segundo Bloch, a esperança é comum, ao passo que, em sociedades em declínio, o medo se antepõe à esperança, “o medo se apresenta como máscara subjetivista e o niilismo, como máscara objetivista do fenômeno da crise” (2005a, p. 14-15).

Bloch é de difícil classificação, tido como um “romântico revolucionário” ou “messiânico revolucionário”. Em sua obra, o autor toma para si uma tarefa central: demonstrar a utopia como característica antropológica e epistemológica do homem, reabilitar o futuro, o possível, em um contexto de crise. Apesar da peculiaridade de sua escrita, Bloch se fundamenta no marxismo e buscou evidenciar sua compreensão do

materialismo histórico de Marx, demonstrando a aplicação do método dialético e tomando o porvir como motor da história.

O tema do futuro desejado e da utopia não é incomum à filosofia ocidental, ao contrário, é um tema tratado e revisto desde a *Calípolis* de Platão (1999) e a idealização da sociedade de Morus, que cunha o termo para denominar tal sociedade: *Utopia*. No que Bloch difere na definição desse conceito? Justamente na sua proposição de fundamentação materialista para o tema, rompendo com o caráter abstrato da utopia, afirmando seu caráter concreto.

A utopia tem raízes antropológicas, tem origem histórica, e a tarefa da filosofia é distinguir as bases materiais, subjetivas e objetivas. No primeiro volume de *O princípio esperança* (BLOCH, 2005a), essa origem antropológica é apresentada. Sob clara influência da teoria psicanalítica de Freud, Bloch apresenta a fome como origem primeira, a pulsão básica do homem, que o leva a vislumbrar, ainda como sonho, uma sociedade da abundância.

[...] a queixa da fome é de fato a mais forte, a única que pode ser apresentada sem rodeios. À desgraça do faminto é dado crédito. [...] Já aqui, nessa forma de comiseração habitual, ficam evidentes a privação e o desejar que está ligado a ela. (BLOCH, 2005a, p. 68)

O sonho, não aquele onírico, brumoso, mas o sonho sóbrio, desperto, que dissipa a névoa e permite o vislumbre do futuro, que depende dessa sobriedade, das condições subjetivas e objetivas para ser tomado como meta. Aqui se apresenta a tarefa primeira da obra: a recuperação do sentido positivo de utopia.

Não só no eros platônico, mas também no conceito mais abrangente da matéria aristotélica como possibilidade para a essência e no conceito leibniziano da tendência. A esperança age sem mediação nos postulados kantianos da consciência moral e em mediação com o mundo na dialética histórica de Hegel. Contudo, apesar de todas essas patrulhas de exploração e até expedições para dentro da *terram utopicam*, em todos há algo interrompido, interrompido justamente pela contemplação. (BLOCH, 2005a, p. 18)

Portanto, mesmo que o tema da utopia seja recorrente na filosofia, as proposições se mantêm no campo da contemplação, um mundo de repetições, de proposições formais ou um ideal ascético. Uma filosofia que tome a esperança (e a utopia que ela vislumbra) em sentido materialista e histórico, ou seja, a filosofia da *práxis*, que aponta para a utopia concreta, somente se torna realidade a partir das proposições marxistas. Na dialética

materialista que a esperança se transforma em *antecipação concreta* e impõe como primeiro passo a existência de condições materiais e vontades subjetivas convergentes para a realização, superando as abstrações por *atitudes concreta-revolucionárias*.

Assim, Bloch afirma que a pressuposição para a realização das esperanças (antecipação concreta) e das utopias é a análise crítica das possibilidades concretas para a construção do *ainda-não-consciente*. A busca da vida melhor, o sonho diurno da abundância, do fim do sofrimento e da privação são precedidas pela investigação objetiva da tendência subjetiva da intenção. Em outros termos, a esperança, o que *ainda-não-se-tornou* deve ser compreendido em termos objetivos frente à realidade que se apresenta.

O autor critica as utopias abstratas justamente pela separação entre futuro e realidade objetiva. Ora, a utopia realizável depende da militância do sujeito consciente, engajado em mudanças concretas, que podem se tornar reais na convergência do desejo subjetivo e da realização coletiva.

Bloch trabalha na fundamentação de um novo tipo de racionalidade apoiando-se na pressuposição de que o nexo das potencialidades “ainda-não-manifestas” do ser com a atividade criadora transcendental da “consciência antecipadora” será capaz de constituir uma nova filosofia da *práxis*, cujo princípio teleológico não será mais limitado. (MÜNSTER, 1993, p. 11)

O ponto de partida para essa nova filosofia da *práxis* é o materialismo histórico e dialético, responsável por ter introduzido o futuro em uma abordagem teórico-prática. Segundo Bloch, críticos se enganam ao apontar o caráter utópico da teoria marxista, identificando-o com o utopismo abstrato. A perspectiva utópica na filosofia de Marx tem uma atitude positiva que busca uma historicidade concreta. Aqui, a esperança não é o mero esperar passivo, mas um ato consciente e intencional, uma construção em que o passado e o presente contribuem para o descortinamento do novo. Essa compreensão do novo se realiza pelas tendências objetivas e não pela abstração, o marxismo funda, desse modo, uma *práxis* da tendência.

Cabe aqui um questionamento, essa esperança que culmina em uma utopia concreta surge a partir de um critério subjetivo ou objetivo? Bloch propõe que, embora tenha um princípio subjetivo, a esperança e a utopia concreta são fundadas na *práxis* histórica que apresenta um futuro possível a partir da análise do presente e do passado. A esperança concreta não se esgota em uma ação particular, específica, mas estimula

constantemente a ação do homem que almeja. Há, portanto, uma dialética entre sujeito e objeto na proposição blochiana.

Uma das grandes tarefas a qual Bloch se empenha é a demonstração do *princípio esperança* como um instrumento objetivo para a construção do futuro concreto. O autor apresenta e defende um *otimismo militante*, orientado pela razão, que apresenta as possibilidades a partir de um engajamento intelectual e prático, a “razão não consegue florescer sem a esperança e a esperança não consegue falar sem a razão” (BLOCH, 2005c, p. 453). Para designar essa unidade (que foi apresentada pelo marxismo), o autor utiliza a expressão *docta spes*: esperança esclarecida. Arno Münster, no prefácio de “*Ernst Bloch. Filosofia da Práxis e Utopia concreta*” (1993), afirma que,

[...] a obra de Bloch nos interessa sobretudo, neste contexto, como obra fundadora de uma filosofia neomarxista do futuro, que não pode ser confundida com o pensamento da “futuurologia” moderna ou com diversas formas de “prognosticismo” [...]. Trata-se de um pensamento que define a si mesmo como “ciência marxista das tendências”, indicando possibilidades de transformação imanentes ao ser econômico, político e social, ou ainda, parafraseando o subtítulo da *Fenomenologia* de Hegel, como “ciência das experiências concretas da consciência” antecipadora, ou como “ciência das potencialidades ainda-não-exteriorizadas e latentes do ser”. (MÜNSTER, 1993, p. 20)

Ou seja, na obra do autor alemão, a esperança é integrada a um projeto mais amplo, de uma *filosofia da práxis*, ou, como propõe Münster, uma *filosofia da utopia concreta* que opõe ao temor distópico, uma espera ativa por um futuro melhor. Cabe aqui demonstrar de que modo a teoria de Bloch se assenta sobre o materialismo histórico de Marx a partir de uma dialética voltada ao futuro. Além disso, como o ponto de vista do autor tem origem em uma perspectiva escatológico-messiânica, que aproxima a crítica materialista à esperança messiânica de origem judaica.

1.1 Ernst Bloch um marxista utópico

O início do século XX, em especial a década de 1920, foi um período de revisionismo das teses marxistas. Já foi citado nesse trabalho que, por exemplo, o ano de 1923 é exemplar desse retorno crítico a Marx, já que, nesse ano, são publicadas *História e consciência de classe* (2003) de Lukács e *Marxismo e Filosofia* (2008) de Karl Korsch. Ainda no início da década de 1920, entre os diversos intelectuais que se dedicaram às teses de Marx, é fundado o *Instituto* para pesquisas sociais de Frankfurt (1924).

Bloch encontra-se no meio dessa onda revisionista, tendo, de fato, dialogado com Lukács (com quem assistiu às aulas de Max Weber na Universidade de Heidelberg, entre 1912 e 1914) (MÜNSTER, 1993, p. 39) e com Walter Benjamin, com quem compartilhou a perspectiva messiânica apesar dos caminhos diferentes que seguiram.

Weber certamente é uma influência direta para o autor, do qual se apropria da crítica ao “mundo desencantado” pela dominação do *logos* da racionalidade científica,

A consciência dessa mudança e o diagnóstico de Weber seriam importantíssimos para as primeiras tentativas de Lukács, e também de Bloch, visando a sua situação de determinação filosófica no novo contexto filosófico-político-cultural criado pela I Guerra Mundial e pelas mudanças políticas e sociais ocorridas em toda a Europa, resultantes da derrubada das monarquias na Europa Central e Oriental e pela vitória da Revolução Bolchevique na Rússia. [...] A primeira questão dos jovens Bloch e Lukács é, pois, a seguinte: *Como se pode e como se deve viver?* (MÜNSTER, 1993, p. 40-41)

O espírito da utopia, escrito em 1918 e revisado em 1923, é também uma obra que marca o esforço demandado pelo novo contexto e pela publicação dos textos filosóficos de juventude de Marx. Não obstante, se Lukács, naquele momento, apresenta uma “filosofia mais ou menos desesperada do trágico” (MÜNSTER, 1993, p. 41), o caminho tomado por Bloch o tornará um dos marxistas mais peculiares de seu tempo. Partimos, portanto, da premissa que afirma que Bloch é um autor marxista, mas é importante compreender sua peculiaridade.

Até a grande guerra, o jovem Bloch é marcado pelas teorias neokantianas, nietzschianas e hegelianas, bem como pelas correntes místicas desde o cabalismo judeu até o romantismo russo de Dostoiévsky⁵, é, no entanto, a catástrofe que tomou a Europa, entre 1914 e 1918, que direciona o autor ao marxismo. Essa aproximação relativamente tardia permitiu, no entanto, a consolidação de uma posição crítica frente ao reformismo social-democrata – que se instaurou na Alemanha com a queda do *Kaiser* e os acordos de Weimar em 1918 – bem como ao stalinismo. Tal posição leva a um distanciamento do marxismo ortodoxo, que permitiu ao autor a revalorização da dimensão ético-humanista da filosofia hegeliano-marxista.

⁵ Trataremos deste tema posteriormente, ao apresentar as convergências e divergências do pensamento de Bloch com relação aos teóricos do Instituto para pesquisas sociais de Frankfurt, em específico com Benjamin.

Ao tentar responder ao questionamento anteriormente colocado (o que é e o que deve ser), o autor retoma a dialética de Hegel. De fato, há um elogio à metodologia hegeliana nos textos dos anos 1920 de Bloch, mesmo que acompanhado pela crítica à insuficiência de suas conclusões, ou seja, na proposição do Estado como síntese das contradições da sociedade civil, bem como na identidade entre emancipação política e emancipação individual.

Hegel é o teórico da sociedade burguesa num duplo sentido: não ignora o desejo de emancipação política que o Estado deve representar, enquanto lugar da liberdade realizada do cidadão e reconhece, também, o caráter contraditório das estruturas econômicas da sociedade burguesa, sem conseguir solucionar suas aporias, o que faz de Hegel um pensador burguês.

Como a emancipação política do cidadão não coincide, em Hegel, com a emancipação do indivíduo, o fim do sistema hegeliano torna-se ideológico. O antagonismo entre o particular e o geral, que constitui o mundo burguês, é recuperado por Hegel na forma da gênese do Estado moderno. (MÜNSTER, 1993, p. 43)

Apesar da denominação (proposta por Lukács e Bloch) de Hegel como um teórico burguês, sua concepção dialética poderia ser entendida como ponto de partida para tomada de consciência do sujeito histórico, mais ainda, ao negar a síntese proposta por Hegel, ao se “abrir” a dialética, esta pode ser tomada como uma “reconciliação da razão com a realidade numa filosofia do futuro” (MÜNSTER, 1993, p. 44).

Em outros termos, ambos autores afirmam a perspectiva histórica do hegelianismo e se debruçam na busca da construção da teoria e ação prática enraizada no desenvolvimento histórico. Essa busca do sujeito histórico da *práxis* revolucionária é marcante, ainda na década de 1920, em *História e consciência de classe* de Lukács e em *O espírito da utopia* de Bloch.

Como o tempo presente, na sua dialética real, é transcendente, a perspectiva de uma *práxis transformadora do futuro* não deve ser descartada. O sujeito da produção da história nasce no tempo histórico presente e torna-se consciente de si mesmo na imanência do ser social. (MÜNSTER, 1993, p. 44)

Esse despertar da consciência não obedece a qualquer causalidade mecânica. Não é uma necessidade absoluta, não pode ser formulado em termos de uma lei da natureza ou das ciências físico-matemáticas. Designa tão-somente o fato de que, em certos momentos do tempo presente, existe a possibilidade dessa transcendência. São os homens que fazem a história, cujo sujeito coletivo, se cria, se estrutura nesta história. (MÜNSTER, 1993, p. 47)

Há, portanto, a clara influência da dialética hegeliana nos primeiros escritos de Bloch, que também se aproxima da abordagem materialista de Marx ao longo de sua obra. No início dessa seção já realizamos algumas aproximações e nos cabe agora compreender em que medida Bloch é marxista, no que converge e diverge de Marx na composição de sua “filosofia do futuro”.

Em *O princípio esperança*, o autor deixa claro sua concordância com a proposições de Marx ao tomar como uma das tarefas de sua obra a atualização da análise marxista através da retomada dos debates sobre utopia, bem como uma ampliação dos limites do materialismo-histórico ao aproximá-lo da dimensão psicológica freudiana.

Propondo uma unidade entre a perspectiva utópico messiânica e a análise materialista de Marx, o autor apresenta a origem de sua *filosofia da utopia concreta* no materialismo-histórico e na dialética.

Marx representa um ponto de partida de uma filosofia que pretenda apresentar o futuro como “ainda-não-se-tornou”. No entanto, Bloch deixa claro que a esperança e a utopia não aparecem com clareza conceitual em Marx e muito menos em Engels. Não obstante,

Desde Marx não existe mais investigação da verdade e nem juízo realista que possam esquivar-se dos conteúdos subjetivos e objetivos da esperança do mundo – a não ser sob pena de trivialidade ou beco sem saída. *A filosofia terá consciência do amanhã, tomará o partido do futuro, terá ciência da esperança. Do contrário, não terá mais saber.* E a nova filosofia inaugurada por Marx, é o mesmo que a filosofia do novo, desta essência que a todos nós espera, aniquila ou plenifica. (BLOCH, 2005a, p. 17)

Ou seja, mesmo que o tema da utopia e da esperança não sejam conceitualmente tratados na obra de Marx, sua filosofia inaugura um diagnóstico de realidade que não é possível sem o descortinamento de possibilidades e potencialidades, no âmbito subjetivo e objetivo. Ou seja, o materialismo de Marx é a base sobre a qual Bloch constrói sua filosofia da utopia, tomando o diagnóstico e o consequente prognóstico como força motora da revolução.

Aqui apresenta-se uma contradição, que buscaremos solucionar: se Bloch é um autor filiado ao marxismo como pode tomar a utopia como temática central de sua obra, frente às duras críticas apresentadas por Marx e de modo mais contundente por Engels, ao “utopismo” dos socialistas do século XVIII?

Engels apresenta em um pequeno e didático texto *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (s/d), uma dura crítica à insuficiência da teoria socialista do século

XVIII, e por outro lado, a filiação de sua teoria (e a de Marx) nessa mesma tradição. Escrito como resposta às críticas de Eugen Düring, esse texto foi publicado em uma série de artigos no *Vorwärts*⁶. Dividido em três partes, o texto tem por proposição explicar as bases sobre as quais se construiu (pela concordância ou discordância) o pensamento marxista: o socialismo francês, a filosofia alemã e a economia inglesa. Assim começa Engels:

O socialismo moderno é, em primeiro lugar, pelo seu conteúdo, fruto do reflexo da inteligência, por um lado dos antagonismos de classe que imperam na moderna sociedade entre possuidores e despossuídos, capitalistas e operários assalariados, e por outro lado, da anarquia que reina na produção. Pela sua forma teórica, porém, o socialismo começa a apresentar-se como continuação, mais desenvolvida e mais consequente, dos princípios proclamados pelos grandes pensadores franceses do século XVIII. Com toda teoria nova, o socialismo, embora tivesse suas raízes nos fatos materiais econômicos, teve de ligar-se, ao nascer, às ideias existentes. (ENGELS, s/d, p. 28)

No *Manifesto do Partido Comunista* (2009), Marx e Engels esmiúçam as diferenças entre os “tipos” de socialismo. Na terceira parte, denominada *Literatura socialista e comunista*, os autores realizam a crítica ao “socialismo reacionário” – dividido em “socialismo feudal”, “socialismo pequeno-burguês”, “socialismo alemão” – ao “socialismo conservador ou burguês” e, finalmente, ao “Socialismo e comunismo crítico-utópicos”. Com relação a este último há, inicialmente, um elogio,

Os sistemas socialistas e comunistas propriamente ditos, os sistemas de Saint-Simon, de Fourier, de Owen, etc. surgem no período embrionário de luta entre o proletariado e a burguesia [...] Na realidade, os fundadores desses sistemas discernem a oposição de classes, assim como a eficácia dos elementos de dissolução presentes na sociedade dominante. (MARX e ENGELS, 2009, p. 76-77)

No entanto, apesar do elogio as proposições dos socialistas do século XVIII, já que elas desenvolveram dois preceitos centrais do “verdadeiro socialismo”: a compreensão da divisão econômica da sociedade em classes sociais, (bem como oposição entre) e a compreensão da classe trabalhadora como produtora da riqueza, o que os levou à crítica da exploração e expropriação da produção da classe trabalhadora. Não obstante, na teoria desses socialistas “o proletariado não aparece para eles senão sob o aspecto de classe mais sofredora” (MARX e ENGELS, 2009 p. 77).

⁶ Jornal de tendência social-democrata publicado em Leipzig entre 1876 e 1878.

Ora, mesmo Marx, nos textos de juventude, se refere à classe trabalhadora ainda nesses termos. As denominações variam entre 1842 e 1848, conforme ele formula sua “teoria da auto-emancipação” proletária (fruto de seu desenvolvimento teórico-intelectual bem como o contato com as lutas operárias na França). Até a utilização do termo “proletariado”, Marx, ao buscar o agente da transformação social, utiliza termos abstratos como “povo”, “humanidade sofredora”, “pobres”, “despossuídos”. É seu contato com os operários franceses e ingleses que o encaminha para a definição da classe trabalhadora.

[...] é sua chegada à Paris que lhe fornece uma resposta clara e coerente, que se impõe com uma evidência fulgurante e irrefutável: é o proletariado que desempenhará esse papel revolucionário. Entre sua ruptura com a burguesia liberal, no início de 1843, e essa “descoberta” do proletariado, no início de 1844, estende-se para Marx um período de transição “democrático-humanista”, etapa de desorientação ideológica e tateamento, que findará no comunismo. (LÖWY, 2002, p. 79)

No entanto, a crítica de Marx e Engels aos socialistas do século XVIII não se reduz ao abstracionismo de suas concepções de classe, mas, centralmente, aquilo que denominam como *utopismo*. No *Manifesto*, texto de 1848, os autores assim apresentam essa problemática:

Mas esses escritos socialistas e comunistas comportam igualmente elementos críticos. Atacam todos os fundamentos da sociedade estabelecida. Por isso, produziram um material de extremo valor para abrir a mente dos operários. Suas proposições positivas sobre a sociedade futura – por exemplo, a supressão do antagonismo cidade/campo, da família, do lucro privado, do trabalho assalariado, o anúncio da harmonia social, a transformação do Estado em simples administrador de produção –, todas essas proposições exprimem simplesmente o desaparecimento do antagonismo de classe, que só agora começa a desenvolver-se, e que esses autores conhecem tão-somente em suas primeiras formas imprecisas e indeterminadas. Essas proposições têm sentido puramente utópico. (MARX e ENGELS, 2009, p. 78-79)

Ou seja, a crítica aos socialistas “utópicos” se dá pela ausência de condições objetivas para a realização das “proposições positivas sobre a sociedade futura”. Aqui o termo “utopismo” é colocado para demonstrar a abstração das proposições daqueles socialistas, por não apontarem caminhos, por não se assentarem sobre as possibilidades material e subjetivamente existentes.

É, portanto, o descolamento entre as proposições e as condições objetivas e subjetivas para a realização do projeto socialista, que fundamenta a crítica aos autores do

século XVIII. Engels vai além e apresenta uma crítica mais efusiva, partindo da prematuridade das condições para a transformação social, o autor afirma que Saint-Simon, Fourier e Owen, os “três grandes utopistas”, “não atuavam como representantes dos interesses do proletariado, que, entretanto surgira como um produto histórico” (ENGELS, s/d p. 32).

Segundo Engels e Marx, os utópicos tomavam o proletariado como classe “sofredora”, “massas despossuídas” incapazes de desenvolver uma ação política própria. Portanto, os socialistas utópicos ao entenderem o proletariado como uma classe passiva, cuja “ajuda, no melhor dos casos, tinha de vir de fora, do alto”, deixam de objetivar a superação das contradições do nascente capitalismo industrial pela transformação das condições materiais de produção. “Pretendia-se tirar da cabeça a solução dos problemas sociais, latentes ainda nas condições econômicas pouco desenvolvidas na época. A sociedade não encerrava senão males, que a razão pensante era chamada a remediar” (ENGELS, s/d, p. 35).

Fica evidente, portanto, quando analisamos as críticas dos socialistas científicos aos socialistas utópicos, um duplo posicionamento: a compreensão da importância desses autores para o florescimento do ideário socialista, os primeiros passos para a compreensão crítica da origem da desigualdade sob o capitalismo bem como da injustiça da exploração do trabalho, ao passo que, explicitam uma dura oposição ao caráter separado da teoria com relação à prática transformadora.

Tratava-se, por isso, de descobrir um sistema novo e mais perfeito da ordem social, para implantá-lo na sociedade vindo de fora, por meio da propaganda e, sendo possível, com o exemplo. Esses novos sistemas sociais nasciam condenados a mover-se no reino da utopia; quanto mais detalhados e minuciosos fossem, mais tinham que degenerar em pura fantasia. (ENGELS, s/d, p. 35)

De fato, como apontamos, no próprio desenvolvimento intelectual de Marx a separação entre a crítica teórica e os movimentos reais permanecerá até os escritos de 1846. Nos *manuscritos econômicos e filosóficos de 1844* (2008) é possível perceber uma transição do “hegelianismo”, que marca os escritos anteriores para um materialismo inicialmente fundado sobre a crítica materialista da religião elaborada por Ludwig Feuerbach. Entretanto, ao tomar contato com as lutas operárias na França, Marx se distanciará do materialismo de Feuerbach e dará início a formulação do materialismo - histórico e dialético. Em *A ideologia alemã* (2007), escrita por Marx e Engels entre 1845 e 1846, bem como no *Manifesto do Partido Comunista* (2009) a perspectiva metodológica

de Marx e Engels apresenta-se de modo mais claro, isso é evidente no conjunto de teses escritas como críticas ao materialismo de Feuerbach.

As chamadas *Teses sobre Feurbach* (2007), escritas em 1845, mas revisadas e publicadas por Engels em 1888, representam um ponto de chegada (do percurso filosófico trilhado por Marx em seu distanciamento do idealismo) e ponto de partida (para a teoria da auto-emancipação proletária e para fundação do materialismo-histórico e dialético). Essas onze proposições, escritas de modo imperativo, em sentenças curtas, expõe a tentativa de resolução da problemática encontrada por Marx e Engels nos utópicos, no idealismo e no materialismo de Feuerbach, ou seja, a separação entre teoria crítica e prática revolucionária.

Com efeito, se o Marx de 1842-1844 ainda se move no “campo ideológico” do jovem-hegelianismo e se o Marx de *A sagrada família* adere momentaneamente ao materialismo do século XVIII, as *Teses sobre Feuerbach* constituem o projeto de uma *nova Weltanschauung*⁷. Nesse sentido, elas são, por assim dizer, o primeiro texto “marxista” de Marx, isto é, o primeiro escrito em que são esboçados os fundamentos de seu pensamento filosófico “definitivo”, este pensamento que Gramsci, em seus *Quaderni del Carcere*, designa pela expressão feliz de *filosofia da práxis*. (LÖWY, 2002, p. 165)

Apesar de não ter mais que duas páginas, as *Teses* apresentam três temas, “poderíamos nomeá-los como nível ‘epistemológico’, ‘antropológico’ e ‘político’; mas seria falsear o problema, visto que se trata aqui de uma ruptura radical com a epistemologia, antropologia e política tradicionais.” (LÖWY, 2002, p. 165). A elaboração dessas onze máximas representa, portanto, um ponto de inflexão não apenas no desenvolvimento teórico do próprio Marx, mas na superação da separação, recorrente na filosofia, entre teoria e prática. Ao perceber a atividade revolucionária do proletariado como o protótipo da verdadeira atividade humana “que não é nem puramente ‘teórica’, nem egoistamente passiva, mas *objetiva* e *crítico-prática*” (LÖWY, 2002, p. 166). Marx avança no sentido de uma formulação que aproxima e torna indissociável a transformação das condições objetivas, por uma atividade revolucionária, crítico-prática e a proposição da transformação qualitativa do futuro.

Essa atividade é *objetiva* (*gegenständlich*) porque “se objetiva” no mundo real, ao contrário da atividade puramente subjetiva do espírito feuerbachiano. É *revolucionária* porque transforma a natureza e a sociedade e, enfim, é *crítico-prática* em três sentidos: enquanto prática

⁷ Visão de mundo, cosmovisão (livre tradução)

orientada por uma teoria crítica, enquanto crítica orientada para a prática e enquanto prática que “critica” (nega) o estado de coisas existente. (LÖWY, 2002, p. 167)

É justamente nas proposições do materialismo- histórico e dialético de Marx, fundadas após um longo e dinâmico percurso teórico e apresentadas nas *Teses sobre Feuerbach*, que Ernst Bloch irá fundamentar sua interpretação de Marx”. Aqui reencontramos Bloch, e passaremos a compreender o impacto das *Teses* na formulação de sua *filosofia da utopia concreta*. Tomemos a 3ª *Tese* como ponto de partida:

III

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana, ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*. (MARX e ENGELS, 1977, p. 12)

Segundo Michel Löwy (2002), Engels afirma, ao publicar as *Teses* em 1888⁸, que ali está iniciada uma nova concepção de mundo, isso porque Marx propõe, ao formular o conceito de *práxis* revolucionária, uma superação da cisão entre mudança das circunstâncias (proposição do materialismo do século XVIII) e mudança da consciência (proposição do hegelianismo alemão).

Depois de ter sido alternadamente idealista alemão e materialista francês, Marx, na 3ª *Tese sobre Feuerbach*, não formula nada menos que o “germe genial de uma nova concepção de mundo”, que ultrapassa, negando-as e conservando-as, as etapas anteriores de seu pensamento. [...] Enfim, a categoria de *práxis* revolucionária é o *fundamento teórico* da concepção marxista da auto-emancipação do proletariado pela revolução. A coincidência entre a mudança das circunstâncias e dos homens significa que, durante sua luta contra o estado de coisas existente, o proletariado transforma-se, desenvolve sua consciência e torna-se capaz de construir uma nova sociedade, processo que atinge seu ponto culminante no momento da revolução, no curso da qual, ao mesmo tempo, as grandes massas “mudam” e tomam consciência do seu papel, mudando as circunstâncias pela ação. (LÖWY, 2002, p. 168)

⁸ As *Teses* foram publicadas por Engels pela primeira vez em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*.

Aqui está a questão central para o pensamento de Bloch e, de certo modo, para a proposição desta tese. A utopia concreta é fundada na possibilidade de transformação das condições objetivas, aliadas à “tomada de consciência”, à transformação subjetiva, que se efetiva no próprio curso da transformação qualitativa da sociedade.

Bloch analisa as *Teses* em *O Princípio Esperança*, mais especificamente, no capítulo 19 do primeiro volume: *A transformação do mundo ou as Onze teses de Marx sobre Feuerbach* (2005a, p. 246) Ao se debruçar sobre o texto de Marx, ele agrupa as teses em tipos, por seus temas e conteúdo:

Em primeiro lugar, o grupo epistemológico, referente à *contemplação e atividade* (teses 5, 1 e 3); em segundo lugar o grupo histórico-antropológico, referente à *auto-alienação, sua causa real e o verdadeiro materialismo* (teses 4, 6, 7, 9 e 10); em terceiro lugar, o grupo sintetizador, ou grupo teoria-práxis, referente a *comprovação e validação* (teses 2 e 8). (BLOCH, 2005a, p. 251)

Podemos afirmar, que Bloch não apenas concorda com a assertiva de Engels (que as teses inauguram uma nova concepção de mundo), mas vai além, analisando com muita atenção quais os “pilares” dessa nova concepção e qual o alcance das proposições epistemológicas, antropológicas e filosóficas das teses. É, nas *Teses* que Bloch encontrará a convergência entre as proposições analíticas da teoria crítica de Marx, a síntese entre teoria e prática e a abertura para a construção, a partir das condições objetivas, de uma “utopia concreta”. Essas máximas de Marx são, por isso, o fundamento primeiro do “marxismo” de Bloch.

No entanto uma tese ficou ausente até agora, a *Tese XI*. Por isso, nos deteremos um pouco mais nela, já que aqui está, como afirma Bloch, a *senha* para a formulação da *práxis* revolucionária voltada para o futuro potencialmente possível.

XI

Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*. (MARX e ENGELS, 1977, p. 14)

A décima primeira, a mais compacta entre as *Teses*, mas, segundo Bloch (2005a), aquela com o significado mais importante e inovador. “O que se reconhece aqui é que a dimensão futura é a mais próxima e a mais importante” (BLOCH, 2005a, p. 271). Essa famosa frase, tantas vezes lida, citada, reproduzida e traduzida, carrega uma

profundidade que foi compreendida de modo profundo por Bloch, não sem antes um alerta e um questionamento:

[...] frases curtas as vezes parecem poder ser abrangidas mais rapidamente do que de fato o são. E às vezes é próprio de frases famosas, muito contra a vontade delas, que elas não mais provocam a reflexão ou que são engolidas ainda muito cruas. De vez em quando elas causam então incômodos, neste caso, hostis à inteligência, no mínimo estranhos à inteligência, os quais não poderiam estar mais distantes do sentido da frase. Portanto, o que exatamente se tem em mente com a tese 11? Como ela deve ser compreendida dentro do sentido filosófico sempre preciso de Marx? (BLOCH, 2005a, p. 271)

A *Tese 11* apresenta um tom imperativo, o “importa” se converte em “deve”, apresenta, desse modo, um interesse prático emancipatório, afirmando que a tendência não produz a si mesma, mas é resultado da compreensão das possibilidades e das escolhas orientadas por essa compreensão. Adentramos aqui no campo da ética marxista, sobre a qual se funda a ética blochiana. Esta se constrói sobre esse imperativo.

Albornoz realiza um estudo em seu livro *Ética e utopia: ensaio sobre Ernst Bloch* (1985), de seus preceitos éticos. Ao se debruçar sobre a importância das *Teses* para a formulação da ética blochiana, a autora chama a atenção à proximidade da ética marxista e blochiana, por sua origem na ação em processo, na dialética teoria-práxis, pois

[...] se torna claro para quem adquire alguma familiaridade com os textos blochianos de que a teoria e a práxis e sua relação têm um sentido muito fiel à concepção de Marx: uma transforma a outra; uma desencadeia a outra e a faz nova, como nunca antes na filosofia e na política, enquanto ambas teoria e práxis como teoria-práxis estão sujeitas e buscam seu ponto de apoio e partida no imperativo ético da transformação. (ALBORNOZ, 1985, p. 88)

Tal proposição é imperativa, já que, onde o homem for escravizado, a transformação se impõe, é sobre esse imperativo ético que Bloch construiu o seu “otimismo militante”, como uma ética voltada para o futuro. A utopia apresenta um caráter normativo ao tomar a felicidade, o *sumum bonum* como finalidade da ação. Não obstante, esse *telos* só faz sentido a partir da compreensão das possibilidades objetivas reais, naquilo que Bloch denomina como “sonhos maduros coletivos”, nos quais, partindo de uma rigorosa interpretação das possibilidades, as toma como tendências, desenvolvendo uma “consciência antecipadora”, uma *docta spes* (esperança esclarecida) que leva à busca, à ação emancipadora.

Bloch defende que as *Teses* são fundamentais para a definição de uma “ética materialista” justamente quando realiza a aproximação entre a teoria e a práxis. A questão epistemológica central “o que é a verdade?” (ou na proposição kantiana, “o que posso conhecer?”) se converte em uma questão ética: a verdade não é apenas especulação (contemplação) teórica, mas uma *relação* teoria-práxis. A verdade submete-se à ética do conhecimento e à própria práxis, “o que se estabelece o falso e o verdadeiro, é que seja ou não falso ou verdadeiro para a realização do imperativo ético” (ALBORNOZ, 1985. P. 92). Ou seja, se tomarmos por exemplo os questionamentos de Kant, “O que posso saber? O que devo fazer? O que me é permitido esperar?” (1988, p. 833)

Desse modo o pensamento correto torna-se, enfim, uma e a mesma atividade que o ato do que é correto, encontrando-se, ademais, a postura partidária de antemão implicada nele, aparecendo no final novamente como conclusão verdadeira. Nesta conclusão, a cor partidária da resolução é a sua própria, não é uma cor aplicada posteriormente, a partir de outro lugar. Toda confrontação histórico-filosófica atesta, nesse caso, o *novum* da relação teoria-práxis frente à mera “aplicação” da teoria. (BLOCH, 2005a, p. 265)

Fica claro que a *Tese 11* não é redutível a uma proposição pragmática ou prática, é mais uma proposição dialética que não apresenta uma cisão entre conhecer e transformar. Marx não opõe interpretação e ação, mas cria uma identidade entre a filosofia e a ação transformadora. O que é proposto nas *Teses* (em especial na *Tese 2, 8 e 11*) é a compreensão de que teoria é práxis. Marx rompe com o saber contemplativo, a filosofia separada, que, meramente, interpreta o mundo de diferentes maneiras. Marx

Estabelece a insuficiência de uma interpretação desligada da práxis para ser considerada filosofia. Uma tal interpretação, se desligada da práxis transformadora, não alcança a substância da filosofia. Só adquire este caráter de filosofia verdadeira se for completar-se na ação transformadora e se com ela estiver intimamente relacionada. Só interpretar o mundo ainda não é filosofar. Filosofar inclui a luta pela transformação do mundo.

Desta forma, Marx estaria se declarando contra uma determinada espécie de filosofia contemplativa – a dos epígonos de Hegel de sua época – e não contra a filosofia como tal. Pois se para os filósofos se impõe uma tarefa além da interpretação, isto quer dizer que a transformação do mundo necessita da filosofia e que a atividade filosófica tem vocação revolucionária. (ALBORNOZ, 1985, p. 95)

É essa nova categoria de conhecimento não contemplativo que é identificada por Bloch nas *Teses*, a partir deste ponto, a filosofia se integra na prática política. Ao mesmo tempo em que a práxis só poderá se efetivar, enquanto ação qualitativamente

transformadora, se construída junto à compreensão crítica da realidade. O futuro se descortina (como possibilidade) a partir da compreensão do passado e do presente.

Oscilando alternada e reciprocamente, a práxis pressupõe a teoria tanto quanto ela desencadeia e necessita, por sua vez, nova teoria para dar seguimento a uma nova práxis. Nunca o pensamento concreto foi tão valorizado como aqui, onde ele tornou-se a luz para o ato, e o ato nunc foi tão valorizado como aqui, onde ele se tornou coroamento da verdade. (BLOCH, 2005a, p. 268)

Para Marx, a filosofia só se tornaria real pela sublevação do proletariado, ao passo que a superação (*Aufheben*) das contradições existentes só pode acontecer com a realização da filosofia. “Esta unidade dialética de teoria e práxis desvenda seu segredo quando for observado (...) junto ao sujeito da transformação” (ALBORNOZ, 1985, p. 97).

O ponto de ruptura da filosofia materialista é a orientação do pensamento ao futuro, tomado como categoria que determina a ação presente. Até então o saber se ligava ao passado, passível de contemplação. As utopias que a filosofia construiu (de Platão e Aristóteles até Kant e Hegel) são interrompidas pela contemplação, o que leva ao impedimento do “dever”. Da *anamnese* platônica, que identifica saber e lembrança à dialética de Hegel, “círculo de círculos”, não se abrem ao futuro, pois um futuro autêntico (possível), aberto como processo é inacessível à mera contemplação.

O “*novum*” sob a multiplicidade da possibilidade revoluciona o real, “só com o marxismo – segundo Bloch – é que no conhecimento da realidade se inclui o conhecimento das possibilidades inseridas nessa realidade, e por isso o conhecimento se completa na ação” (ALBORNOZ, 1985, p. 99). Assim, o marxismo alia saber e possibilidade e a filosofia torna-se fundamento para uma ciência da possibilidade, na qual a ação é reguladora, pauta e referência da ciência.

Marx foi o primeiro a colocar no seu lugar o *pathós* da transformação, como início de uma teoria que não se resigna a contemplar a explicar. Desse modo, as divisões rígidas entre futuro e passado desabam por si mesmas: o futuro que ainda não veio a ser torna-se visível no passado; o passado vingado, herdado, mediado e plenificado torna-se visível no futuro. O passado compreendido isoladamente e assim registrado é mera classificação de mercadoria, isto é, um *factum* coisificado sem consciência de seu *fieri* e de seu processo contínuo. Mas a ação verdadeira no próprio presente ocorre unicamente na totalidade desse processo inconcluso tanto para frente como para trás. A dialética materialista se torna instrumento para dominar esse processo, para chegar ao *novum* mediado e dominado. (BLOCH, 2005a, p. 19)

Torna-se possível, neste momento, realizarmos uma síntese do que analisamos até aqui com relação à influência das *Teses sobre Feuerbach*, tida como “pedra angular” da filosofia da utopia de Bloch.

Inicialmente, percebemos uma proposição, de certo modo, subjetiva, um “imperativo categórico” marxista, “o que importa é *transformá-lo*”, que, como analisamos, pode ser dito de outra forma: é *preciso* transformar quando o homem estiver sob domínio, escravização, heteronomia. A essa proposição somamos outra, a capacidade de perceber as possibilidades como tendências realizáveis objetivamente, a “viabilidade objetivo-real da transformação para suspender a escravização do homem” e, por fim, a necessidade de uma teoria crítica que descortine as possibilidades, em outros termos, o “conhecimento rigoroso dessa possibilidade inscrita no presente comandará a ação humana enquanto para ela for orientado, tendo o futuro como horizonte: a utopia” (ALBORNOZ, 1985, p. 99).

Ou seja, a utopia concreta, assentada na compreensão das possibilidades deverá ser buscada a partir de uma esperança (esclarecida), que transcenderá o sonhar e colocará a transformação em marcha, já que, como está disposto na *Tese 3*, “A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (MARX E ENGELS, 1977, p. 12).

A conexão da esperança com a tendência do processo objetivo é indispensável se for para a função utópica tornar-se efetivamente transformadora. A criação do *novum* depende inteiramente em que ambas operem juntas, em que a tendência subjetiva e a tendência objetiva da utopia colaborem. (ALBORNOZ, 1985, p. 99)

Entretanto, se na terceira *Tese* se pressupõe a coincidência das condições e da atividade, para Bloch, a filosofia deve, mais que encontrar as possibilidades objetivas, encaminhar a ação para a utopia concreta. A ética teleológica blochiana é exemplo claro da influência do humanismo (e humanitarismo) marxista. Se até aqui esforçamo-nos para demonstrar a fundamentação ético-epistemológica de Bloch na teoria-práxis materialista, a compreensão do humanitarismo marxista completa a perspectiva filosófica de Bloch.

Marxismo é luta contra a desumanização que atingiu seu ápice no capitalismo. O marxismo real é a promoção do humanismo. [...] O marxismo se torna pela análise fria um “humanismo com endereço”, com uma direção, cuja tática é o otimismo militante e cuja aspiração é a utopia concreta. (ALBORNOZ, 1985, p. 101)

Ora, se o capitalismo é o ápice da desumanização, qualquer possibilidade de superação se dá pela humanização. Há uma proposição decisiva aqui, o homem deve tornar-se humano, e isto não se configura simplesmente no passo à frente, na busca da utopia, mas, necessariamente, demanda a crítica e a denúncia do presente, enquanto esse negar a utopia.

Para Bloch, o espírito humanitário se apresenta com todo vigor nos escritos de Marx. Tal humanitarismo não se apresenta de modo geral e abstrato, como na ideologia burguesa, mas voltado aos que necessitam, nesse caso, ele toma por tarefa identificar os promotores da desumanização. O espírito humanitário que perpassa a obra marxista é concreto, se fundamenta na revolta contra a miséria e na identificação crítica de suas causas.

A miséria, portanto, assim que obtém clareza sobre suas causas, transforma-se na própria alavanca revolucionária. E o espírito humanitário de Marx, voltado para seus irmãos humildes, comprova-se pelo fato de compreender a partir de sua raiz a pequenez, a nulidade a que foi reduzida a maioria de seus irmãos, para assim arrancá-la pela raiz. O marco-zero da alienação extrema, representado pelo proletariado, torna-se no final das contas, o ponto de comutação dialética. (BLOCH, 2005c, p. 443-444)

Assim, o marxismo, justamente por partir desse *marco-zero*, é o verdadeiro humanitarismo e uma de suas tarefas primeiras é realizar a crítica ao humanitarismo burguês, em sua abstração ideológica.

Sobretudo, todas as turvações e desvios, ocorridos pelo caminho só podem ser criticados e a até removidos dentro do marxismo; pois ele é o único herdeiro daquilo que, na antiga burguesia revolucionária, era intencionado em termos de humanidade (BLOCH, 2005c, p. 444).

Novamente é nas *Teses* que Bloch encontra a síntese do humanismo marxista. No conjunto denominado por ele como “histórico antropológico”, que reúne as *teses 4, 6, 7, 9 e 10*. Marx, parte da crítica à autoalienação religiosa de Feuerbach, segundo a qual “os deuses são os desejos do coração transformados em seres reais”. Porém, Marx avança, crítica Feuerbach por sua compreensão abstrata de “ser humano”, tido como separado da realidade histórica e econômica, isolado, “livre de sociedade, sem história social” (BLOCH, 2005a, p. 258). A *Tese 6* é exemplar nesse sentido como podemos observar no trecho inicial: “Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a

essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais.” (MARX e ENGELS, 1977, p. 13).

Marx deixa claro a determinação social do *humanum*, ao criticar a abstração do ser humano em Feuerbach, realiza ruptura com toda uma tradição, que, segundo Bloch, tem origem na moral estoica que “havia se recolhido ao indivíduo”. Tal abstração será recorrente, sendo que “isso ocorreu por último no conceito sublime-abstrato do *citoyen* [cidadão] e no *pathós* kantiano de humanidade em geral que refletia o *citoyen* de modo moral-alemão.” (BLOCH, 2005a, p. 260).

Há uma perspectiva errônea de que esse humanitarismo só está presente nos escritos filosóficos de juventude de Marx. Entretanto, apesar de a análise crítica da alienação não ter tanta centralidade nos escritos de posteriores, o “humanismo real” se mantém como eixo filosófico na crítica da economia política.

Marx em *Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2010), ao realizar a crítica da alienação religiosa, afirmando que “o ser supremo para o ser humano é o ser humano”, propõe um imperativo categórico: “reverter todas as condições em que o ser humano é um ser humilhado, escravizado, abandonado e desprezível” (MARX *apud* BLOCH, 2005c, p. 444). Essa é a base da perspectiva humanitarista de Marx, a partir da crítica da desumanização e da alienação, tomar o homem como meta.

O conceito de *valor* “humanidade” ainda é perfeitamente mantido por Marx; assim claramente na tese 10. A expressão ‘humanismo real’, com que inicia o prefácio de *A sagrada família*, é abandonado na *Ideologia alemã*, em conexão com a rejeição do último resto da democracia burguesa, com a obtenção do ponto de vista proletário revolucionário, com a criação do materialismo histórico dialético. [...] Quanto mais científico o socialismo, tanto mais concreta é justamente a sua preocupação com o homem como centro, e a anulação real de sua auto-alienação como alvo. [...] Por isso, o prosseguimento que Marx deu à antropologia de Feuerbach, como uma crítica da auto-alienação religiosa, é não apenas consequência, mas um desencantamento renovado do próprio Feuerbach ou da fetichização última, da antropológica. Assim, Marx conduz o homem ideal-genérico, via meros indivíduos, para o solo da humanidade real e da postura humanitária possível. (BLOCH, 2005c, p. 445)

O projeto de uma “filosofia da práxis”, uma “filosofia da utopia concreta” de Bloch se edificou sobre uma interpretação bastante heterodoxa da teoria marxista, pela abordagem do autor com relação a teoria-práxis, ou seja, a compreensão filosófica do materialismo-histórico de Marx em sua dialética, ademais a manutenção da centralidade

daquele “humanismo” que culmina em um humanitarismo ativo, tanto na crítica quanto na busca da utopia.

1.2 “Marxismo ocidental” e Ernst Bloch: Revisão e heterodoxia

Seria Bloch um “relâmpago no céu azul”, um divergente na interpretação marxista? Sim e não. Bloch integra, como já afirmamos, uma geração de revisionistas do marxismo e da filosofia alemã em geral. Esses grupos são conhecidos sob a denominação comum de marxismo ocidental ou heterodoxo, o que não significa que se trate de uma corrente convergente). Não obstante, o modo como o autor apreende a teoria alemã é bastante particular, podendo, com algum cuidado, ser aproximado das interpretações do *Instituto para Pesquisas Sociais de Frankfurt*, em especial, com Walter Benjamin, principalmente, no que concerne à escatologia e messianismo judeu; e com Herbert Marcuse, no que se refere a uma “filosofia da utopia concreta”(MÜNSTER, 1993, p. 22).

No início do século XX, as transformações políticas e econômicas na Europa, que culminam na primeira Grande Guerra e a Revolução de Outubro de 1917, exigem a atualização das teorias sociais. Essa premissa da atualização, pertencente ao próprio materialismo-histórico e dialético, produz interpretações marxistas diversas na primeira metade do século XX, que podem ser agrupadas em duas correntes: por um lado o chamado “marxismo oriental/russo” e por outro o chamado “marxismo ocidental”.

Perry Anderson, em *Considerações sobre o marxismo ocidental* (1976), se propõe a realizar um “panorama” sobre as revisões do marxismo promovidas até os anos 1960. O autor apresenta alguns teóricos europeus, que produzem uma teoria que classifica como “marxismo ocidental”. Aqueles que assim são classificados por Anderson são: Lukács, Korsch, Antonio Gramsci, Benjamin, Marcuse, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Henri Lefebvre, Galvano Della Volpe, Jean-Paul Sartre, Lucien Goldmann, Louis Althusser e Lucio Colletti.

Apesar da multiplicidade das teorias, algo é comum nos “marxistas ocidentais”:

O abandono progressivo das estruturas econômicas ou políticas como problemas centrais da teoria foi acompanhado por uma alteração profunda do centro de gravidade do marxismo europeu, que se deslocou para a filosofia. O facto mais saliente de toda a tradição que vai de Lukács a Althusser, de Korsch a Colletti, é o da predominância total de filósofos profissionais no seu seio. (ANDERSON, 1976, p. 67)

Geralmente atribuímos o início das revisões do marxismo à publicação de duas obras: *História e Consciência de Classes* do húngaro György Lukács e *Marxismo e Filosofia* do

alemão Karl Korsch, ambas de 1923. Tanto Lukács, quanto Korsch realizam um retorno à dialética marxiana e propõem uma abordagem centralmente filosófica do materialismo, algo que não foi bem recebido pelo partido comunista russo, como afirma o próprio Korsch:

Desde a sua publicação, os estudos de György Lukács sobre a dialética marxista, assim como a primeira edição de *Marxismo e filosofia*, encontraram uma recepção extraordinariamente hostil na imprensa russa e comunista de todos os países. [...]

Esta filosofia marxista-leninista que se propagava para o Ocidente encontrava nos meus textos, nos de Lukács e de outros comunistas “ocidentais” uma tendência filosófica antagônica, no próprio seio da Internacional Comunista; aí colidiram, de fato, as duas tendências revolucionárias surgidas no pré-guerra da Internacional Social-Democrata e que, na Internacional Comunista, apenas aparentemente tinham se unificado. (KORSCH, 2008, p. 95-96)

As acusações contra Lukács e Korsch giravam em torno da utilização de outras matrizes teóricas – como Max Weber – na elaboração do marxismo ocidental, bem como a preponderância da abordagem reflexiva (filosófica) sobre a econômica (que alguns acusam de economicista) do marxismo russo.

Se o conturbado contexto europeu que “determinou a transferência da atividade teórica marxista das sedes dos partidos para os estabelecimentos universitários” e “deslocou também os seus centros de interesse dos temas econômicos e políticos para os temas filosóficos” (ANDERSON, 1976, p. 67), a publicação dos *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844* de Marx, em 1932, terá um profundo impacto no caminho que essas interpretações tomaram. Não apenas os *Manuscritos*, mas diversos textos de Marx, publicados postumamente⁹, contribuíram para a formulação de novas abordagens marxistas.

Ernst Bloch não figura entre as teorias que Anderson classifica como “marxismo ocidental”, o motivo, rapidamente discutido anteriormente, é a impossibilidade de classificar o pensamento do autor em apenas uma corrente. No entanto, aqui, propomos que, apesar de diferenças importantes com relação àquelas teorias, o pensamento *blochiano* pode ser considerado pertencente ao esteio das revisões do marxismo da primeira metade do século XX.

O ponto convergente é a abordagem centralmente filosófica da obra de Marx, a construção de seus alicerces teóricos nas *Teses* e a exaltação do humanismo e do humanitarismo da teoria e da militância do autor. Sendo que, o ponto mais distintivo da

⁹ Como exemplo podemos destacar, além da *Teses sobre Feuerbach*, publicada por Engels em 1888, *A Ideologia alemã*, publicada em 1932, e os *Grundrisse* publicados em 1939.

abordagem de Bloch, é o enfoque nas consequências, no futuro e na utopia, não como, meramente, decorrência da crítica dialética, mas como elemento central na própria teoria de Marx.

Marx investiu nove décimos de seus escritos na análise crítica do agora. [...] Faltam conscientemente as adjetivações propriamente ditas do futuro, conforme foi exposto acima, e faltam conscientemente pela exata razão de que toda a obra de Marx serve ao futuro, sim, porque na realidade só pode ser compreendida e concretizada no horizonte do futuro, mas não como futuro pintado em cores abstrato-utópicas. (BLOCH, 2005b, p. 175-176).

Apesar da “falta de *adjetivações* do futuro”, argumenta Bloch, a teoria de Marx é voltada para a transformação, serve ao futuro que se torna possível e necessário no desvelamento das contradições, desigualdades e injustiças que acometem a humanidade sob o capitalismo. Marx,

dessa maneira, fundamenta a dialética da história, que leva a tensões, utopias, revoluções, sendo primeiramente dialética material. Justifica e corrige as antecipações da utopia por meio da economia, das transformações imanentes dos modos de produção e troca, anulando desse modo o dualismo reificado entre ser e dever-ser, entre realidade empírica e utopia. (BLOCH, 2005b, p. 175)

Esse enfoque na “dialética da história” torna difícil classificar Bloch como “marxista ocidental”, entretanto, há alguns autores que possuem proximidades teóricas com Bloch, especialmente os autores “frankfurtianos” da primeira geração, entre os quais tomaremos como exemplo Horkheimer, e de modo mais direto, Benjamin e Marcuse. O primeiro pela aproximação do messianismo judaico com o marxismo e o segundo pelo enfoque na utopia, no futuro e nas possibilidades. Vamos analisar as possíveis aproximações, dando maior ênfase, pelo tema desta tese, a convergência entre Marcuse e Bloch.

Apesar de Benjamin e Marcuse serem aqueles, entre os frankfurtianos, que mais convergem com as proposições blochianas, a proposição dialética de uma teoria crítica que compreenda e desvele os limites e possibilidades foi – pelo menos durante algum tempo – comum aos autores da primeira geração de Frankfurt. Tal proposição central é evidente, por exemplo, no texto de Horkheimer, *Teoria tradicional e teoria crítica* (1975).

É importante que compreendamos as proposições da *teoria crítica da sociedade*, como se convencionou chamar o conjunto de proposições dos autores do *Instituto*, não apenas para estabelecer relações com a filosofia da utopia de Bloch, mas porque tais proposições serão centrais para o desenvolvimento desta tese. O caminho a ser trilhado é o

seguinte: partiremos de uma breve apresentação histórica do *Instituto* para, posteriormente, nos debruçarmos sobre o texto de Horkheimer (que é tido como a fundamentação da abordagem de da metodologia da *teoria crítica da sociedade*), passaremos então à aproximação entre Horkheimer (especificamente as teses defendidas no texto referido) e Benjamim e Bloch, e, por fim, estabeleceremos as relações entre Marcuse e Bloch, já dando início, a partir dos conceitos dos dois autores, à tentativa resolução das questões que direciona esta tese: a literatura produzida pelos e sobre os zapatistas torna possível a compreensão do movimento como produtor de *práxis revolucionária*? Os zapatistas construíram formas de organização social e política que podem ser tidas como “utopias concretas” ou “o fim da utopia” (MARCUSE, 1969, p. 15) enquanto sua realização? A educação zapatista realiza/ busca realizar “utopias” educacionais quando apresenta como *telos* a autonomia e emancipação?

1.2.1 A teoria crítica da sociedade

Fundado em 1923 – mesmo ano de publicação de *História e Consciência de Classe* e de *Marxismo e filosofia* – a proposta inicial para a criação do Instituto foi a de desenvolver estudos históricos tendo como objeto central o socialismo e os movimentos trabalhistas. O foco em tal objeto tornava-se necessário em um contexto em que o marxismo era majoritariamente excluído dos círculos acadêmicos na Alemanha – ainda sob os impactos do levante espartaquista e de sua brutal repressão¹⁰.

No entanto, a partir de 1931, quando a direção do Instituto é assumida por Max Horkheimer, as análises de cunho economicistas, até então vigentes, dão espaço para um novo tipo de abordagem. A centralidade da análise passa para a filosofia e para a história, e as novas formas de se fazer teoria crítica, com abordagens culturais e sociais, são incentivadas e desenvolvidas pelos autores ligados ao Instituto.

As temáticas contemporâneas são contempladas ao mesmo tempo em que há uma retomada do pensamento crítico desde os gregos. Assim, os pesquisadores do Instituto partindo de suas premissas, desenvolvem análises sobre a sua sociedade em diversos campos teóricos: da filosofia até a psicologia, dos estudos da ética até os da estética, atualizando os seus conceitos através da teoria crítica.

¹⁰ A Liga Espartaquista era um grupo dissidente da social-democracia alemã. Foi fundada, em 1915, por Rosa Luxemburgo, Karl Liebknecht, Clara Zetkin entre outros e já tinha desempenhado um papel importante na revolução alemã de 1918. Em 1919 suas lideranças foram presas e Luxemburgo e Liebknecht são assassinados pela milícia protofascista *Freikorps* à mando do empresariado e do governo social-democrata de Friedrich Ebert e Phillip Scheidemann.

A base filosófica que permeia a maior parte da produção teórica deste primeiro momento do Instituto é diversificada, com leituras e influências de múltiplos autores, desde Kant, Hegel e Marx, até Nietzsche e Freud, porém o fio condutor para as formulações frankfurtianas é a problematização da ideia de *razão* enquanto esclarecimento e libertação (*Aufklärung*).

Ao desenvolver uma teoria crítica tendo como intuito a compreensão das contradições da razão, os pesquisadores das primeiras gerações da Escola de Frankfurt realizam a crítica da razão instrumental, da racionalização que promoveu o “desencantamento do mundo” (para usar a expressão weberiana), em um contexto repleto de esperanças que ecoavam da Rússia (antes da publicação dos crimes do stalinismo) e de assombros e frustrações frente ao esvaziamento ético, ao aprofundamento das contradições sociais e à frieza burguesa¹¹ que foram se expandindo por todos os meandros da vida humana, engolfando, em um mundo já dominado materialmente, a ideologia e o espírito de todos os setores da sociedade.

Desta forma, a junção entre tecnologia e morte – ensaiada na guerra da secessão norte-americana¹², testada na primeira guerra mundial e implantada totalmente na segunda guerra mundial – assim como a ascensão nazista na Alemanha e fascista na Itália, são antevistas e, no contexto em que ocorreram, profundamente analisadas pela *Teoria crítica da sociedade*.

Os estudos relacionados ao Instituto de Pesquisas Sociais são desenvolvidos até os dias de hoje, expandindo-se para as diversas áreas do conhecimento que reúnem uma extensa gama de intelectuais – filósofos, sociólogos, economistas, psicanalistas – tornando a produção frankfurtiana muito rica, ao trazer a interdisciplinaridade como marca central da teoria crítica da sociedade.

¹¹ Termo utilizado por Adorno para se referir à indiferença que caracteriza as relações burguesas. Podemos encontrar este termo no famoso texto *Educação após Auschwitz*: “Aqui vem a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade, se as pessoas não fossem profundamente indiferentes ao que acontece com todas as outras (...) Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não teriam aceito.” (ADORNO, 2003, p. 133 e 134)

¹² A Guerra da Secessão norte-americana, esboçou tecnologias que viriam a se tornar instrumentos de grande importância nas guerras e conflitos posteriores. Metralhadoras giratórias, lança-morteiros, navios encouraçados, transportes blindados e há até mesmo relatos do uso de embarcações subaquáticas. A guerra da secessão demonstrou a trágica possibilidade do uso dos avanços tecnológicos da Revolução Industrial para a indústria bélica.

1.2.2 Horkheimer e Bloch: otimismo militante e pessimismo dialético

A “primeira geração” do Instituto – composta, entre outros, pelos filósofos Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno, o psicanalista Erich Fromm, o economista Friedrich Pollock, o jurista Franz Neumann além de Walter Benjamin e Jürgen Habermas – realizou uma profunda interpretação da sociedade de seu tempo e, embora tenha tido, em geral, o materialismo-histórico como base, desenvolveu métodos e abordagens teóricas diversas, mantendo-se próxima à origem marxista (como no caso de Marcuse e Franz Neumann), encaminhando-se para uma abordagem mais psicanalítica (como no caso de Fromm). Adorno e Horkheimer desenvolveram seus escritos inicialmente muito próximos do materialismo-histórico e dialético, mas acabaram por buscar outras perspectivas teóricas ao longo de suas pesquisas¹³.

Quando Horkheimer tomou posse da direção do *Instituto* em 1931 realizou uma conferência intitulada “A presente situação da filosofia social e as tarefas de um *Instituto* de pesquisa sociais”, que apontava alguns arcabouços teóricos e metodológicos a serem seguidos pelo *Instituto*. Esta conferência trazia apontamentos para seu famoso ensaio publicado em 1937: *Teoria tradicional e Teoria Crítica*.

Nos anos que vão de 1931 e 1937, Max Horkheimer se dedicou à construção do projeto de um materialismo interdisciplinar, que culminou na publicação do ensaio *Teoria tradicional e Teoria crítica*, em 1937. Esse ensaio condensa, sob perspectiva programática, as críticas ao pensamento filosófico em voga naquele momento, representado especialmente pelo idealismo, positivismo e filosofia da vida, ao mesmo tempo em que redefine os domínios da investigação a que se dedicaria o Instituto nos anos seguintes. Trata-se de ampliar e complementar os propósitos de uma filosofia social que se define como Teoria Crítica da Sociedade entendida como uma teoria materialista da história com base em pesquisas empíricas e que deve recorrer à contribuição das ciências, especificamente da sociologia, da psicologia e da economia, na abordagem dos fenômenos sociais. (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 30)

Quando nos debruçamos sobre este pequeno ensaio de Horkheimer, algumas proposições ficam mais claras. A primeira parte do texto apresenta uma contestação do conceito de teoria utilizado pelas ciências positivas. Nestas, a teoria se resume a um “conjunto sintético de proposições do qual se pode deduzir todo conhecimento sobre a realidade” (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 31). A sua validade é definida pela concordância entre proposições e fatos empíricos, cuidadosamente construída sobre a

¹³ É flagrante, por exemplo, a aproximação de Adorno ao pensamento nietzschiano e à dialética heraclitiana em obras como “Mínima moralia” de 1951 e “Dialética Negativa” de 1966.

correção de falhas e desajustes. O intuito destas ciências é a formulação de conceitos de validade universal, buscando nos instrumentos e métodos das ciências naturais, mudando seu enfoque da natureza inerte e observável para a natureza viva das ciências humanas e sociais.

As ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo (*Vorbild*) das bem-sucedidas ciências naturais. A diferença entre as escolas da ciência social, que se dedicam mais à pesquisa de fatos, e outras que visam mais os princípios, não tem a nada a ver com o conceito de teoria como tal. A laboriosa atividade de colecionar, em todas as especialidades que se ocupam com a vida social, a compilação de quantidades enormes de detalhes sobre problemas, as pesquisas empíricas realizadas através de enquetes cuidadosas ou outros experimentos, que, desde Spencer, constitui boa parte dos trabalhos realizados nas universidades anglo-saxônicas, oferecem certamente uma imagem que aparenta estar mais próxima exteriormente da vida em geral dentro do modo de produção industrial do que a formulação de princípios abstratos e ponderações sobre conceitos fundamentais, em gabinete, como foi característico de uma parte da sociologia alemã. (HORKHEIMER, 1975a, p. 127)

A preocupação central de Horkheimer, no que concerne à aproximação metodológica entre as ciências da sociedade e as ciências naturais, reside no fato de que a origem social dos problemas que se colocam para as ciências sociais é considerada como exterior à própria ciência.

O pensamento teórico no sentido tradicional considera tanto a gênese dos fatos concretos determinados, como a aplicação prática dos sistemas de conceitos, pelos quais esses fatos são apreendidos, e por conseguinte seu papel na *práxis* como algo exterior. A alienação que se expressa na terminologia filosófica ao separar valor de ciência, saber agir, como também outras oposições, preservam o cientista das contradições mencionadas e empresta ao seu trabalho limites bem demarcados. (HORKHEIMER, 1975a, p. 138)

Assim, o início da construção de uma teoria válida passa pela crítica a esta teoria tradicional. Horkheimer propõe que ela deve se construir a partir da oposição ao caráter apartado da realidade histórica, já que é medida pela adequação de princípios gerais e os dados empiricamente obtidos. Aqui se instaura um problema claro, uma vez que “o conhecimento é considerado um dado externo à própria constituição da realidade social, portanto não é pensado como resultado da *práxis* de homens situados em um tempo e em condições determinados objetivamente” (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 32).

Segundo Horkheimer, ao explicar os acontecimentos históricos, a teoria tradicional apenas enumera as circunstâncias e conexões possíveis entre certos componentes elencados,

calculando as decorrências e nexos como uma equação matemática. Ou seja, a produção das ciências positivas é construída sobre um “enformação” do material em uma estrutura hierárquica de hipóteses, tornando o conceito independente da teoria. Assim, ao realizar esta fundamentação a-histórica a ciência se torna ideologia.

Apesar de, nesta primeira parte do ensaio, o autor demonstrar, inclusive com um tom positivo, os métodos e técnicas da teoria tradicional, o que se segue é a constatação de que ela adquire um caráter separado. Pois, apesar da preocupação de pragmáticos e positivistas, na aproximação entre o trabalho teórico e o processo de vida na sociedade, este interesse advém da necessidade de previsão e da abordagem utilitária, tornando a teoria parte da divisão social do trabalho, ramos específicos da produção social histórica. A unicidade produzida por esta abordagem científica é ela mesmo um produto, um produto ideológico assentado sobre a facticidade que nos impõe a máxima de que o que o que está dado é natural.

Dentre as diferentes escolas filosóficas parecem ser particularmente os positivistas e pragmáticos que tomam em consideração o entrelaçamento do trabalho teórico com o processo de vida da sociedade. Eles assinalam como tarefa da ciência a previsão e a utilidade dos resultados. (HORKHEIMER, 1975a, p. 130)

A construção da *teoria crítica* deve se fundar, portanto, sobre a crítica da teoria tradicional. Ou seja, Horkheimer expõe os caminhos que podemos seguir para delinear as limitações e proposições da teoria tradicional enquanto partes da própria sociedade industrial, enquanto produtora de verdades e fatos (ideologia).

O primeiro passo é recusar essa fetichização do conhecimento, que se coloca como superior ao mundo da contingência material. É a partir desta recusa que se compreende que a investigação científica só faz sentido nas ciências sociais se debruçarmos sobre as contradições inerentes a sociedade, admitindo que não há neutralidade do pesquisador, uma vez que “aquele que investiga é parte integrante do objeto social que se propõe investigar” (MAIA, SILVA e BUENO, 2012, p. 33).

A teoria crítica da sociedade tem como objetos os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder humano sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1975b, p. 163)

No estudo das proposições primeiras da *Teoria crítica da sociedade*, expostas de modo programático no ensaio de Horkheimer, fica clara a afiliação do autor à crítica marxista da sociedade¹⁴, apesar da não utilização dessa nomenclatura, certamente pela crítica e distanciamento com marxismo ortodoxo que marcaria essa nova fase do *Instituto*.

Erigida, assim, sobre estas bases marxistas, a *Teoria crítica da sociedade* deveria ser uma teoria da totalidade social, cujo enfoque mesmo está nas relações e contradições entre os homens na produção da vida material. Mais do que isso, o papel do intelectual crítico deve ser expor as contradições da sociedade visando superá-las, em unidade com a classe dominada.

Contra essa ideologia (Teoria tradicional) o materialismo toma como seu conteúdo a Teoria social e procura dar uma resposta histórica ao sofrimento produzido pela estrutura social. Seus temas privilegiados são os desafios e tarefas propostos pelo momento histórico, reconhecendo tanto os obstáculos à realização da felicidade humana como as potencialidades de sua realização. Trata-se portanto, de um materialismo histórico e dialético, não de um materialismo meramente físico. (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 25)

Ao analisarmos o texto de Horkheimer fica claro não apenas a herança marxista, no que concerne ao método de pesquisa social, mas também a transformação da *práxis* social que engendra a produção da teoria crítica. Marx já havia deixado claro ao longo de sua obra o caráter crítico e reflexivo de seu materialismo e o modo como deve ser construído em consonância com a perspectiva de transformação social.

III

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *práxis revolucionária*. (MARX e ENGELS, 1977, p. 12)

Ao descortinar os limites das teorias vigentes em sua época, Marx aproxima a teoria da *práxis*, fundando a ideia de uma *práxis revolucionária*. Décadas mais tarde e por sua influência, Horkheimer propõe que o ponto de partida seja a constatação dos limites teóricos

¹⁴ É possível afirmar que no ensaio de 1937 já encontramos os apontamentos que serão mais bem desenvolvidos na famosa obra de Adorno e Horkheimer, publicada em 1944, “A dialética do esclarecimento”.

e práticos que, por sua vez, também apontam as possibilidades de transformação qualitativa da sociedade. Essa característica vai marcar a produção intelectual dos frankfurtianos da “primeira geração”. Os autores do *Instituto* sempre se mantiveram, de formas diversas, em contato com materialismo histórico e dialético, buscando através da crítica social realizar um “salto qualitativo” e descortinar as possibilidades contidas na realidade presente.

A teoria crítica não tem, apesar de toda sua profunda compreensão dos passos isolados e da conformidade de seus elementos com as teorias tradicionais mais avançadas, nenhuma instância específica para si, a não ser os interesses ligados à própria teoria crítica de suprimir a dominação de classe. Essa formulação negativa, expressa abstratamente, é o conteúdo materialista do conceito idealista de razão. (HORKHEIMER, 1975a, p. 162)

O materialismo-histórico, no qual a primeira geração da “Escola de Frankfurt” se insere, ao dialogar com as proposições de diversos autores, produz uma análise crítica e reflexiva da do contexto histórico, que nunca deixa de procurar os caminhos para as transformações qualitativas. Quando buscamos uma aproximação entre as proposições de Horkheimer e as de Bloch podemos inferir alguns pontos de contato e discordâncias centrais. Vamos nos ater às aproximações possíveis.

Bloch, ao analisar o pensamento filosófico de Marx, compreende que a crítica materialista não tem um caráter separado com relação à realidade social, ao contrário, ao formular, na *Tese 11*, que o papel do filósofo é, além de interpretar “o mundo”, “transformá-lo”, apresenta uma teoria que é “crítico-prática” “em três sentidos: enquanto prática orientada por uma teoria crítica, enquanto crítica orientada para a prática e enquanto prática que “critica” (nega) o estado de coisas existente” (LÖWY, 2002, p. 167).

Aqui encontramos um ponto de convergência, quanto ao papel da teoria e do teórico. Horkheimer, pelo menos até o início dos anos 1940, mantém essa postura marxista originária, que entende a atividade teórica como, ao mesmo tempo, prática. Nesse sentido, o teórico crítico deve partir da análise das contradições e condições objetivas para, a partir dessa crítica, decorrer em uma prática emancipatória.

A proposição da unidade entre a atividade teórico-crítica e a prática transformadora, claramente influenciada pelos escritos filosóficos de Marx, por sua teoria da alienação e da autoemancipação, são evidentes, de modos distintos pelo *telos* proposto, nas perspectivas de Bloch e Horkheimer, não obstante, a realização das “utopias” como horizonte dessa unidade. O *telos* da atividade crítico-prática difere. Se, como vimos,

Bloch dá atenção central ao futuro qualitativamente melhor, uma utopia positiva sob o título de “utopia concreta”, o mesmo não pode ser dito de Horkheimer.

Horkheimer formula uma dialética negativa que pressupõe a superação da dicotomia entre otimismo e pessimismo. Assim, sua proposição não abre mão de certo otimismo, colocado como decorrência de uma “leitura radicalmente sóbria sobre a existência do mal no mundo”, que ao mesmo tempo, “preserva a esperança de que ele não prevaleça” (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 83).

Difere, desse modo, daquele “otimismo militante”, oriundo da perspectiva escatológica-messiânica de Bloch, para o qual a “esperança esclarecida” é força motora da própria transformação. A teoria blochiana afasta o pessimismo da compreensão crítica da realidade objetiva, ao formular uma “dialética da história”, compreende o “futuro que é iluminado de forma materialista-histórica sob e a partir do passado e da atualidade, portanto, das tendências atuantes e persistentes, a fim de ser dessa maneira um futuro conscientemente moldável” (BLOCH, 2005b, p. 175-176).

Não obstante, o pessimismo de Horkheimer não deve ser confundido com uma atitude de conformista, mesmo porque, carrega consigo a perspectiva de transformação, ainda que,

Se o pessimismo no pensamento de Horkheimer guarda em si um momento “otimista”, ele certamente não coincide com um ideal positivo dogmático ou uma imagem de Deus como consolo e acolhimento, ou seja, o elemento negativo da utopia em seu pensamento evita que ela se converta em ideologia conciliadora (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 84-85)

Portanto, apesar de existir uma convergência entre o que Bloch denomina como *utopia concreta* e a *utopia negativa* de Horkheimer – por ambas serem fruto da interpretação crítica da realidade objetiva –, a “atitude” teórica de Bloch é otimista, mais ainda, o autor toma o otimismo como tática da militância que almeja a utopia e que tem, por isso, um caráter positivo.

Horkheimer, no entanto, afirma, que “o problema com as utopias positivas é que elas acabam por afirmar a identidade entre determinada ideia ou imagem do bem, de forma que se perde o elemento crítico e negativo” (2017, p. 87). Ou seja, o frankfurtiano se afasta da visão escatológica e positiva de Bloch, afirmando a necessidade da manutenção da “dúvida enfática” como elemento central da teoria crítica, propondo assim um “pessimismo dialético”.

1.2.3 Walter Benjamin e Ernst Bloch: messianismo e marxismo

Se a perspectiva escatológica e messiânica, peça chave na formulação da filosofia da utopia de Bloch, é ponto divergente com relação à teoria crítica de Horkheimer, tal característica é ponto convergente entre Bloch e Benjamin.

Após, termos demonstrado as convergências e divergências com relação projeto inaugural da teoria frankfurtiana – tomando o texto de Horkheimer (1975) como fundamentação da perspectiva teórico-metodológica da *teoria crítica da sociedade* –, realizaremos algumas aproximações entre o mais díspar entre os autores da primeira geração do *Instituto*, Walter Benjamin, e as perspectivas de Bloch. Se até aqui o tema central foi o futuro, ao aproximarmos os dois autores alemães, nos voltaremos ao passado, ou melhor, à interpretação da história.

Arno Münster (1993) classifica Benjamin e Bloch como “representantes máximos do pensamento filosófico-sociológico dos judeus alemães no século XX” (1993, p. 55). Tal classificação se dá menos pelas famílias dos autores e mais pelo impacto do misticismo judeu nas suas interpretações filosóficas.

Bloch e Benjamin pertencem a mesma geração, o primeiro nascido em 1885 e o segundo em 1892, “descendentes de um ambiente familiar muito marcado por uma assimilação a qual, na órbita política e cultural alemã, atingiu seu apogeu no início do século XX”. Influenciados por esse contexto, se inseriram na tradição neokantiana que predominava nas universidades alemãs¹⁵, sendo também inspirados pela teoria hegeliana e nitscheana. Além dessa formação no esteio da tradição filosofia crítica alemã, foram “atraídos igualmente pelas correntes místicas: pela mística judaica do cabalismo¹⁶, pela mística alemã de Jacob Boheme¹⁷ e de Mestre Eckhart¹⁸ e pela mística russa de Dostoievsky. Sofreram o fascínio do romantismo alemão” (MÜNSTER, 1993, p. 55).

No entanto, com o advento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), da Revolução Russa (1917) e da Revolução Alemã (1918), ambos irão se aproximar do marxismo. Porém, essa aproximação se dá ainda com a mediação das teorias messiânicas, o que os levará ao desenvolvimento de uma perspectiva bastante destoante do marxismo

¹⁵ Bloch se doutorou na Universidade de Würzburgo e Benjamin na Universidade de Frankfurt.

¹⁶ Cabalismo é um conceito bastante amplo, mas designa, em geral, escolas de pensamento ou correntes místicas ligadas aos princípios do judaísmo e à interpretação da *Torá* (primeiros cinco livros do *Antigo testamento*).

¹⁷ Jacob Boheme (1575-1624) foi um filósofo e místico (teósofo) ligado ao luteranismo alemão.

¹⁸ Mestre Eckhart ou Johann Eckhart (1260-1328) foi um filósofo místico medieval. “Mestre Eckhart pode ser considerado o fundador e o próprio consumidor dessa nova configuração da *mística especulativa alemã* ou *mística renana*.”

(SOUSA, 2011, p. 14)

oriental assim como das vulgarizações da socialdemocracia alemã. Por suas origens kantiana-hegeliana, e pelo interesse na mística judaica, “ambos tentarão também revalorizar a dimensão ética do marxismo no interior de uma visão humanista e marxista da práxis” (MÜNSTER, 1993, p. 56). O primeiro encontro entre Bloch e Benjamin no autoexílio¹⁹ na Suíça, em 1918, coincidiu com a publicação de *O Espírito da Utopia* de Bloch.

O contexto desse encontro, em 1918, é marcado por profundas conturbações sociais e políticas, bem como pelo fim da Primeira Guerra Mundial. Na Alemanha, o fim da guerra se deu em meio a um processo revolucionário, a “Revolução Alemã”²⁰, marcada por dois movimentos: a transição da monarquia para a república social-democrata e pelo “levante espartaquista” de caráter socialista, que chegou a proclamar “República dos conselhos” na Baviera, no sudeste alemão.

Entre outubro e novembro, além de greves, ocorrem inúmeras revoltas – especialmente no norte – de suboficiais e em algumas cidades importantes, formam-se conselhos de operários e soldados. Todas essas ações foram acompanhadas de uma “enorme paralisia do poder estatal”. O mês de novembro é fundamental para o desenrolar dos acontecimentos. Inicialmente, espalha-se o rumor de um levante para derrubada do Império, ao que dirigentes do SPD fazem apelos para que a população não atenda ao chamado insurrecional do panfleto espartaquista que convoca operários e soldados para a ação. Porém, no dia 9, uma multidão de operários, soldados e transeuntes toma as ruas berlinenses e segue em marcha até o centro da cidade. Mais tarde, no Castelo Real, Karl Liebknecht proclama uma “República Socialista” e uma bandeira vermelha é hasteada no local. À tarde, os manifestantes ocupam, praticamente sem resistência, os principais edifícios públicos, o Reichstag, a sede da chefatura de polícia (onde um membro do USPD assumiria a direção), uma agência de telégrafos e a sede de alguns jornais. Nos dias que se seguiram, a disputa entre as diversas tendências socialistas, sobretudo entre espartaquistas e social-democratas.

[...] Na Baviera, o conselho local chega a proclamar a república no dia 7. Dois dias depois, o SPD e o USPD comandam mais manifestações. No dia 9 do mesmo mês, o imperador abdica e instala-se um governo republicano de coalizão entre o SPD e o USPD que, no dia 11, assinaria o armistício com os aliados (ARAÚJO, 2009, p. 55-56)²¹

¹⁹ Tanto Benjamin quanto Bloch se colocavam politicamente em oposição à monarquia alemã e, especialmente ao regime do *Kaiser* Guilherme II (destronado pela Revolução alemã em 1918).

²⁰ Sobre esse tema há um excelente texto de Isabel Loureiro: “A Revolução Alemã – 1918-1923” (2005).

²¹ SPD *Sozialdemokratische Partei Deutschlands*, é o Partido Social-Democrata da Alemanha, fundado em 1875, já o USPD, *Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands* (Partido Social-democrata independente da Alemanha) é uma dissidência do SPD fundada em 1917 pelos revisionistas, pacifistas (que romperam em 1915 com o SPD após o voto do partido em favor do financiamento para a 1ª Guerra Mundial) e a Liga Espartaquista, *Spartakusbund*, (que rompe com o USPD em dezembro de 1918 para formar o KPD *Kommunistische Partei Deutschlands*, Partido Comunista Alemão).

No entanto, ao passo que Benjamin não parece se aproximar do processo revolucionário, Bloch é profundamente inspirado pelas ideias do espartaquista Gustav Landauer²² que teve um papel importante na criação da República dos conselhos na Baviera. A diferença das posições perante esse fato político, que levou à criação da “República de Weimar”, tem consequências na aproximação dos autores com relação ao marxismo. Bloch

[...] viu nos movimentos revolucionários da época a confirmação da chegada de uma nova “época messiânica” da humanidade, liberada das cadeias da opressão e da exploração, a confirmação da possibilidade objetiva do triunfo das tendências místico-utópico-revolucionárias na história e do momento histórico único do surgimento de uma ética instituindo e fazendo triunfar autênticas relações de fraternidade entre os homens. (MÜNSTER, 1993, P. 60)

Por sua vez, Benjamin não parece ser tão impactado pelas ideias que efervesçam, a partir de 1918, na Alemanha, mantendo uma postura, ainda que místico-escatológica, pessimista.

[...] Benjamin parecia bastante indiferente às ideias filosóficas e políticas de Landauer e aparentemente não se interessava muito pelas atividades dos partidos políticos envolvidos nestes acontecimentos revolucionários. (MÜNSTER, 1993, p. 61)

Apesar dessa distância com relação aos acontecimentos revolucionários na Alemanha, Benjamin se debruça, como Bloch, sobre escritos políticos de Dostoievski. No entanto, o impacto das proposições do autor russo se dá, também, de modo diferente: enquanto Benjamin herda a visão apocalíptica, em Bloch, essa visão “entrelaça-se com a esperança místico-utópico-revolucionária”. (MÜNSTER, 1993, p. 61).

A aproximação de Benjamin e Bloch com relação ao misticismo judaico se dá por suas famílias, não observantes, e pelo contato com o círculo intelectual de judeus.

Se por um lado, Bloch não manifesta uma “adesão real, nem ao tradicionalismo judaico de inspiração ortodoxa, nem ao sionismo político de Theodor Herzl”²³ ao mesmo tempo em que “afirma (...) seu apego ao messianismo judaico, a essa orientação para uma meta messiânica da história” (MÜNSTER, 1993, 64). Assim, sua perspectiva messiânica

²² Gustav Landauer (1870-1919) foi um teórico e revolucionário alemão, “se intitulava anarcossocialista, era um desses espíritos livres que jamais conseguem se integrar a qualquer movimento organizado.”, participou ativamente da construção do “soviete bávaro”, “e na repressão que seguiu à sua queda, Landauer foi morto por soldados vindos de Berlim”. (WOODCOOK, 2007, p. 216-217)

²³ Theodor Herzl (1860-1904), jornalista austro-húngaro que foi precursor do movimento sionista.

se amplia para além do judaísmo, se aproximando do cristianismo, negando o formalismo religioso. Por outro lado, Benjamin, que integrava o movimento sionista *Jugendbewegung*²⁴, mantém uma postura bastante próxima ao moderno movimento sionista, sendo “mais sensível a regeneração do judaísmo, incluindo a ruptura com o cristianismo em geral, do que Bloch” (MÜNSTER, 1993, p. 67). Bloch é bastante crítico a esse “purismo” do círculo jovem-sionista,

Por que enclausurar-se para não admitir Jesus como líder de uma revolução ética na Palestina, durante a ocupação romana? [...] Efetivamente, encontramos em Bloch um cruzamento das tradições religiosas do judaísmo e do cristianismo, que é único em seu gênero, tendo em vista que Bloch também se afirmara como marxista e ateu. Trata-se [...] de um filósofo “judeu religioso-ateu”, cujo ateísmo comporta e conserva muitos elementos da mística hebraica e até da ética dos primeiros cristãos; cuja religiosidade – incompatível com os dogmas da fé da Igreja – integra muitos elementos de um materialismo ateu e de uma filosofia da prática materialista. (MÜNSTER, 1993, p. 66)²⁵

No entanto, apesar das divergências até aqui apontadas, no âmbito da prática política ou da abordagem filosófica, Benjamin e Bloch convergem, até certo ponto, em suas interpretações da História. Bloch e Benjamin são profundamente influenciados pelo “socialismo utópico” e pela teoria de Louis Blanqui. É da unidade entre o messianismo, o socialismo, o romantismo alemão que nasce a perspectiva benjaminiana sobre História.

Sintetizadas em um conjunto de 18 teses, *Sobre o conceito de História* (1994) demonstra uma posição profundamente enraizada sobre a crítica ao progresso, identificado como uma “cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 1996, p. 225).

Benjamin [...] escreveu as teses sob o impacto do acordo de 1939 entre Stalin e Hitler, critica duas maneiras aparentemente opostas de escrever a história que na realidade, têm sua origem em uma estrutura epistemológica comum, a historiografia “progressista”, mais especificamente a concepção em vigor na social-democracia alemã de Weimar, a ideia do progresso inevitável e cientificamente previsível [...]; mas também a historiografia “burguesa” contemporânea, [...] que

²⁴ Segundo Gagnebin, Benjamin descobre a “especificidade do judaísmo [...] através do sionismo nascente e [...] graças a sua profunda amizade com Gershom Scholem (...) Scholem, por um lado, fazia parte de um grupo de jovens sionistas denominados *Jung-Juda*, e Benjamin, por outro lado, era o principal representante da *Jugendbewegung*” (1999, p. 201)

²⁵ O livro de Löwy do qual Münster retirou o trecho é *Redenção e Utopia* (1990)

pretendia reviver o passado através de uma espécie de identificação afetiva do historiador com seu objeto. (GAGNEBIN, 1996, p. 8)

Para Benjamin, ambas concepções de História partiam de uma mesma percepção de tempo, cronológico, linear, um *cortejo triunfal* ininterrupto. Dessa percepção, a história está fechada, o passado é definido como o mero acúmulo de fatos. Por isso, ele atribui ao historiador um papel outro. O historiador materialista deve, mais do que identificar as lutas, injustiças e catástrofes do passado, ser capaz de encontrar no passado os elementos do presente, de identificar aqueles que lutaram e lutam, *escovar a história a contrapelo*, do ponto de vista dos vencidos, não a partir de uma postura resignada, mas fundando uma atividade transformadora que une passado e presente. Afirmar Benjamin na sexta tese, “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não em cessado de vencer” (BENJAMIN, 1996, p. 224).

Há, portanto, ao longo da obra benjaminiana, uma metodologia que se esforça no sentido de trazer o passado ao presente, como processo aberto. Ao realizar a descrição crítica e pessimista da modernidade e do processo de industrialização, Benjamin pretende “que o presente se conscientize dessas ‘imagens dialéticas’”, dotando a teoria da tarefa de vingar os derrotados, levantando-os do chão, como força e potência revolucionária, já que, o “sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que realiza a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados.” (BENJAMIN, 1996, p. 228).

Essa dialética da história, que une passado, presente e futuro é comum a Benjamin e Bloch. Apesar de Bloch concordar com a necessidade da revisão do conceito de história, o enfoque dado, a partir de uma visão catastrófica e pessimista, ao passado é ponto dissonante. Benjamin não poupa adjetivos ao falar do cortejo da história, ao aludir ao quadro de Paul Klee, *Angelus novus*, considerando-o a imagem do “anjo da história”, afirma,

O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa sobre nossos pés. (BENJAMIN, 1996, P. 226)

A essa perspectiva catastrófica do passado é somada uma perspectiva messiânica, apocalíptica, que entende o historiador materialista e a classe vingadora como aqueles capazes de “arrancar a tradição ao conformismo” (BENJAMIN, 1996, P. 224). Há aqui uma visão de um mundo destruído salvo pela redenção posterior.

Bloch, apesar de afirmar uma perspectiva escatológica, não o faz a partir de uma perspectiva catastrófica. Se os autores concordam na crítica ao conceito de história “homogêneo e vazio” e, se entendem a própria história como aberta, num processo dialético passado-presente-futuro, há uma discordância central sobre a redenção.

Recusando o pessimismo benjaminiano no domínio da filosofia da história e das perspectivas da humanidade moderna, E. Bloch recusa também a redução feita por Benjamin da esperança revolucionária à imagem de “breves paradas messiânicas” que interrompem a continuidade da história, produtos de uma concentração extraordinária da força opositora dos oprimidos em momentos precisos da história das lutas sociais. (MÜNSTER, 1993, p. 77)

Apesar dos trajetos teóricos e práticos de Bloch e Benjamin apresentarem convergências e divergências, o ponto de maior distância entre as teorias diz respeito à manutenção de um pessimismo, de uma visão catastrófica da história que beira a melancolia e o niilismo em Walter Benjamin. Perspectiva à qual Bloch contrapõe sua “própria cosmovisão do ‘princípio esperança’, que é marcada por um ‘militantismo’” (MUNSTER, 1993, p. 76). Não obstante, ambos “giraram na órbita filosófica-teológica do messianismo judaico e do materialismo histórico”.

1.2.4 Herbert Marcuse e Ernst Bloch: Utopia concreta como fim da utopia

Até aqui algumas considerações podem ser feitas ao estabelecermos relações teóricas e contextuais entre alguns autores da primeira geração de Frankfurt e Ernst Bloch. A primeira delas é que os autores partem de uma fundamentação teórica e metodológica da tradição hegeliano-marxista, atualizando-a ao contexto em que viveram.

Além disso, há uma característica marcante na *teoria crítica da sociedade* – principalmente naquela produzida nos primeiros anos após Horkheimer assumir o cargo de diretor do *Instituto*, ou seja, ao longo dos anos 1930 –, a proposição de uma dupla dimensão

da teoria: uma negativa, crítica ao caráter ambíguo do progresso e da razão instrumental²⁶, que culmina, na sociedade industrial avançada, no domínio e controle plenos, naquilo que Marcuse denomina como sociedade da total administração (1979), que se efetiva através da criação de necessidades repressivas, suprimidas pela produção voltada ao consumo, em um círculo vicioso infundável.

Para que a sociedade industrial avançada possa suprir tais necessidades pressupõe-se um amplo desenvolvimento das forças produtivas, das técnicas e tecnologias voltadas à produção. Isso nos leva à segunda dimensão da *teoria crítica*, uma dimensão positiva, que identifica no desenvolvimento das forças produtivas o desvelamento de possibilidades objetivas de libertação da labuta e da dominação ideológico-política no próprio seio na sociedade que avança.

Ou seja, a teoria frankfurtiana, ao realizar a crítica da sociedade industrial avançada, ao mesmo tempo indica os potenciais civilizatórios emancipatórios que aparecem no horizonte de possibilidades, mesmo que bloqueados pela administração total.

Se o diagnóstico materialista-histórico dos frankfurtianos apontava para a transformação social como *telos* da teoria crítica, Herbert Marcuse é, dentre os autores da primeira geração, aquele que desenvolveu, de modo mais explícito, o conceito de utopia.

A sua teoria em defesa de uma Teoria Crítica que pudesse considerar a utopia de maneira crítica, sem ser 'idealista' ou 'abstrata' reivindicava agora sua materialização. O círculo criado com a produção de novas necessidades na fase anterior precisava ser rompido e a partir de 1967, a esperança de rompê-lo marca todo o resto de sua vida e obra, a partir de então. A utopia incorpora sentido dessa esperança na prática política, a começar pela revolta dos estudantes antes mesmo do explosivo maio de 1968. Com base no diálogo entre Marcuse e Ernst Bloch e na noção de utopia concreta blochiana, o escopo desse capítulo é mostrar como ela se torna importante como crítica circunscrita no âmbito da Teoria Crítica. (CARNAÚBA, 2017, p. 247)

É importante ressaltar que há, ao longo da obra de Marcuse, uma dialética entre o diagnóstico pessimista e o prognóstico utópico²⁷. Nos deteremos, inicialmente, no diagnóstico crítico do autor, presente de maneira clara nos seus mais conhecidos textos: *A ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional* (1979) e *Eros e civilização* (1975).

²⁶ Conceito proposto por Horkheimer em *Eclipse da Razão* (2010), analisa a razão enquanto dividida em duas faces - a objetiva e a subjetiva - e como a dimensão subjetiva eclipsou a objetiva. Ele vai à história da filosofia, para evidenciar a tese principal da obra. A razão objetiva, filosófica, é orientada para as possibilidades de emancipação humana, já a subjetiva é instrumental, não se orientando por uma finalidade humanamente desejável.

²⁷ Desenvolvi, sob orientação da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, entre 2012 e 2013, uma dissertação para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara-SP, com o título *Pessimismo e Utopia: Contribuições da Teoria Crítica de Herbert Marcuse à Educação*, disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115883>

Em Marcuse, assim como em Bloch, a crítica une dois campos de interpretação, o objetivo e o subjetivo. O percurso da crítica realizada por Marcuse em *Eros e Civilização* (1975) e, de forma mais aprofundada, em *A ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional* (1979) nos leva à compreensão do processo de introjeção da afluência e da aceitação na dimensão interior do indivíduo, dimensão esta que, segundo Marcuse, possibilita a compreensão da realidade de um ponto de vista crítico. Como parte deste processo de introjeção, o pensamento conceitual, ou seja, aquele pensamento formulado, dialético e histórico, é também invadido e esvaziado, reduzido à dimensão do existente.

Marcuse, como autor da tradição da *teoria crítica da sociedade* é pessimista ao descrever a redução do pensamento e do comportamento a uma só dimensão. Este pessimismo é oriundo da compreensão do fechamento do universo de locução, do esvaziamento do pensamento conceitual e da reflexão crítica e da repressão aos comportamentos oposicionistas. Não obstante, a compreensão do avanço deste processo, ainda nas décadas de 1940 a 1960, leva o autor a buscar alternativas, possibilidades e potencialidades que se encontram restritas.

Assim, o entendimento crítico do avanço da redução do pensamento e do comportamento a uma dimensão é ponto de partida para a busca de alternativas. Na obra *A ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional*²⁸ de 1964, Marcuse realiza uma profunda análise da ideologia dominante. Partindo de referências que abrangem, além dos autores da teoria crítica alemã como Kant, Hegel e Marx, autores da filosofia clássica grega e autores que partem de outros métodos, como Heidegger e Nietzsche, Marcuse busca elementos que demonstram a importância da criação de outra dimensão de percepção da realidade. Esta dimensão serve como crítica da realidade dada e como impulso para a mudança qualitativa na sociedade.

Marcuse, como Bloch, retorna à filosofia clássica e ao iluminismo alemão para revalidar a dialética entre o que *é* e o que *deve* ser. Essa dialética enuncia o caráter negativo da realidade empírica, pois julgada a partir de sua essência e ideia, a existência empírica dos homens e coisas aparece como diferente daquilo que realmente é. Desse modo, o pensamento opõe sua verdade ao que é dado, ou seja, a realidade em questão. Essa verdade aparece então como Ideia, e em termos de realidade dada, como *potencialidade*.

Mas a potencialidade essencial não é como as muitas possibilidades contidas no universo da locução e ação em questão; a potencialidade

²⁸ O título original, em inglês (já que a obra foi publicada nos E.U.A, onde Marcuse se refugiou durante a ascensão do nazismo na Alemanha, não retornando para a Alemanha após o fim da Segunda Guerra Mundial) é *One-dimensional man: Studies in the Ideology of advanced Industrial Society*.

essencial é de ordem muito diferente. Sua realização compreende a subversão à ordem estabelecida, pois pensar de acordo com a verdade é um compromisso de existir de acordo com a verdade. [...] Assim, o caráter subversivo da verdade impõe ao pensamento uma qualidade *imperativa*. A lógica se concentra em julgamentos que são, como proposições demonstrativas, imperativos — o predicado “é” implica um “deve”. (MARCUSE, 1979, p. 133).

O autor reitera que essa característica contraditória do pensamento é pressuposta essencial não somente à dialética, mas também a qualquer teoria que se preocupe realmente com a análise crítica da realidade. A realidade existente carrega em si a negação de possibilidades reais, bloqueadas pela ideologia e pela redução da realidade à uma dimensão. Assim, por exemplo, o trabalho alienado, mais do que um fato em si, é a negação do trabalho livre para a satisfação das necessidades reais dos homens; já a propriedade privada é a restrição da possibilidade de apropriação coletiva dos meios produtivos pelos homens.

Marcuse parte da crítica à alienação realizada por Marx, ao demonstrar que a atividade humana incorpora em seu cerne a negatividade. Ao negar a forma livre e universal de trabalho humano — através do trabalho alienado e da forma total de alienação, ou seja, a mercadoria — a sociedade capitalista carrega em si sua própria negação, e para a *teoria crítica* carrega também o caminho para a superação dessa negatividade. Ao levar às contradições da sociedade de classes esse aspecto negativo atua como motor do progresso social.

Essa posição imanente da concepção dialética hegeliano-marxista detém um duplo caráter: ao abarcar a negação das potencialidades efetivada pela sociedade *deve* propor a sua negação.

Um dado estado de coisas é negativo e só pode ser tornado positivo pela libertação das possibilidades a ele inerentes. Isto, a negação da negação, se realiza pelo estabelecimento de uma nova ordem de coisas. A negatividade e sua negação são duas fases diferentes do mesmo processo histórico, associadas pela ação histórica do homem. O “novo” estado é a verdade do velho, mas essa verdade não cresce firme e automaticamente a partir do estado mais antigo; ela só pode ser libertada por uma ação autônoma dos homens, ação que anulará a totalidade do estado negativo existente. (MARCUSE, 1979, p. 287)

Segundo Marcuse, o “período atual parece representar algo como uma imobilização da dialética da negatividade” (MARCUSE, 1981, p. 160) e uma das tarefas da teoria crítica passa a ser a de desenvolver um conceito de dialética adaptado a esse contexto. Assim, para o autor, a principal dificuldade em aplicar os conceitos originais da teoria marxista às novas formas do capitalismo seria a concepção dialética de que a negação se

desenvolve *no seio da realidade dada* como um desenrolar histórico, ou seja, a ideia de que as forças negativas se desenvolvem *dentro* do todo antagônico existente.

O negativo (*das Negativ*) é um conceito metodologicamente constitutivo nas diversas categorias do pensamento de Marx. Tal conceito permeia todas as suas análises, tanto as mais diretamente filosóficas, as econômicas, como as políticas e históricas. Isto fica claro se observarmos o próprio desenvolvimento dialético de *O capital*. Marx parte da forma mais aparente da mercadoria, aquela da Economia Política burguesa, chegando mesmo a descrever inicialmente a mercadoria como a duplicidade valor de uso e valor de troca, para justamente negar, mais adiante, essa forma de definir a mercadoria, mostrando-a, ainda no capítulo primeiro, como a antítese entre valor de uso e valor, sendo o valor de troca, mostrado, então, como a forma de manifestação do valor. Marx, portanto, nega a sua primeira definição de mercadoria para deduzir a antítese valor de uso e valor, mas, ao analisar a forma de manifestação do valor (valor de troca), sucessivas novas antíteses vão se construindo e estas são por sua vez negadas. Esse movimento negativo vai sendo sempre ampliado até a negação do próprio modo de produção capitalista anunciada 2 no final do livro I, negação da negação, negação que seria retomada no final do inacabado livro III. (BENOIT, 1996, p. 16)

Entretanto, apesar de Marcuse, como marxista, afirmar a dialética de Marx, ele realiza uma atualização a partir da crítica à visão progressiva da negação, demonstrada em um texto, da década de 1950, intitulado, *Sobre o conceito de Negação na dialética* (1981). O questionamento da concepção progressista da teoria marxista emerge da compreensão da capacidade que a atual sociedade detém de unir os opostos em um constante e *aparente* véu de resolução das contradições.

Será que as forças negadoras no interior de um sistema antagônico se apresentam necessariamente, do ponto de vista histórico, dessa forma progressiva e libertadora de desdobramento, será que as classes e a luta de classes têm que ser incluída em tal dinâmica positiva? [...] Isto é: não será que o materialismo marxista subestima as forças de integração e coesão que atuam na fase madura do capitalismo? (MARCUSE, 1981, p. 162-163)

É imprescindível ter em mente que a crítica que Marcuse empreende à introjeção da ideologia no capitalismo avançado, leva em conta que as forças de coesão e integração do “capitalismo maduro” (MARCUSE, 1981, p. 163) não são forças meramente ideológicas ou espirituais, mas *forças sociais* poderosas. A sociedade industrial, em virtude da maneira como organiza suas bases produtivas, tende a se tornar *totalitária* como uma coordenação política, técnica e econômica que opera através da *manipulação das necessidades*, ou seja,

da imposição de produtos para o consumo que, mais do que uma relação meramente comercial, torna-se subjetiva, ao prescrevem hábitos e interesses aos consumidores.

Há, portanto, na análise da sociedade industrial avançada, a compreensão de um aspecto total da dominação. Tal aspecto impede o surgimento de uma oposição eficaz ao todo, pois opera até mesmo na dimensão da reflexão e do pensamento conceitual e desejo. Este é invadido e fragmentado, toda a sua potencialidade crítica e interpretativa e reduzida a uma só dimensão: a aceitação e a reprodução do dado.

Não obstante, esse caráter pessimista demonstrado em *A ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional* (1979), constitui, na realidade, um preceito da dialética marcuseana. Tal dialética pode ser entendida e denominada como uma *dialética da libertação*, uma vez que,

Em sua teoria, a indicação das possibilidades reais, históricas e concretas de outra sociedade está permanentemente presente enquanto parâmetro crítico. A denúncia da negatividade do presente é condicionada pelo anúncio da positividade possível e vice-versa. (SCHUTZ, 2018, p. 128)

Desse modo, não há contradição entre a crítica do autor – que adquire, por vezes, um caráter pessimista ao denunciar o aspecto total da dominação na sociedade industrial avançada –, e sua ênfase na dimensão utópica, ao indicar as potencialidades e possibilidades realizáveis, mesmo que bloqueadas.

A partir de 1969, a perspectiva dialética direcionada à libertação passa à centralidade da reflexão marcuseana após os movimentos sociais de 1968 e a contrarrevolução consequente. Com esses acontecimentos, o conceito de utopia passa a ter importância crescente nos textos desse período, bem como a distinção da utopia concreta e utopia abstrata. Assim, Marcuse caminha na mesma direção que Benjamin e Ernst Bloch, ao não se manter em um pessimismo antidialético e abrir sua teoria para as possibilidades descortinadas pela crítica sem o messianismo.

Em *A ideologia da sociedade industrial* (1979), o pessimismo do autor, ao compreender o progressivo fechamento do universo político, a dessublimação repressiva, o esvaziamento da arte e do pensamento conceitual, nos encaminha, imediatamente ao “avesso”, (VALLE, 2005, p. 86). Ou seja, é a partir dessa perspectiva crítica, diagnóstico preocupante da realidade vigente, que se consolida o ponto de partida para que as possibilidades de mudança qualitativa possam ser construídas. Poderemos visualizar os caminhos e possibilidades das transformações qualitativas justamente ao compreender as novas formas de

organização no capitalismo tardio, com o aparato ideológico afirmando o que é dado e rechaçando as tentativas de oposição eficazes.

Ao compreender a redução do pensamento e do comportamento à dimensão da aceitação sem críticas, ao perceber, desta forma, a integração ideológica da classe trabalhadora, pelo ocultamento das contradições e pela administração total da sociedade e do indivíduo, o frankfurtiano se lança ao desafio de buscar alternativas, de descortinar novas possibilidades.

Este é o ponto de intersecção entre a perspectiva de Bloch e de Marcuse, ou seja, a superação através da crítica à “utopia abstrata” em direção à compreensão da “utopia concreta”. O livro *O fim da utopia* (1969), é a transcrição da gravação sonora do encontro organizado pelo Comitê Estudantil da Universidade Livre de Berlim Ocidental, em julho de 1967. No texto transcrito encontramos duas exposições de Marcuse, respectivamente: *O fim da utopia* e *O problema da violência na oposição*; seguida de debates, e outros dois debates: *Moral e política na sociedade opulenta* e *Vietnã: o terceiro mundo e a oposição nas metrópoles*. Esse texto é de grande importância para o esclarecimento de algumas dúvidas não somente quanto ao posicionamento intelectual de Herbert Marcuse, mas também quanto ao posicionamento frente ao crescente protesto dos estudantes na Europa e nos Estados Unidos. Em suas exposições Marcuse não somente demonstra seu posicionamento, como rebate e refuta críticas que lhe foram dirigidas.

Ao palestrar sobre o “fim da utopia”, o autor propõe o questionamento de certos pressupostos expressos na teoria socialista de Marx. Este questionamento deve se basear nas novas formas de dominação e de controle que alteram a relação, dentro das sociedades industriais avançadas, entre reino da necessidade e reino da liberdade. Na teoria marxiana, há um pressuposto da superação do reino de necessidade, pautado no trabalho alienado e na exploração de uma classe sobre a outra. Essa superação levaria ao reino da liberdade, onde a técnica e a tecnologia auxiliaram na diminuição do tempo de trabalho necessário e a extinção da propriedade privada levaria ao fim das classes sociais e, por conseguinte, ao fim da exploração de classe. Porém, hoje, devemos levar em conta a busca da liberdade no interior do trabalho e não além dele. Ao problematizar o rechaço realizado por Engels com relação ao utopismo, Marcuse formula de maneira irônica,

Acredito que uma das novas possibilidades nas quais se expressa a diferença qualitativa entre uma sociedade livre e uma sociedade não livre consiste precisamente na busca do reino da liberdade já no interior do trabalho e não além dele. Se vocês pretendem mesmo uma formulação absolutamente provocativa desse conceito especulativo, então direi:

devemos, pelo menos, perseguir a ideia de um caminho para o socialismo que leve da ciência à utopia e não, como ainda acreditava Engels, de um caminho que vá da utopia à ciência. (MARCUSE, 1969, p. 14).

Assim como Bloch, ao falar sobre utopia, Marcuse não deixa de compreendê-la em seu caráter histórico. Ou seja, propõe que mesmo quando entendemos a utopia do ponto de vista da interpretação corriqueira – que coloca a utopia como projetos de transformação sociais considerados irrealizáveis – devemos questionar *essa* interpretação, uma vez que o caráter de irrealização daquilo que chamamos utopia, refere-se, na verdade, à impossibilidade pertencente a um contexto histórico específico.

O conceito de utopia é um conceito histórico e se refere a projetos de transformação social cuja realização é considerada impossível. Mas por quais razões tais projetos são considerados como irrealizáveis? Geralmente, quando se discute sobre o conceito de utopia, fala-se da irrealizabilidade como impossibilidade de traduzir em fatos concretos o projeto de realização de uma nova sociedade, na medida em que os fatores subjetivos e objetivos de uma dada situação social se opõem à sua transformação (MARCUSE, 1969, p. 15).

A referência feita diz respeito aqui à imaturidade das condições históricas subjetivas e objetivas para a realização de um projeto. Não obstante, se os projetos de transformação social podem ser considerados como irrealizáveis, o podem “quando muito em sentido provisório” (MARCUSE, 1969, p. 15).

Com efeito, não é absolutamente raro que se defina como irrealizável um projeto de transformação social tão-somente porque não se conhecem realizações históricas anteriores ao mesmo. Em segundo lugar, o critério de realizabilidade, entendido nesse sentido, é inadequado porque pode muito bem acontecer que a realização de um projeto revolucionário seja impedida por contratendências e por movimentos opostos potencialmente superáveis e, com frequência, efetivamente superados no próprio curso do processo revolucionário. (MARCUSE, 1969, p. 16).

O que de fato determina a proximidade da transformação são as condições materiais e intelectuais do período histórico em questão. Esta fórmula, já proposta por Marx, ainda se mantém. Assim, Marcuse propõe, tomando como base o materialismo, o “fim da utopia” enquanto sua realização, ou seja, a partir da identificação das contratendências, e pressupondo que existam bases materiais e intelectuais avançadas, propor a superação dessas contra tendências e a realização das possibilidades e potencialidades existentes.

A interpretação de Marcuse é bastante parecida com a de Bloch na afirmação da necessária compreensão das condições para a superação das contratendências em direção à realização da utopia em sua concretude (da ciência à utopia), algo que Bloch denominou como “consciência antecipadora”, que gera uma atitude teórica positiva, a *docta spes* (esperança esclarecida) levando ao “otimismo militante” na busca da “utopia concreta”.

Entretanto, não é apenas nessa percepção materialista das condições da realização das utopias que há clara convergência entre os autores, mas também na análise do conteúdo subjetivo da dominação e na transformação subjetiva que possibilita a realização da utopia. Nos dois casos os autores recorrem à teoria freudiana,

Uma das formulações originais de Freud, segundo Marcuse, foi a de ter demonstrado que, enquanto seres socializados, nós humanos não nos regemos mais exclusivamente pelo princípio de prazer (Eros), mas, também, pelo princípio de realidade, o qual, apesar de se contrapor ao princípio de prazer, torna possível a nossa convivência em sociedade. (SCHUTZ, 2018, p. 131)

A contraposição ao fatalismo deste diagnóstico de Freud é a base para a elaboração da perspectiva utópico-crítica no campo subjetivo e, por consequência, no campo objetivo. Isto porque Marcuse interpreta que o próprio “princípio de realidade” tem um caráter histórico e, portanto, mutável. Dessa maneira, Marcuse não nega o diagnóstico freudiano, mas extrai dele consequências bastante diferentes, apontando para uma outra leitura possível das teses do psicanalista.

Tanto Bloch como Marcuse buscaram atualizar e completar a análise marxista através da atualização dos debates sobre a utopia e a ampliação do materialismo-histórico através da inserção da dimensão psicológica estabelecendo uma dialética entre as condições (e possibilidades de transformação) subjetivas e objetivas.

Em uma de suas últimas conferências, denominada, *Ecologia e crítica da sociedade moderna* (2018), realizada em 1979, Marcuse, já tomando o termo “utopia concreta” de Bloch como definição daquilo que havia apontado como “fim da utopia” em 1967, se propõe a tarefa de “discutir a destruição da natureza no contexto da destrutividade geral que caracteriza nossa sociedade” ao “traçar as raízes dessa destrutividade nos próprios indivíduos” ou seja “a destrutividade psicológica no interior dos indivíduos” (MARCUSE, 2018, p. 190).

Nesta conferência, Marcuse retoma os princípios freudianos, como já havia feito em 1955, em seu *Eros e civilização*, ao compreender as pulsões primárias dos indivíduos como “instinto de vida” (*Eros*) e instinto de morte, desejo de destruir a vida (*Tanatos*). O

equilíbrio entre essas pulsões estaria no fundamento do “princípio de realidade” que pode ser “definido como a soma total dessas normas e valores que deveriam governar o comportamento normal em uma sociedade estabelecida”. (MARCUSE, 2018, p. 191).

Não obstante, o autor observa que na fundação e na manutenção da ordem política e econômica predomina uma “estrutura de caráter destrutiva em seus membros individuais” (MARCUSE, 2018, p. 191). Marcuse realiza uma aproximação entre a psicologia individual e a psicologia social, tal aproximação foi bastante problematizada²⁹, principalmente no contexto de publicação de *Eros e civilização*, no entanto, Marcuse argumenta,

O fato de que essas pulsões primárias são pulsões individuais pode parecer acometer e restringir qualquer teoria da mudança social à uma questão de psicologia individual. Como podemos fazer uma conexão entre a psicologia individual e a psicologia social? Como podemos fazer a transição da psicologia individual para a base instintiva de uma sociedade inteira ou de uma civilização inteira? Sugiro que o contraste e a oposição entre psicologia individual e psicologia social sejam enganosos. Não há separação entre os dois. Em graus variáveis, todos os indivíduos são seres humanos socializados. O princípio de realidade prevalecente na sociedade governa a manifestação até mesmo das pulsões primárias individuais, assim como aquelas do eu [ego] e do subconsciente. (MARCUSE, 2018, p. 193)

Ou seja, no entendimento de Marcuse, os aspectos subjetivos da dominação são determinados pela imposição da estrutura social, econômica e política dominante, já que,

Os indivíduos introjetam os valores e os objetivos que estão incorporados nas instituições sociais, na divisão social do trabalho, na estrutura de poder estabelecida, e assim por diante. Inversamente, as instituições e políticas sociais refletem (tanto em afirmação como em negação) as necessidades socializadas dos indivíduos, que desta maneira se tornam suas próprias necessidades. (MARCUSE, 2018, p. 194)

²⁹ Talvez o exemplo mais contundente seja de outro frankfurtiano, Erich Fromm. Algo que fica claro na última parte da obra póstuma *Descoberta do inconsciente social* (1992), denominada *O suposto radicalismo da teoria de Herbert Marcuse*: “Exito em acusar um homem inteligente e erudito como Marcuse, que escreveu um livro brilhante e profundo, *Reason And Revolution*, de falsa interpretação dos trabalhos que discute. Desde então, estou certo de que ele não os distorce de propósito e intencionalmente; devem haver motivos pessoais poderosos que o fazem não ter consciência do absurdo do que escreve em *Eros and Civilization* e *One Dimensional Man*. [...] Devo sugerir uma fraqueza que o próprio Marcuse menciona sem estar suficientemente informado de sua implicação. Ele pretende estar lidando somente com as teorias de Freud e nenhuma é familiar ou adequada à aplicação clínica dos achados da psicanálise. Esta filosofia da psicanálise, que não está relacionada aos conhecimentos clínicos, é uma abordagem que incapacita grandemente o atendimento da teoria psicanalítica. Os achados de Freud extraídos do seu contexto clínico transformam-se em teorias abstratas, que tornam impossível avaliar o real significado das teorias de Freud, originadas na observação clínica.” (FROMM, 1992, p. 144)

Em outros termos, a estrutura afirmativa não precisa ser imposta somente pela violência, pois é introjetada, tomada pelo indivíduo como constituinte de subjetividade. Nas sociedades de “capitalismo avançado” há o desenvolvimento de uma base material para a imposição da estrutura objetiva dominante na subjetividade, tal base material é consolidada na criação e satisfação de necessidades “superimpostas aos indivíduos”: a elevação dos padrões de vida, a alienação no trabalho e no lazer, dentre outras “conquistas” acabam gerando uma “consciência conformista”, que em *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*, Marcuse denomina como “consciência feliz” (*Happy Consciousness*), para se referir ao processo de identificação plena do indivíduo com o projeto cultural-ideológico da atual sociedade.

A Consciência Feliz — a crença em que o real seja racional e em que o sistema entrega as mercadorias — reflete o novo conformismo, que é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social. O conformismo é novo porque é racional em um grau sem precedente. Sustenta uma sociedade que reduziu [...] a irracionalidade mais primitiva dessas fases precedentes, que prolonga e aprimora a vida mais regularmente do que nunca. A guerra de aniquilamento não ocorreu; os campos de concentração nazistas foram abolidos. A Consciência Feliz repele a conexão. A tortura foi reintroduzida como uma coisa normal, mas numa guerra colonial que ocorre na margem do mundo civilizado. E também esta guerra está na margem — assola apenas os países “subdesenvolvidos”. A não ser isso reina a paz. (MARCUSE, 1979, p. 92).

Na sociedade do consumo a satisfação das necessidades impostas ganha o aspecto repressivo, pois, ao tomar as necessidades como suas e ao conquistar uma satisfação compensatória, o indivíduo se submete à um “dessublimação repressiva” de seus anseios, tomando a sociedade existente como satisfatória. No entanto, para suprimir esse círculo vicioso de criação de necessidades-satisfação compensatória, a pulsão erótica progressivamente perde espaço para a pulsão tanática. A produção das necessidades se consolida através de um projeto destrutivo:

Sob as condições da sociedade industrial avançada, a satisfação está sempre atrelada à destruição. A dominação da natureza está atrelada à violação da natureza. A busca por novas fontes de energia está atrelada ao envenenamento do ambiente de vida [*life environment*]. A segurança está atrelada à servidão, o interesse nacional à expansão global. O progresso técnico está atrelado à manipulação e ao controle progressivo dos seres humanos. (MARCUSE, 2018, p. 196)

Ao se apropriar dos conceitos freudianos – principalmente a afirmação da repressão do princípio de pelo princípio de realidade, como pressuposto para a civilização –, Marcuse

vai além, não apenas por afirmar a historicidade, mas por propor uma compreensão das manifestações específicas do “princípio de realidade” na sociedade capitalista. A partir de tal constatação, o autor introduz dois conceitos: “mais repressão” e “princípio de desempenho”.

Neste sentido, o nosso exame constitui uma extrapolação que deriva das noções e proposições da teoria de Freud, nesta implícitas tão-só numa forma coisificada, em que os processos históricos se apresentam como processos naturais (biológicos). Terminologicamente, essa extrapolação requer uma duplicação de conceitos: os termos freudianos, que não diferenciam adequadamente entre as vicissitudes biológicas e as histórico-sociais dos instintos, devem ser emparelhados com os termos correspondentes que assinalam o componente histórico-social específico. Apresentaremos agora dois desses termos:

a) Mais-Repressão: as restrições requeridas pela dominação social. Distingue-se da repressão (básica): as modificações dos instintos necessários à perpetuação da raça humana em civilização.

b) Princípio de Desempenho: a forma histórica predominante do princípio de realidade. (MARCUSE, 1975, p. 50)

Ou seja, já que o princípio de realidade tem determinação histórico-social (e não apenas biológica), é necessário compreender a forma atual desse princípio, que, no contexto de alienação do trabalho e do lazer, pode ser denominado como “princípio de desempenho”. Tal denominação se dá pelo fato de que “sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes dos seus membros” (MARCUSE, 1975, p. 57).

A sociedade capitalista reproduz um tipo específico, uma forma histórica de princípio de realidade, assentado sobre a criação necessidades e sua satisfação compensatória (que opera através da “mais repressão” e da “dessublimação repressiva”), denominado pelo autor como princípio de desempenho. Essa forma, por ser histórica, pode ser contestada, recusada e superada. Ou seja, ao compreender a historicidade das formas de dominação e repressão, que dialeticamente determinam as condições objetivas e subjetivas, Marcuse aponta para as possibilidades de transformação.

A convergência entre as proposições blochianas e marcuseanas aqui se demonstra com clareza. As teorias têm a tarefa de compreender os limites impostos na realidade objetiva, bem como as condições objetivas e subjetivas para a superação desses limites

Na tão chamada sociedade de consumo, entretanto, a satisfação contemporânea aparece como vicária e repressiva quando é contrastada com a possibilidade real da libertação aqui e agora. Aparece como repressiva quando contraposta com o que Ernst Bloch chamou uma vez de utopia concreta. A noção de Bloch de utopia concreta se refere a uma sociedade na qual os seres humanos não têm mais que viver suas vidas

como meios para ganhar a vida em performances alienadas. (MARCUSE, 2018, p. 195)

Voltamos aqui à provocação de Marcuse: o caminho que leva à superação das formas históricas de repressão e dominação deve levar “da ciência à utopia”. Tal superação deve se dar não apenas na luta por melhorias no interior do princípio de realidade dominante, mas no desvelamento e na busca de caminhos para a superação do próprio princípio de realidade. Esses caminhos só podem ser trilhados a partir de uma transmutação radical das necessidades: a recusa de participar, a revolta dos instintos de vida contra os instintos de morte socialmente organizados, a reconciliação com a natureza e a reconceituação da razão e da liberdade (MARCUSE, 2018, p. 196). Assim como Bloch,

Mesmo diante do diagnóstico de que a tradicional classe trabalhadora está com o seu potencial revolucionário interditado, Marcuse elaborou uma teoria da emancipação que articula dialeticamente a crítica tradicional de herança marxiana com as potencialidades utópicas latentes nas condições históricas de sua época. (SCHUTZ, 2018, p. 143)

Se o princípio de realidade atual (princípio de desempenho) é histórico e social e se reproduz pela imposição e introjeção, somente a *práxis revolucionária* poderia levar à sua superação. No entanto, Marcuse se depara com um problema: a identificação do sujeito revolucionário. Na esteira da tradição marxista, são de fato, os deserdados, o proletariado, que desempenha o papel de sujeito da revolução, não obstante, no contexto atual, esse sujeito esteja cada vez mais integrado ao modo de viver e pensar dominantes.

Em relação ao papel dos trabalhadores, Marcuse também se mantém vinculado à tradição marxiana, porém, com um adendo: objetivamente, “em si mesmos” (*an sich*), os trabalhadores são ainda a classe potencialmente revolucionária; subjetivamente “por si mesmos” (*für sich*) não o são. (SCHUTZ, 2018, p. 137)

Para Marcuse, os motivos que levaram a um declínio no potencial revolucionário da classe trabalhadora estão ligados às transformações do capitalismo ao longo do século passado, seja pela expansão do domínio do capital para além das relações de trabalho, alcançando o lazer e se reproduzindo por meio do oferecimento de bens e serviços e pela maquinaria política e policial eficiente; seja pela ampliação da dominação ideológica, operada por um aparato midiático monopolizado, que impõe uma dominação não violenta e eficiente que inviabiliza a divergência.

Em *Contra-Revolução e Revolta* (1973), Marcuse problematiza o papel da esquerda sob essa contrarrevolução constante. Segundo sua argumentação, Marx não estava errado ao apontar o proletariado como classe revolucionária, dado que, em seu contexto, “a classe trabalhadora é o sujeito potencial da revolução não apenas por ser a classe mais explorada, [...] mas porque as necessidades e aspirações dessa classe exigem a abolição desse modo de produção” (MARCUSE, 1973, p. 45).

No entanto, as transformações ideológicas, políticas e econômicas, especialmente nas sociedades de capitalismo avançado, levam ao bloqueio das potencialidades revolucionárias. Marcuse afirma, desse modo, que não há uma atribuição automática dessas potencialidades ao proletariado, dado que elas se descortinam ou se eclipsam segundo as determinações histórico-sociais.

[...] se a classe trabalhadora deixou de ser essa “negação absoluta” da sociedade existente, se ela se converteu numa classe *nessa* sociedade, compartilhando suas necessidades e aspirações, então a transferência de poder para a classe trabalhadora (não interessa sob que forma) não garante a transição para o socialismo como uma sociedade *qualitativamente* diferente. A própria classe trabalhadora tem que mudar se quiser vir a ser o poder que efetua essa transição (MARCUSE, 1973, p. 45)

Ao compreender que a classe trabalhadora contemporânea é uma “totalidade orgânica necessária para a reprodução do sistema” (SCHUTZ, 2018, p. 138), Marcuse afirma que o “universo ampliado de exploração é uma totalidade de máquinas: humanas, econômicas, políticas, militares, educacionais” (MARCUSE, 1973, p. 22). Esse processo não é restrito apenas ao mundo objetivo, a ampliação da exploração invade também o próprio indivíduo.

Na base da pirâmide predomina a atomização. Converte o indivíduo *todo* – corpo e espírito – num instrumento ou até em parte de um instrumento: ativo ou passivo, produtivo ou receptivo, nas horas de trabalho ou nas horas de lazer, ele serve o sistema. A divisão técnica do trabalho decompõe o ser humano em operações e funções parciais, coordenadas pelos planejadores do processo capitalista. (MARCUSE, 1973, p. 22)

Marcuse parte do diagnóstico, afirmando que dessa ampliação da exploração decorre uma ampliação do próprio espectro das lutas emancipatórias. No entanto, a primeira tarefa para a reflexão materialista é a superação da perspectiva do “progresso inevitável” enraizada tanto na filosofia e ciência positiva, quanto no marxismo.

A positividade do futuro, presente na *negação da negação* pode se tornar uma armadilha teórica em um contexto no qual o pensamento e o comportamento são reduzidos à dimensão afluyente, no qual a dimensão interna do indivíduo é invadida e colonizada pela *mais-repressão* e pelo *princípio de desempenho*. Manter essa crença em um progresso automático é manter-se no campo do idealismo.

Tal preocupação, que o leva a ampliar o conceito de negação, formulando uma nova estrutura da negatividade, advém do diagnóstico realizado pelo autor, que afirma que em seu contexto a iniciativa e poder estão mobilizados em uma permanente contrarrevolução, podendo, no limite, culminar em um retorno à barbárie. Daí essa busca ávida de Marcuse por novos sujeitos revolucionários.

O que está na raiz da afirmação de Marcuse é o reconhecimento de que um sistema econômico de mercado dependente do ciclo de produção e consumo (isto é, oferta e demanda) que, para operar, necessita da criação, socialização e reprodução da base psicológica para consumo contínuo. Assim, as identidades de mercado contemporâneas são fortemente moldadas pelas forças de consumo, apoiadas por algumas instituições de mídia publicitária, educacionais e sociais, que cooperam para criar consumidores ávidos e capazes de alimentar a economia de mercado impulsionada pelo lucro capitalista. Tal afirmação convida a interrogar para além da ênfase tradicional da esquerda na economia política, nas arenas complexas da estética, do desejo, da cultura e da psicologia. (CARNAÚBA, 2017, p. 257)

Daí a necessidade de identificar os sujeitos, atitudes e movimentos de caráter contestatório, mesmo quando representam apenas “tendências (tendências anarquicamente desorganizadas, tendências espontâneas) que anunciam uma total ruptura com as necessidades dominantes”. Não se deve, entretanto, confundir a identificação de tendências de ruptura com a identificação de uma classe revolucionária em si, dado que, “como fenômeno isolado esses grupos não possuem nenhuma força subversiva”, mas representam forças de desagregação em curso no interior do sistema, que, “se entrarem em relação com outras forças, bem mais fortemente ligadas à realidade objetiva” (MARCUSE, 1969, p. 23-24), poderão adquirir um caráter revolucionário.

O que importa é identificar ‘interesses’ que se contraponham essencialmente à totalidade constituída e ainda não “incluídos na sociedade, mas que são povos, camadas e grupos, explorados e combatidos por ela” (SCHUTZ, 2018, p. 142)

Nessa capacidade de identificar os fatores de negação na sociedade existente é que se encontra a “fraqueza” da teoria crítica, na “incapacidade para demonstrar as tendências

libertadoras *dentro* da sociedade estabelecida” (MARCUSE, 1979, p. 233). Dado que a sociedade capitalista se apresenta como um todo, mas que, objetivamente não abarca a totalidade objetiva e subjetiva, compreende-se que podem surgir forças de negação, contestação e rebelião no interior da sociedade, bem como, “sendo apenas um todo-parte, ela pode ser atingida de fora; conseqüentemente, não são apenas as contradições internas que representam uma possibilidade de negação”.

Com isso está legitimada teoricamente a possibilidade de lutas emancipatórias a partir de qualquer instância – social, subjetiva ou natural – para superar o princípio de realidade vigente. As guerrilhas no Terceiro Mundo, os movimentos sociais em geral, assim como a própria sensibilidade e dimensões estéticas de cada indivíduo podem, para permanecerem restritos a alguns exemplos de Marcuse na sua época, contribuir no desencadeamento de lutas sociais. E ainda, na medida em que sugerem uma ruptura qualitativa, podem ser tomados como os herdeiros das lutas do proletariado, já que, de um modo renovado e radicalizado, estão no campo da luta de classes pelos mesmos motivos que Marx atribuía um papel revolucionário ao proletariado. (SCHUTZ, 2018, p. 142)

Marcuse, portanto, ao constatar que possibilidades de emancipação estão bloqueadas e que a classe revolucionária tem seu potencial reprimido, não se mantém no campo do diagnóstico, munindo sua teoria crítica de uma “dialética da libertação” que o levou a identificar as potencialidades utópicas existentes, concretamente plausíveis.

Tal postura teórica leva-o a desenvolver uma prática muito próxima daquilo que Bloch denomina como *otimismo militante*, que o levou a ficar ao lado dos movimentos sociais com os quais conviveu na Europa e, principalmente nos Estados Unidos. Sua proximidade com o movimento estudantil de Berkeley, com o movimento feminista³⁰, dentre outros lhe rendeu duras críticas, tanto pelos conservadores quanto pelos marxistas, que o acusavam, injustamente, de “ter afirmado que, hoje, a oposição estudantil é capaz de fazer por si só a revolução” ou que ele “teria afirmado que os chamados *hippies* da América, ou os *beatniks*, etc. constituem uma nova classe revolucionária”, o que, segundo o autor, não é verdadeiro (MARCUSE, 1969, p. 23).

Ilan Gur-Ze'Ev, ao dissertar sobre a aplicação da dialética marcuseana nos estudos de educação, em artigo intitulado *A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não repressiva*. (2004), assim afirma, sobre a militância do filósofo,

³⁰ É importante destacar, como exemplo, que Marcuse foi orientador de Ângela Davis, militante do movimento feminista e dos “Panteras negras”.

Como arqui-educador Marcuse entendeu, como Marx no tempo da Comuna de Paris, que a rebelião dos estudantes não venceria. No entanto, não combateu o otimismo estudantil e, abertamente, os apoiou e encorajou.[...] Nas molduras de uma sociedade unidimensional, o que restava a Marcuse, como educador, era fazer tudo para manter viva a verdadeira ideia da resistência como forte indicação para uma realidade totalmente diferente e para relação inteiramente diferente entre os seres humanos, subjetividade simbólica e história [...]

Manter viva a verdadeira possibilidade da negação e o sonho de uma realidade mais humana tornou-se parte do processo de despertar uma ideia derrotada de um processo redentor em si mesmo. O que poderia haver de mais importante do que assumir esta responsabilidade educativa diante do próprio imperativo teleológico e histórico? (GUR-ZE'EV, 2004, p. 28).

Deste modo, para Bloch a esperança não é um conceito negativo, mas expressa o movimento do sujeito em direção ao “ainda-não-consciente”. Tal movimento se origina no confronto entre o possível e o existente, fundando uma esperança consciente, ativa, que não espera pelo novo, mas encontra, na realidade concreta, os caminhos para ele. “O novo considerado bom nunca é inteiramente novo. Seu efeito vai muito além dos sonhos diurnos que perpassam a vida e preenchem a arte figurativa. O que é desejado utopicamente guia todos os movimentos libertários” (BLOCH, 2005a, p. 18).

Assim como Bloch, Marcuse parte da mesma premissa, tanto da compreensão crítica do presente como ponto de partida da construção de um futuro qualitativamente melhor, quanto de um otimismo, mesmo em um contexto de fechamento e bloqueio das potencialidades utópicas.

O grande desafio da práxis política é a identificação, articulação e fortalecimento dessa base, pois, “como fenômeno em si, isolado, esses grupos não possuem nenhuma força subversiva; mas podem desenvolver uma importante função se entrarem em relação com outras forças, bem mais fortemente ligada à realidade objetiva” pois sua fragilidade é notória, uma vez que, para além “das pequenas minorias radicais, essa consciência ainda é apolítica, espontânea; repetidamente reprimida”. Aí a importância revolucionária da articulação entre a recusa emergente com a utopia latente, a fim de que essa contradição possa se tornar cada vez mais explícita. (SCHUTZ, 2018, p. 144)

Para Marcuse e Bloch já existiam, no contexto em que viveram, forças materiais e intelectuais que tornariam possíveis a transformação. Devemos, portanto, nos focar nas implicações dessas possibilidades, na tentativa de compreender a busca da utopia concreta como ruptura e não como continuidade histórica.

As necessidades humanas devem ser entendidas como históricas e, portanto, passíveis de serem transformadas pela ação humana. Assim a ruptura com a continuidade

das necessidades repressivas é essencial para o desenvolvimento de um projeto de transformação qualitativa. Para que isso aconteça é necessário que surjam novas necessidades vitais em que a liberdade desponte como novo paradigma.

O caminho que o próprio desenvolvimento do capitalismo parece apontar – como nos induzem a acreditar as suas propagandas – propõe a progressiva extinção da miséria, abrindo espaço para o desenvolvimento de um poder imaginativo direcionado ao desenvolvimento produtivo. Porém, para que estas potencialidades previstas não se desenvolvam através da reprodução das necessidades produtivas elas deveriam ser “sustentadas e obtidas através de necessidades de libertação e pacificação.” (MARCUSE, 1969, p. 19).

Assim, onde a potencialidade de eliminação do trabalho é anulada pelo interesse na manutenção da alienação do trabalho, onde o “gozo, a alegria em boa consciência” é impedida por uma necessidade de ganhar o próprio sustento, encontramos, ao invés do crescimento e do estabelecimento das necessidades de libertação e pacificação, “tão-somente uma reconversão das novas potencialidades técnicas em possibilidades repressivas.” (MARCUSE, 1969, p. 20). Não obstante, a compreensão das possibilidades existentes em nosso contexto específico possibilita pensarmos no fim da utopia como a realização das utopias, uma vez que elas

[...] representam uma determinada negação histórico-social do existente, a tomada de consciência delas – bem como a determinação consciente das forças que impedem a sua realização e que as negam – exigem de nossa parte uma oposição muito realista e muito pragmática, uma oposição livre de todas as ilusões, mas também de qualquer derrotismo, uma oposição que, graças a sua simples existência, saiba evidenciar as possibilidades de liberdade no próprio âmbito da sociedade existente. (MARCUSE, 1969, p. 22).

O materialismo-histórico, base sólida e clara da tradição hegeliano-marxista na qual Marcuse e Bloch se inserem, produz uma análise profundamente crítica da realidade, mas, eles, nunca deixaram de procurar os caminhos para as transformações qualitativas. A realização da utopia concreta, o fim da utopia enquanto sua realização, é o horizonte dessa procura.

Como então, frente a esse universo ampliado de exploração, identificar a classe potencialmente revolucionária? Como no contexto de integração e redução a uma dimensão identificar e desvelar possibilidades de uma sociedade qualitativamente melhor?

Poderíamos dissertar longamente sobre as relações teórico-conceituais que podemos estabelecer entre Bloch e Marcuse, não obstante, isso não é tarefa central desta tese. Apresentamos até aqui a fundamentação teórica que tornará possível a compreensão do zapatismo como movimento de libertação, um “sujeito” revolucionário em pleno desenvolvimento, ativo desde, pelo menos de modo internacionalmente reconhecível, 1994. Destacamos que esse movimento social tem características distintivas bastante marcadas: a defesa da autonomia territorial e política e a educação tomada de maneira central no processo emancipatório. É sobre os conceitos oriundos da *teoria crítica* e da teoria blochiana que buscaremos analisar os escritos dos zapatistas e sobre os zapatistas.

Pode causar estranhamento em um trabalho que tem como objeto de estudo o levante de um grupo majoritariamente indígena do sudoeste mexicano, a proposição de um enfoque teórico e metodológico dos autores ligados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, a renomada “Escola de Frankfurt”, bem como as proposições de Ernst Bloch. De que modo poderíamos, por mais criativos que fossemos, olhar para as questões políticas e sociais daqueles indígenas à luz da *teoria crítica* alemã? Qual atalho seria possível para aproximarmos a perspectiva materialista e histórica e o viés crítico dos frankfurtianos, atravessando o Atlântico e o tempo, ao levante zapatista de 1994?

Não há atalhos nesse caso, nem poderíamos encontrá-los. Há aproximações possíveis sobre temas centrais, trabalhados até aqui, a partir das perspectivas dos intelectuais alemães, e as proposições dos zapatistas, demonstradas em seus comunicados e encontrados em trabalhos sobre o levante de Chiapas. Dentre esses temas, destaco: a proposição da busca e efetivação da “utopia concreta”, a tomada da educação voltada para a emancipação e a construção da autonomia como um caminho possível para a efetivação da utopia.

É necessário deixar claro que nossa análise não visa apreender o levante zapatista em todos os seus pormenores e a construção de suas comunidades sob a abordagem da autonomia em todo o seu processo. Nossa proposição se restringe à compreensão da construção da educação zapatista através da perspectiva da formação para a emancipação e para a autonomia, como “utopias concretas”, que de certo modo converge com a corrente já consolidada por aqueles que estudam a Educação do ponto de vista da Teoria Crítica da Sociedade³¹.

³¹ Destaca-se a produção do **Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação**, fundado em 1991 na UFSCar. O Grupo desenvolve hoje suas atividades em sete locais: UFSCar, UNIMEP, UNESP-Araraquara, UNICAMP, UFSC, UFES e UFLA. Dentre os pesquisadores que participam do Grupo e desenvolvem pesquisas sobre Teoria Crítica e Educação podemos citar nomes amplamente reconhecidos como: Bruno Pucci (UNIMEP), Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar), Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória e Ari Fernando Maia (UNESP-Araraquara). Mais informações: <http://www.unimep.br/teoriacritica/>

Algumas perguntas nos mobilizaram desde o início: De qual modo os zapatistas constroem a autonomia educacional? Quais diálogos são possíveis de se estabelecer entre a filosofia da utopia e aquilo que objetivam os zapatistas? De que forma essa “educação alternativa” se insere nas críticas já evidenciadas dos zapatistas contra o capitalismo contemporâneo? Ao buscar responder esses questionamentos com relação ao arcabouço metodológico a ser utilizado, enfatizamos questões centrais, a de como trabalhar com conceitos da Teoria Crítica e as práticas efetivas dos zapatistas; e a possibilidade de compreender a *práxis* zapatista do ponto de vista do materialismo-histórico e da Teoria crítica da Sociedade.

Anteriormente apresentamos o referencial teórico e conceitual que será aplicado na compreensão dos discursos zapatistas (através da análise de seus comunicados) e das suas práticas (através da análise de trabalhos sobre os zapatistas³²). Ao apresentarmos tal referencial demos destaque à duas teorias: a teoria de Ernst Bloch e a de Herbert Marcuse (e, de certo modo, a *teoria crítica* frankfurtiana em geral).

A escolha desses dois autores não se faz de modo aleatório, o que a motivou foi justamente buscar, dentre os autores de pensamento crítico, aqueles que tomam o tema da utopia com centralidade. Assim, os conceitos que apresentamos ao longo dessa seção serão importantes para analisarmos o contexto em que o levante zapatista ocorreu, bem como este tema em suas proposições.

Assim, se nossa primeira tarefa foi apresentar os autores, inseridos em uma discussão conceitual mais ampla, agora passaremos, progressivamente, a nos focar no objeto mesmo desta tese: a educação zapatista como utopia concreta. Acima, discutimos a busca por “sujeitos revolucionários” empreendida por Marcuse. Ao realizar tal procura, ainda na década de 1970, o filósofo dá bastante atenção ao chamado “terceiro mundo”. No último debate de *O fim da utopia: Vietnã: o terceiro mundo e a oposição nas metrópoles* (1969), assim afirma:

Sublinhei frequentemente a imensa importância do Terceiro Mundo e suas lutas de libertação para uma radical transformação do sistema capitalista [...] As primeiras hipóteses de uma transferência da luta de classes para a arena internacional remontam à década de 30, período no qual se começa a projetar a possibilidade de que o proletariado dos países altamente industrializados ceda gradativamente, pelo menos uma parte de suas próprias funções, ao proletariado dos chamados atrasados do Terceiro Mundo. Não se trata de palavras, mas de uma importante inovação conceitual, requerida pela própria teoria marxista. (MARCUSE, 1969, p. 150)

³² Destacamos aqui os textos de Bruno Baronnet (cientista social do Laboratório de antropologia e das instituições e organizações sociais-EHESS, da Universidade de Paris) em especial seu estudo sobre a educação zapatista: *Autonomía e Educación Indígena* (2012).

Obviamente, Marcuse está bastante impactado por seu contexto, pelas guerrilhas latino-americanas, pela Revolução Cubana de 1959 e pela resistência vietnamita. No entanto, tomamos a assertiva do autor como verdadeira, a teoria marxista, num esforço de atualização, precisa se voltar aos países das periferias do capitalismo, aqueles que foram transformados em “câmara de tortura” ao longo dos séculos. Mesmo que Marcuse alerte para a importância da “convergência e colaboração entre as forças de oposição do mundo desenvolvido e do Terceiro Mundo”, já no final da década de 1960 a insurgência dos trabalhadores do terceiro mundo aparece com importância central na interpretação marcuseana, pois, apesar de se tratar de uma fração do proletariado, “e que, além do mais, é preponderantemente um proletariado agrícola”

Disso decorre a novidade essencial de tais proposições com relação a estrutura conceitual do marxismo. E, contudo, esse proletariado agrícola [...] não representa, porventura, precisamente aquela classe da qual a oposição nas metrópoles tanto sentiu falta? (MARCUSE, 1969, p. 150)

Se, no final da década de 1960 (o debate citado ocorreu em 1967), o proletariado dos países de “terceiro mundo” tomava uma importância crescente, as transformações políticas e econômicas a partir da década de 1970 tornarão a afirmação de Marcuse mais importante.

Entretanto, há diferenças bastante acentuadas entre o contexto analisado pelo teórico frankfurtiano e o contexto do levante zapatista. Tal transformação é marcada pelo avanço do modelo neoliberal e pelo declínio do *welfare state* nos países centrais do capitalismo.

Na próxima seção, tomaremos a América Latina de modo geral como *locus* de utopias e distopias: por um lado como o paraíso onírico romantizado pelos europeus, por outro lado, como considera Benjamin, como o primeiro estágio da "história colonialista dos povos europeus", a qual "transforma todo o novo mundo conquistado numa câmara de tortura" (LÖWY, 2013, p. 171).

Seção 2 A América Latina: Entre a Utopia e a Distopia

Walter Benjamin, em seu *Sobre o conceito de História* (1996) demonstra uma perspectiva bastante particular de uma historiografia materialista. Partindo da proposição de que a tarefa do historiador é “escovar a história a contrapelo” (1996, p. 225), o autor alemão apresenta dezoito teses que questionam e ressignificam o conceito de história. De modo geral, podemos depreender duas ideias centrais nessas teses: uma diz respeito à crítica ao progresso, ao “cortejo triunfal” dos dominadores e a outra propõe tarefa do pesquisador da história: “despertar no passado as centelhas da esperança” (1996, p. 224), vingar os mortos, os oprimidos, fazê-los se levantar em uma redenção do passado. A perspectiva benjaminiana de história parte, portanto dessa dialética: crítica ao progresso civilizatório e sua decorrente “catástrofe” e “redenção” dos oprimidos como esperança messiânica.

Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1996, p. 224-225)

Benjamin poderia ser tomado como um historiador cultural, mas tal atribuição seria, se não incorreta, incompleta. A proposição benjaminiana não pode ser descolada de sua perspectiva política em favor das classes oprimidas: “seu objetivo é menos o de promover uma nova teoria estética que o de despertar a consciência revolucionária” (LÖWY, 2011, p. 21). Não obstante, não se poderia tomar a perspectiva do autor, em especial sua perspectiva sobre a história e o papel teórico-militante do historiador, como pessimista ou fatalista. Benjamin, ao tomar para si — e para qualquer historiador “educado por Marx” — a tarefa de

crítica e redenção do passado, ao mesmo tempo aponta para uma perspectiva utópica: a esperança messiânica que emerge justamente dessa dialética da história.

Estudar a história da América Latina a partir da “tradição dos oprimidos”, a qual se refere Benjamin, é rechaçar as narrativas oficiais, a identidade entre colonização e progresso humanamente desejável. Significa colocar a centralidade nas lutas camponesas e indígenas, subvertendo a história a partir de baixo, das histórias não contadas ou esquecidas dos vencidos e dizimados. Ora, quando se propõe estudar a importância do levante chiapaneco, deve-se compreender que o zapatismo se insere na tradição dos oprimidos latino americanos. Centralmente composto por indígenas de etnias diversas, em sua maioria, camponeses, o movimento zapatista representa, levando-se em conta as suas particularidades, um exemplo contemporâneo das lutas sociais latino-americanas: suas demandas centrais são o reconhecimento de suas identidades e de suas ancestralidades e a luta pela terra e pela autonomia de seus territórios.

Desde o primeiro momento do levante uma das preocupações centrais do EZLN foi a de comunicar publicamente suas críticas e proposições. Tal prática se tornaria comum nos anos que se seguiram aquele primeiro de janeiro, sendo uma das características mais reconhecíveis desse movimento. As declarações, comunicados e discursos traduzem não apenas os ideais, mas também demonstram as modificações ocorridas no interior desse movimento profundamente dinâmico.³³No entanto, alguns comunicados se destacam em importância, como é o caso da *Primeira Declaração da Selva Lacandona* de 1994, um documento inaugural produzido pelos zapatistas. Para além do intuito informativo, esta é uma declaração de guerra.

A Declaração visa a transição para a democracia condicionada na realização de suas necessidades listadas em onze pontos: casa, terra, trabalho, pão, saúde, educação, autonomia, liberdade, justiça, democracia e paz. O apelo é dirigido aos senadores e deputados da União para que assumam o controle da transição. A sociedade civil também é chamada a participar, em todas as áreas em que atua, para a transição do que se idealiza como democracia. [...] O EZLN revela-se ao mundo com a Primeira Declaração. Não impõe um programa que deva ser aceito por quem quer que seja que não queira estar em oposição a ele. Coloca em discussão suas propostas acerca do sistema social e regime político ao qual toda sociedade está submetida, sem impô-las. Não buscam tomar o poder, apenas querem exercer o direito de confrontar ideias e propostas num novo espaço político, diferente do sistema que chamam de "Partido de Estado." (NETO, 2001, p. 87)

³³ Esta literatura zapatista, sua maioria está disponibilizada por eles em suas plataformas digitais, com por exemplo os site <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/>.

Quando analisamos o conteúdo da *Primeira Declaração* é possível perceber uma perspectiva sobre a história, apresentada no texto de modo dialético. No primeiro parágrafo da declaração, os zapatistas dissertam sobre o passado, com forte apelo argumentativo à tradição dos oprimidos.

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin inmortales que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. (I-DECLARAÇÃO, EZLN, 1994)

Há um tom bastante catastrófico no trecho inicial da declaração, que podemos aproximar da perspectiva benjaminiana, já que a argumentação apresentada demonstra, do ponto de vista dos “vencidos”, o “cortejo triunfal” dos vencedores, tomando a história da América Latina, do México, como uma sucessão de catástrofes, da colonização à ditadura de Porfírio Diaz³⁴, de onde se origina a resposta insurgente, a Revolução Mexicana de 1910, liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa. Após essa introdução, a declaração se volta ao presente:

Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!, somos los herederos de los verdaderos forjadores de nuestra nacionalidad, los desposeídos somos millones y llamamos a todos nuestros hermanos a que se sumen a este llamado como el único camino para no morir de hambre ante la ambición insaciable de una dictadura de más de 70 años encabezada por una camarilla de traidores que representan a los grupos más conservadores y vendepatrias. Son los mismos que se opusieron a Hidalgo y a Morelos, los que traicionaron a Vicente Guerrero, son los mismos que vendieron más de la mitad de nuestro suelo al extranjero invasor, son los mismos que trajeron un príncipe europeo a gobernarnos, son los mismos que formaron la dictadura de los científicos porfiristas, son los mismos que se opusieron a la Expropiación Petrolera, son los mismos que masacraron a los trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a los estudiantes en 1968, son los mismos que hoy nos quitan todo, absolutamente todo. (I-DECLARAÇÃO, EZLN, 1994)

³⁴ Período de 1876 a 1911 caracterizou-se pela ditadura de Porfírio Diaz, responsável pelo desenvolvimento do capitalismo mexicano, apoiado no ingresso de capitais e empresas estrangeiras e em uma política antipopular.

A *Primeira Declaração* é, ao mesmo tempo, o documento de fundação e apresentação pública do EZLN e declaração de guerra contra o governo de Salinas. Ao argumentar sobre os motivos de tal declaração, os zapatistas apelam à legalidade (luta pelo respeito aos direitos indígenas reconhecidos pela constituição) e à ideia de nação. No entanto, apesar da proposição de respeito as instituições da nação, os zapatistas apelam ao texto constitucional para justificar o levante armado,

Para evitarlo y como nuestra última esperanza, después de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra carta magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución, para aplicar el artículo 39 constitucional que a la letra dice: "La soberanía Nacional reside esencial y originalmente en el pueblo, todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de este. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno. (EZLN, 1994, s/p)

Ao justificar, a partir do texto constitucional, o levante armado, os zapatistas operam em uma linha tênue da ruptura total e da defesa da legalidade. Tal aparente contradição pode ser explicada se lançarmos mão das proposições de Bloch e Marcuse, sobre a necessidade da existência de condições objetivas para a realização das utopias. Assim, partindo da defesa da manutenção das conquistas constitucionais, os zapatistas utilizam a legalidade como alavanca para a ruptura, superando a abstração do ideal revolucionário através de “atitudes concreta-revolucionárias” (BLOCH, 2005a, p. 115).

Tal dialética (passado-presente-futuro; legalidade-ruptura) é característica dos movimentos de contestação contemporâneos identificada por Marcuse e dada à dificuldade de proposição revolucionária em um contexto em que parte da população é contra a mudança radical, pela força compensatória da introjeção dos valores e vantagens do sistema, pela segurança material gerada pela máquina produtiva. As transformações qualitativas devem ser construídas em diálogo com o contexto em que emergem, uma ruptura total colocaria a chamada “opinião pública” em posição contrária às proposições do movimento revolucionário.

Outra característica do discurso zapatista pode ser identificada no trecho citado: o apelo à esperança. Aqui novamente encontramos uma convergência com a proposição teórica blochiana. Para o autor alemão, a transformação em direção à utopia concreta tem início com a “antecipação das imagens utópicas”, que deve ser compreendida como base de uma “ontologia do ainda-não-ser”, sobre a qual se construiu sua teoria das potencialidades imanentes ao ser, que, apesar de ainda não realizadas, constituem uma antecipação, uma espera ativa. Bloch sintetiza essa potencialidade antecipadora sob o título de *docta spes*, a

esperança esclarecida, fundada no conhecimento e na análise crítica das estruturas estabelecidas e suas contradições. Assim, quando os zapatistas apresentam como “última esperança” a sublevação revolucionária, apresentam uma “consciência antecipadora”, que mobiliza e leva ao ato.

Tal dinâmica fica evidente na defesa do símbolo nacional, a bandeira tricolor, e na escolha de outras cores como representação do zapatismo.

Tenemos al pueblo mexicano de nuestra parte, tenemos patria y la bandera tricolor es amada y respetada por los combatientes insurgentes, utilizamos los colores rojo y negro en nuestro uniforme, símbolo del pueblo trabajador en sus luchas de huelga, nuestra bandera lleva las letras "EZLN", EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, y con ello iremos a los combates siempre. (EZLN, 1994, s/p)

Assim, apesar do “respeito” pelo símbolo nacional mexicano, outra bandeira é desfraldada pelos rebeldes zapatistas, uma bandeira com duas cores: “rojo y negro”. As cores escolhidas para a bandeira zapatista representam, historicamente, as cores das lutas operárias, comunistas e anarquistas, o uso da cor vermelha nas bandeiras e vestimentas tem origem controversa, estando ligado ao próprio desenvolvimento do movimento operário.

[..] a busca da cor própria para o movimento operário foi feita, na década de 1830, atentamente e com dúvidas entre o vermelho, o preto, o arco-íris e o azul. A cor vermelha acabou vencendo a disputa por representar o sangue derramado dos trabalhadores. Essa versão, entretanto, não é compartilhada por Eric Hobsbawm que acredita que o uso da bandeira vermelha teria sua origem dia de luto e luta provável nas barricadas de Paris, em 1848. (GAWRYSZEWSKI, 2009, p. 50)

Já o uso da cor preta como símbolo anarquista pode ser relacionado com a anarquista francesa do século XIX, Louise Michel, que empunhou uma bandeira preta nos anos que sucederam a Comuna de Paris de 1871.

Durante os processos e depois da Comuna de Paris, ficou conhecida como a “Virgem vermelha” ou a “Loba Louise”; pelos movimentos sociais, por outro lado, é sempre lembrada como aquela que empunhou a bandeira negra anarquista pela primeira vez, durante a década de 80 do século XIX, quando se declarou anarquista, após seu exílio na Nova Caledônia; bem como a mulher que escreveu uma série de hinos e poemas relacionados à Comuna e à militância como um todo. (VEDOVATO JÚNIOR, 2015, p. 110)

Ao final da *Primeira Declaração*, após descrever as seis orientações dadas ao guerrilheiros, os zapatistas realizam um apelo e um convite ao povo mexicano, ao tomar

consciência do passado e do presente de espoliação contra os “pueblos” como justificativa do levante, apelam às utopias, convidando o povo a “luchar por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”.

É certo que, quando Bloch elaborava seu *Princípio esperança* ou seu *Espírito da Utopia*, ou mesmo quando Marcuse se voltava aos movimento do “terceiro mundo” como novos sujeitos revolucionários, não se referiam ao movimento zapatista (que tem início no final da década de 1970), nem mesmo, especificamente, aos movimentos de resistência indígenas, mas nosso argumento é que esse movimento tem as características, apontadas por Bloch e Marcuse, dos novos movimentos revolucionários.

Esses movimentos não representam a luta de classes no sentido tradicional. Eles não constituem uma luta para substituir uma estrutura de poder por outra. [...]

Eles são uma revolta carregada [*carried*] pela mente e pelo corpo dos próprios indivíduos. Um resultado que é intelectual assim como instintivo. Uma revolta na qual o organismo inteiro, a própria alma do ser humano, se torna política. Uma revolta do instinto de vida contra a destruição organizada e socializada. [...]

O retorno que os movimentos radicais modernos fizeram, seu retorno ao domínio psicossomático dos instintos de vida, seu retorno à imagem da utopia concreta, pode ajudar a redefinir o objetivo humano da mudança radical. (MARCUSE, 2018, p. 202)

Tomamos a *Primeira Declaração* como exemplo dessa caracterização, seja pela perspectiva catastrófica do passado-presente, pela esperança como forma de mobilização ou pelas utopias para quais o movimento aponta, os zapatistas se apresentam como um movimento radical, de ruptura e construção do *bonum futurum*, em oposição ao *mallum futurum*. Aliás, essa oposição valorativa é frequentemente utilizada pelos zapatistas, quando, por exemplo, se referem ao governo mexicano (*mau gobierno*) e a auto-gestão autônoma (*Juntas de buen gobierno*).

Para compreendermos, de modo mais aprofundado a história da América Latina a partir da perspectiva benjaminiana, ou seja, à contrapelo, a partir da tradição dos oprimidos, é necessário que tracemos um percurso historiográfico da dialética entre utopia e distopia, que marca a história do continente.

Como ponto de partida, é importante que analisemos o imaginário sobre a América na época da colonização, isto pois, a perspectiva utópica sobre o novo mundo que se desenhava no imaginário europeu, que pode ser contraposta aos relatos da barbárie da colonização, de tal modo que, a utopia imaginada não encontrava, na realidade material do processo de conquista dos povos originários, nenhuma correspondência.

Para que possamos demonstrar tamanha disparidade partiremos de algumas interpretações historiográficas das tradições que se convencionaram chamar de História Cultural e História do imaginário, para então, partido da “história à contrapelo” benjaminiana, possamos demonstrar a dialética entre o que se imaginou e o que se realizou a partir de 1492, com a chegada de Colombo às Antilhas.

2.1 O novo mundo no imaginário europeu: imagens da abundância e utopia abstrata

Seguindo essa proposição, algumas perspectivas historiográficas ligadas à chamada “História Cultural” se tornam relevantes. Esse conjunto de interpretações, herdeiro da *École des Annales*³⁵, buscou ampliar e aprofundar os estudos históricos, questionando a abordagem historiográfica tradicional. As correntes que surgiram a partir da interpretação com enfoque na cultura, na arte e na cultura popular se tornaram cada vez mais comuns a partir de meados do século XX³⁶.

Tomemos, em específico a “Nova História Cultural”, essa corrente historiográfica que emerge a partir da década de 1970 e que tem origens e expressões diversas. A interpretação do ponto de vista da cultura já era comum na Alemanha desde o século XVIII (*Kulturgeschichte*), no entanto, é no final do século XIX e na primeira metade do século XX, que encontramos referências, por exemplo, nas perspectivas de Max Weber, bem como às interpretações dos frankfurtianos, em especial de Walter Benjamin.

A história pode ser dividida em quatro fases: a fase “clássica”, a fase da “história social da arte”, que começou na década de 1930; a descoberta da “história da cultura popular”, na década de 1960; e a “nova história cultural”. (BURKE, 2005, p. 15).

³⁵ A chamada “Escola dos Anales” deomina um movimento de renovação da historiografia iniciado na França por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929 com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*. O historiador britânico Peter Burke assim caracteriza essa corrente historiográfica:

“O núcleo central do grupo é formado por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.” (BURKE, 1992, p. 7)

No esteio dessas interpretações, encontramos abordagens importantes para compreender a visão utópica sobre a América: as chamadas “teorias do imaginário social”, cujo principal representante é o historiador francês Jacques Le Goff, e as “teorias da representação social”, na qual, dentre outros, podemos destacar Roger Chartier (1990).

Le Goff, em sua obra *O imaginário medieval* (1994) demonstra as bases para uma interpretação de uma “nova dimensão da história: a do imaginário”. O autor faz uma importante distinção entre “termos vizinhos cujos âmbitos se interpenetram parcialmente” (LE GOFF, 1994, p. 11).

Em primeiro lugar a representação. Este vocábulo, de uma grande generalidade, engloba e traduz quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida. A representação está ligada ao processo de abstracção. [...]

Depois temos o simbólico. Só se pode falar em simbólico quando o objecto considerado é remetido para um sistema de valores subjacente - histórico ou ideal. [...]

Igual distinção é necessária entre o imaginário e o ideológico. O ideológico é empossado por uma concepção de mundo que tende a impor à representação um sentido tão perverso do “real” material como do outro real, do “imaginário”. Só pelo forçamento que exerce no “real” - obrigado a entrar num quadro conceptual preconcebido - é que o ideológico tem um certo parentesco com o imaginário. (LE GOFF, 1994, p. 11 e 12)

Outro historiador francês dá atenção maior as representações sociais, Roger Chartier, em seu livro *A História Cultural: Entre Práticas e Representações* (1990), defende que a interpretação historiográfica “tome por objetivo a compreensão das representações do mundo social, que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19).

Na história das Américas, o imaginário e as representações se entrelaçam nos relatos do “descobrimento” do novo mundo. Se imaginarmos o mundo europeu, já no fim do século XV, em vagarosa superação do obscurantismo medieval, poderemos entender a provocação a construção de um imaginário utópico sobre o novo continente. A descoberta da América pode ser considerada, de certa maneira, o ponto de inauguração da modernidade: 1492, Colombo aporta em Guanahani, nas Antilhas, crente de que havia circunavegado o mundo, e que desembarcava em uma tropical e ensolarada ilha do arquipélago chamado por Marco Polo de Cipango³⁷. Quando a expedição se dá conta da vastidão da descoberta, a notícia deslumbra a

³⁷ "Cipango é uma ilha do Levante, que está afastada da terra 1.500 milhas. É uma ilha muito grande. Os indígenas são brancos, de boas maneiras e formosos. São idólatras e livres, têm um rei próprio, que não é tributário de nenhum outro. Têm ouro em abundância, mas o rei não deixa levar, e por essa razão há lá poucos mercadores e poucas vezes vão ali as naus". (POLO, 2009, p. 200). Cipango provém da palavra Je-pen Kuou (país do sol nascente), que originou a palavra Japão.

Europa. Não uma ilha, mas um continente, não o oriente, mas o extremo ocidente. Anunciado, assim, o *novo mundo*, o horizonte da *orbis terrarum*³⁸ se alarga.

Edmundo O’Gorman, historiador mexicano, problematiza a ideia de “descobrimento” da América, defendendo a tese, respaldada por ampla documentação, da invenção da América³⁹. Partindo de minuciosa análise dos relatos das viagens de Cristóvão Colombo, particularmente a de 1492, busca compreender o modo como a ideia de *novo mundo* povoou o imaginário europeu.

Assim, partimos de uma primeira assertiva: a América não foi descoberta, mas inventada sob o signo da utopia e colonizada em um processo que poderíamos chamar de distópico. A América foi inventada, de um ponto de vista físico-geográfico, como um novo continente, um quarto continente. E do ponto de vista ideológico e histórico como um *novo mundo*, fruto do desejo edênico europeu, da cobiça pelas riquezas intocadas.

Assim, todos esses fatos que agora conhecemos como exploração, a conquista, e a colonização da América; o estabelecimento dos regimes coloniais em toda sua diversidade e complexidade de suas estruturas e de suas manifestações; a paulatina formação das nacionalidades; os movimentos em prol da independência e da autonomia econômica; numa só palavra, a grande soma total da história americana, latina e saxônica, estará revestida de nova e surpreendente significação. [...] Pois, assim, os acontecimentos não aparecerão como algo externo e acidental que em nada podem alterar a suposta essência da América constituída desde a Criação, mas como algo interno que vai constituindo o seu ser, ondulante, dinâmico e perecível como o ser de tudo que é vida; sua história não será aquilo que a América “passou”, mas aquilo que “foi, é e continua sendo”. (O’GORMAN, 1992, p. 67)

A invenção da América parece, assim, corresponder e ocupar um espaço já existente no imaginário europeu. Eram comuns, na Idade Média, os poemas e canções que exaltavam a “memória” do *Éden* perdido ou o vislumbre de uma terra de abundância e fartura. Talvez a mais conhecida entre essas histórias fantásticas seja a famosa “*Cocanha*”.

A *Cocanha*, [...] existe desde a Idade Média no imaginário social europeu e, ao longo dos séculos, tem se destacado como referência simbólica para as populações assoladas por crises econômicas e sociais. Apesar do seu caráter utópico, imaginário e maravilhoso, a *Cocanha* tem o poder de projetar para o futuro os sonhos e as expectativas coletivas, cumprindo, assim, a função

³⁸ Expressão que designa a “Ilha da Terra”, ou seja, a extensão total das terras emersas envoltas pelo oceano. Acreditava-se até 1492 que, além das ilhas, uma grande extensão de terra única que aglutinava os três (conhecidos) continentes: Europa, Ásia e África.

³⁹ O título da obra de O’Gorman é “A invenção da América: Reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu devir” (1992)

de desafogo dos momentos de opressão política e de carestia alimentar. (ARENDR e PAVANI, 2006, p. 220)

A origem dessa história que povoou o imaginário europeu é difícil de determinar, a referência a essa terra maravilhosa, onde a labuta e a aspereza da vida é substituída pela felicidade e pela abundância, “(...) a primeira representação literária da *Cocanha* de que se tem notícia surgiu na França, em meados do século XIII” (ARENDR e PAVANI, 2006, p. 220), essa história é reproduzida e adaptada ao longo dos séculos, encantando as narrativas e os sonhos, dissipando-se no despertar cotidiano.

Além dessa utopia encontramos outros exemplos famosos dessa representação antecipada da fartura, a história de *Gargantua e Pantagruel* do escritor renascentista François Rabelais é outro exemplo. A narrativa, com passagens obscenas, repleta de festas, banquetes, bebidas, sexo, dejetos e sujeira remete à cultura popular medieval. *Gargantua*, personagem principal do poema, é um gigante, que já nasce pai de *Pantagruel*. As principais características dos grotescos personagens são: a sede insaciável por vinho, a fome que exige grandiosos banquetes e a sexualidade sempre a florada. É o corpo, a pulsão física e fisiológica que movimenta e motiva os gigantes.

Para isso tinha sempre boa provisão de presuntos de Morgúncia e de Baiona, uma porção de línguas de vaca defumadas, fartura de chouriços e carne salgada com mostarda, além de ovas de peixe e de um sortimento de salsichas, não de Bolonha, porque tinha medo dos pratos lombardos, de La Brenne e de Rouargue. [...]

Se o papel das minhas cédulas também bebesse como eu, os meus credores teriam bastante vinho quando chegasse a hora de pagar a conta. Não há no meu corpo um só buraco que não provoque sede. Os pardais só comem quando lhes batem no rabo, eu só bebo quando me agradam (RABELAIS 1986, p. 55 e 62)

Tais imagens ideais, com remissão constante à fartura, liberdade sexual e moral, podem ser aproximadas da argumentação blochiana da ontologia da utopia e da esperança, dado que, Ernst Bloch afirma que a pulsão básica, fundamento da esperança e, portanto, da utopia concreta, é a fome. É a partir dessa pulsão básica e imprescindível que o homem busca a vida melhor. A busca da fartura, a esperança do fim da fome movimentou e movimenta os homens, acena nos tempos de estômago vazio com uma imagem idílica, a utopia no horizonte seria um banquete.

O estômago é a primeira lâmpada na qual deve ser derramado o óleo. Seu anseio é preciso, sua pulsão é tão inevitável que nem mesmo pode ser recalçada por muito tempo. [...]

Por isso, com toda reserva e manifesta aversão contra absolutizações, pode-se afirmar o seguinte: a autopreservação - tendo a fome como expressão mais evidente - é a única pulsão que, dentre várias, seguramente merece esse nome. Ela é a instância última e mais concreta de seu portador. (BLOCH, 2005a, p. 68 e 69)

No entanto, a “descoberta” da América, em um contexto de início da modernidade, conhecida no velho continente através dos relatos e cartas dos “descobridores” pareceu dotar essa utopia abstrata de concretude. Seriam as terras no além-mar, no extremo ocidente, a maravilhosa *Cocanha*, terra de banquetes tão grandes que alegraria *Gargantua*, se questionavam os europeus.

[...] parece ter havido uma associação entre a *Cocanha* e a América, a ponto de se fundirem as representações de um espaço imaginário com um lugar concreto. Essa associação, na verdade, tem raízes históricas e se relaciona com o fato de a América já existir como uma espécie de paraíso no imaginário europeu, desde antes da sua descoberta. (ARENDETT e PAVANI, 2006, p. 222)

A “descoberta” daquelas terras desconhecidas com populações de culturas tão diversas quanto intrigantes, inevitavelmente gerou tal associação. Se as utopias da abundância somente tinham espaço nos *sonhos diurnos*, na esperança que torna a vida em contexto de crise, o *novo mundo* aparecia ao europeu como a possibilidade de realizar suas utopias.

No existe un cronista de Indias que, en el transcurso de su narración, no revele un itinerario de descubrimientos personales de la realidad americana: de la noticia a la novedad, variedad y belleza natural del nuevo continente, a la aprehensión de su vastedad geográfica y del número “inmenso” de sus habitantes, a las interrogantes antropológicas sobre la naturaleza de los indios y de sus formas de vida política y social, al problema religioso de su destino metahistórico en el plan divino de salvación, a la revelación de valores inherentes en “otras” culturas, a menudo denominadas bárbaras, pero que por muchos de aspectos comunitarios o sugestivamente “primitivos” renuevan en la “vieja” civilización occidental, el recuerdo y el anhelo de tempos áureos perdidos de inocencia y felicidad. (CANTÚ, 2002, p. 46)

A descoberta do novo mundo não apenas apresentou aos europeus um novo espaço, uma extensão desconhecida da “Ilha da Terra”, mas também foi a descoberta do *outro*, uma *outra* humanidade. Tzvetan Todorov, filósofo e linguista, dá centralidade a esta problemática em sua obra *A conquista da América: A questão do outro* (1999).

[...] a descoberta da América, ou melhor, dos americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história. Na “descoberta” dos outros continentes e dos outros homens não existe, realmente, este sentimento

radical de estranheza. Os europeus nunca ignoraram totalmente a existência da África, ou da Índia, ou da China sua lembrança sempre esteve presente, desde as origens. [...] No início do século XVI, os índios da América estão ali, bem presentes, mas deles nada se sabe, ainda que, como é de se esperar, sejam projetadas sobre os seres recentemente descobertos imagens e ideias relacionadas a outras populações distantes. O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta palavra é adequada. (TODOROV, 1999, p. 6)

Esse encontro, a que Todorov se refere a partir dos relatos dos conquistadores, apresenta o *outro* totalmente desconhecido. Ou seja, mesmo que os habitantes longínquos do oriente ou da África provocassem interpretações fantasiosas, como as de Marco Polo⁴⁰, a existência de tais povos era de conhecimento geral, e por mais diferentes, existiam no imaginário europeu. No caso dos povos americanos, não se dá o mesmo: a descoberta do *novo mundo* tem um impacto ontológico e antropológico evidente, pois o contato com o *outro* totalmente desconhecido coloca em questionamento a separação, conquistada pelo “processo civilizatório”, entre natureza e cultura.

En el pensamiento de la época la “cosa” descubierta siguió revistiéndose de un carácter de invencible ambigüedad, que derivaba principalmente del conflicto entre un método de conocimiento que recurría a la comparación y a la analogía como instrumentos privilegiados para la aprehensión del Nuevo Mundo y el objeto de tal conocimiento, que requería — para hacer coincidir la imagen mental con la realidad — la capacidad de concebir lo radicalmente distinto, tanto en el terreno de la naturaleza como en el de la antropología. (CANTÚ, 2002, p. 47)

Os relatos de Colombo sobre as primeiras impressões são exemplares, dado que, segundo Todorov, os habitantes do novo mundo eram vistos como parte inseparável da natureza, ainda que, “apesar de nus os índios parecem mais próximos dos homens do que dos animais” (1999, p. 42)

Colombo fala dos homens que vê unicamente porque estes, afinal, também fazem parte da paisagem. Suas menções aos habitantes das ilhas aparecem sempre no meio de anotações obre a natureza, em algum lugar entre os pássaros e as árvores. [...]

A primeira referência aos índios é significativa: “Então viram gentes nuas...” (11.10.1492). É bastante revelador que a primeira característica

⁴⁰ As viagens do mercador e explorador veneziano Marco Polo foram escritas por Rusticiano de Pisa, a partir dos relatos do próprio Marco Polo, com quem dividiu uma cela em 1298. Tais relatos estão reunidos na obra “As viagens de Marco Polo”, cujo título original era *Divisament dou mounde*, que apresentam a longa viagem de Polo até o império mongol, sob regência de Kublai Kahn, a quem o mercador serviu por aproximadamente 24 anos. O relato de Polo é repleto de representações exageradas e fantásticas dos povos que conheceu no percurso, um dos mais conhecidos é o encontro com cinocéfalos (homens com cabeça de cão), provavelmente no arquipélago indiano de Andaman. Personagem comum na mitologia (grega, romana e egípcia) os homens-cão foram a forma de explicar o *outro*, em sua diferença, encontrada por um europeu do século XIII. (BUSANELLO, 2012)

desta gente que chama a atenção de Colombo seja a falta de vestimentas – que por sua vez, são símbolos de cultura. [...] Fisicamente nus, os índios também são, na opinião de Colombo, desprovidos de qualquer propriedade cultural. (TODOROV, 1999, p. 42)

O descobrimento do novo mundo e da nova humanidade trouxeram questões acerca dos valores e da organização política estabelecidas na Europa. A aparição desse inusitado comparativo levou ao desenvolvimento de uma imaginário utópico, seja pelo deslumbre com as comunidades indígenas, sua “inocência”, sua harmoniosa relação com a natureza e suas diferentes formas de organização social e política levaram ao estereótipo do “bom selvagem”, que habitava o hipotético estado de natureza da teoria do iluminista Jean-Jacques Rousseau (1999), seja pela possibilidade aberta pelo novo mundo de se construir uma utopia, um reino da liberdade no ultramar.

La aparición inesperada e imprevista de amplísimos espacios y de poblaciones que se habían conservado en un estado de total incontaminación respecto del viejo mundo, hizo posible a los hombres del Humanismo y del Renacimiento el creer llegado el momento más apto para la edificación de un mundo nuevo. Precisamente la extraordinaria fortuna que conoció la denominación “Nuevo Mundo” revela ese deseo de una nueva vida en una Europa atormentada por una crisis de época: crisis que afectaba profundamente la vida política y económica, la realidad social y cultural, el universo de las creencias religiosas y de la fe. (CANTÚ, 2002, p. 49)

É exemplar a obra do inglês Thomas More, *A utopia* (2004) publicada em 1516, sob o impacto da descoberta do novo mundo. Nesta obra, que se tornou um clássico da literatura mundial, o autor — que era também um viajante no ofício de embaixador a cargo de Henrique VIII (que ordenaria sua decapitação em 1535) — descreve uma ilha-reino descoberta por *Utopos* onde se estabeleceu uma organização social e política baseada na propriedade comum e na plena tolerância religiosa. More foi inspirado pelos relatos do novo mundo, isso se torna claro dado que o personagem principal, o aventureiro Rafael Hithlodeu, o narrador da Utopia, tem como companheiro de navegação um sujeito de nome Vespúcio, em alusão a Américo Vespúcio. Mas não são apenas esses relatos que compõem as representações de More, uma miríade de viagens imaginárias (desde a *Calipolis* e *Atlântida* de Platão) até os relatos fantásticos dos viajantes medievais (Marco Polo e Mandeville).

No entanto, o texto de More não deve ser interpretado apenas do ponto de vista do deslumbramento com o novo mundo. De certo modo, a Utopia é uma antítese de outra ilha, a Inglaterra dos Tudors, e, de modo mais amplo, as sociedades europeias de sua época.

A Utopia é uma obra que pode ser interpretada sobretudo como uma crítica à Inglaterra das primeiras décadas do século XVI. E não apenas à Inglaterra, mas também a outros estados europeus, como a França, explicitamente citada. O contraste entre, de um lado, a ilha imaginária e, de outro, não apenas esta outra ilha, a Inglaterra, mas também, de forma mais ampla, a Europa, fornece as bases dessa crítica. Agindo segundo a razão, e mesmo sem conhecer o cristianismo, os utopienses vivem melhor do que os europeus e foram capazes de construir instituições que merecem respeito e admiração, enquanto os povos cristãos não conseguem pôr em prática as virtudes consagradas por sua religião e se destroem uns aos outros. Os utopienses comportam-se, no fundo, como se fossem verdadeiros cristãos; fazem o que os europeus deveriam fazer, se seguissem seus próprios preceitos cristãos. (ALMINO, 2004, p. XI)

Entre os conquistadores, dois casos se destacam, ambos ligados ao império espanhol e à colonização mexicana, o frade dominicano, tornado bispo de Chiapas, Bartolomeu de las Casas e o administrador colonial e bispo de Michoacán, Vasco de Quiroga. É certo que Vasco de Quiroga leu a obra de More e buscou construir juntos aos índios, uma Utopia.

Fue precisamente Vasco de Quiroga, humanista cultivado, partícipe del ambiente erasmista de la Corte de Carlos V, oidor de la segunda Audiencia de la Nueva España en 1530 y, posteriormente, desde el 1537 hasta su muerte en 1565, o bispo de Michoacán, el que concibió el proyecto de aplicar a la vida de los indios el esquema ideal de la *Utopía* de Moro, que leyó y anotó cuando ya se encontraba en el Nuevo Mundo a partir del ejemplar recibido del obispo de México, el franciscano Juan de Zumárraga. (CANTÚ, 2002, p. 50)

Bartolomeu de las Casas, assim como Vasco de Quiroga, não foi apenas crítico das sociedades europeias de sua época, mas também do modelo de “conquista” da América promovido pelos espanhóis. A brutalidade e a violência promovida pelos conquistadores foram relatadas pelo frade espanhol em dois polêmicos relatos: *O paraíso destruído: brevíssima relação da destruição das Índias* de 1545 e *História das Índias de 1537*.

Y así como Tomás Moro, conjugando genialmente su acertada crítica moral y social con el libre juego intelectual, se recurrió (con alusión implícita) a un imaginario mundo americano con el fin de ofrecer un modelo nuevo y alternativo a la sociedad europea, Bartolomé de Las Casas intentó reconstruir un mundo americano como podía inspirárselo su imaginación de europeo, ansioso de conseguir una eficaz reintegración de la sociedad indígena procesando la dominación colonial (CANTÚ, 2002, p. 49)

É interessante perceber que tanto Vasco de Quiroga quanto Bartolomeu de las Casas têm uma perspectiva dual, por um lado vislumbram as possibilidades de realização das utopias concretas no novo mundo, uma oportunidade de se produzir, ainda que do ponto de vista

messiânico cristão, uma nova e melhorada civilização. Por outro lado, assistem, atônitos, a barbárie promovida pelos europeus, a anti-utopia no *topos* paradisíaco. De fato, os relatos dos dois bispos sobre a “conquista” do novo mundo é uma das primeiras documentações que corroboram com a afirmação de Benjamin: “não há um monumento da cultura que não fosse um monumento de barbárie” (1996, p. 225).

El presupuesto crítico del que parte Quiroga es el de que la sociedad española en América constituye la anti-utopía de la posible utopía americana; y ello es así porque en ella predomina la “codicia desenfrenada de nuestra nación”, como se expresa el propio Quiroga. [...] La codicia, según el bispo Quiroga es esa fuerza antitética que hace que la miseria y la muerte de los indios estén subordinadas al enriquecimiento y a la vida misma de los conquistadores. El gobierno por parte de España es por tanto un anti-gobierno, la negación de la sociedad perfecta. Por ello se da un ordenamiento tal para el cual se necesita mantener a los súbditos en la miseria, rústicos, bárbaros, divididos y dispersos, no instruidos, salvajes como antes, con el solo fin de poderse mejor aprovechar de ellos como bestias, animales privados de razón, hasta exterminarlos con fatigas, servidumbres, vejaciones excesivas y estúpida tiranía. (CANTÚ, 2002, 50-51)

O imaginário europeu produziu, inventou uma América como *novo mundo*, paraíso intocado na Terra, sobre o qual se produziu diversas representações: a monumentalidade da natureza, a inocência e pureza de seus povos, as riquezas e a abundância. Tal imagens utópicas perduraram ao longo dos séculos, pelos relatos enviesados que chegavam ao velho continente através de missionários e viajantes e pela construção idealizada que encheu de esperança os imigrantes da Alemanha, da Itália, da Espanha, entre outros. A respeito da imigração italiana para a América, no século XIX, e especial para o Brasil, afirmam Arendt e Pavani:

[...] no século XIX, em vista da crise econômica e política que condenou grande parte da população rural da Itália à miséria, a utopia americana emergiu como saída viável para a situação. Mesmo promovendo uma série de leis que proibiam a emigração, as autoridades não conseguiram impedir a viagem de inúmeros clandestinos que, com a ajuda de aliciadores, conseguiam chegar ao porto de Gênova e embarcar rumo a outros países, entre eles o Brasil. Os agenciadores das companhias de navegação cobravam grandes quantias em troca de facilidades, de modo que muitos colonos vendiam tudo o que possuíam para realizar o sonho da Cocanha. (2006, p. 222)

Não obstante, se na Europa esses sonhos diurnos, repletos de esperança formaram uma visão bastante disseminada, quase hegemônica sobre o novo mundo; nas colônias, a brutalidade, a violência, a aculturação, o estupro e a morte imperavam. Se a América, e em específico a América Latina, aparecia como a utopia no velho continente, os povos ameríndios

sofriam com a marcha do capitalismo mercantil e da barbárie colonial: “o século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade” (TODOROV, 1999, p. 6).

2.2 Documentos de barbárie: A colonização como distopia

Quando estudamos a história da América e em específico da América Latina, um apelo, proposto por Benjamin, deve ser ouvido.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, nos foi concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso. (BENJAMIN, 1996, p. 223)

As vozes que ecoam nas terras do novo mundo são vozes torturadas, açoitadas. O continente americano é um imenso túmulo dos oprimidos, sob os nossos pés o “maior genocídio da história” (TODOROV, 1999, p. 6) está enterrado. Para utilizarmos uma alegoria bejaminiana, o triunfal cortejo civilizatório, o mesmo que arrancava dos absolutismos europeus o poder e os direitos individuais nas revoluções burguesas (a partir do século XVII), espezinhava os corpos dos vencidos. Nações indígenas inteiras pereceram, nações africanas foram destruídas mediante o sequestro, a escravização, a tortura, o estupro e a morte. Se no imaginário europeu a descoberta da América representou a possibilidade de um “paraíso” na Terra, para os povos indígenas e africanos representou o inferno. Se o *novo mundo* foi a utopia de uma Europa recém-saída da Idade Média, na América, foi o início de uma distopia permanente.

“Não há nenhum documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie” (*Tese VII*).

Este princípio é a chave de uma concepção dialética da cultura. Em vez de opor a cultura (ou a civilização) e a barbárie como dois pólos opostos que se excluem mutuamente, ou como duas etapas diferentes da evolução histórica – dois *leitmotivs* clássicos da *Aufklärung* (a filosofia das luzes) – Benjamin os apresenta como uma unidade contraditória. (LÖWY, 2011, p. 23)

Benjamin, portanto, supera a falsa e ideológica dicotomia entre civilização e barbárie, apontando (como dialético que é) para a convergência entre os dois polos. Assim, quando se pensa sobre a era moderna, fundada na oposição ao obscurantismo medieval e na retomada do humanismo e da razão, não se deve esquecer dos elementos violentos da construção da

modernidade. Se as vitórias burguesas e o século das luzes representaram um ideal de homem racional, livre, igualitário e fraterno, nas periferias das nascentes cidades industriais, no campo decadente e nas colônias é a racionalidade instrumental que impera, o projeto civilizatório operando através da barbárie. Max Horkheimer em *Eclipse da Razão* (2010) dedicou bastante atenção às aporias da razão e, ao analisar o avanço do projeto civilizatório, alertou para o desenvolvimento daquilo que denomina como “razão subjetiva” ou “razão instrumental” que progressivamente obscureceu, eclipsou a “razão objetiva”⁴¹.

Dessa forma, o problema situado por Horkheimer não residiu no antagonismo necessário entre ambas as dimensões, mas na hegemonia moderna da razão subjetiva e instrumental, sobre a razão objetiva, predomínio esse resultante do processo histórico de desencantamento do mundo, notadamente em sua propriedade sinistra de coisificação das relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 42)

Ora, se tomarmos, portanto, a partir dessas concepções dialéticas propostas por Benjamin, entre civilização (ou cultura) e barbárie e por Horkheimer, entre razão objetiva e razão instrumental, a história da colonização latino-americana, podemos compreender a coexistência de um imaginário utópico e de um processo distópico. A América Latina é, assim, fundada sob o signo da utopia e erigida sobre a barbárie da distopia do capitalismo em sua forma mercantil e, posteriormente, industrial.

Ao propor que todo monumento de cultura é um documento de barbárie, Benjamin se refere à arquitetura e aos monumentos que representam a vitória e os vitoriosos, como por exemplo, “os altos-relevos do Arco de Tito em Roma; eles mostram os cortejos dos romanos armados vitoriosos, que desfilam exibindo seus espólios, o menorá judaico e o castiçal de sete hastes” (LÖWY, 2011, p. 22). É nesse sentido que esses monumentos documentam a barbárie.

Mas a ideia de Benjamin tem uma significação mais ampla: na medida em que a alta cultura é produzida pelos privilégios advindos da labuta viva das massas, em que ela não poderia existir sob a forma histórica sem o trabalho anônimo (escravos, camponeses ou operários), em que os bens culturais são “produtos de luxo” fora do alcance dos pobres, estes tesouros da alta cultura são, inevitavelmente, em todos os modos de produção, fundados sobre a exploração – quer dizer, sobre a apropriação do trabalho excedente por uma

⁴¹ “Por ‘razão objetiva’ podemos entender o pensamento racional como atributo humano capaz de compreender a estrutura fundamental e abrangente do ser em si mesmo, segundo conotações universalistas que seriam capazes de definir as relações eticamente adequadas na relação entre dos homens com a natureza e entre os próprios homens. [...] A razão objetiva não seria somente uma faculdade intelectual do homem, mas uma força inerente ao próprio mundo objetivo a partir da qual os homens poderiam estabelecer julgamentos éticos, conhecer o mundo e coordenar o domínio da natureza de acordo com fins realmente válidos, definidos por uma racionalidade universal capaz de definir os critérios para a ação correta.” (MAIA, SILVA e BUENO, 2017, p. 40)

classe dominante. Estes são, então, “documentos de barbárie”, nascidos da injustiça de classe, da opressão social e política, da desigualdade, da repressão, dos massacres e das guerras civis.

Benjamin é um materialista dialético e como tal não perde de vista a luta de classes e a exploração do trabalho. Assim, ao produzir uma perspectiva historiográfica, interessa ao autor não apenas a história dos vencedores, mas as vozes dos oprimidos que contam uma outra história, desde baixo. O autor chegou a fazer referência direta ao processo de colonização latino-americana em sua resenha do livro, de 1929, *Bartolomé de las Casas* de Marc Biron. Na apresentação de *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio* (2005), Michel Löwy assim sintetiza a resenha de Benjamin:

A conquista ibérica, esse primeiro capítulo da história colonial europeia, "transformou o mundo recém-conquistado em uma “câmara de torturas”, escreve Benjamin. As ações da "soldadesca hispânica" criaram uma nova configuração espiritual (*Geistesverfassung*) que "não podemos representar sem horror (*Grauen*)". Como toda colonização, a do novo continente tinha suas razões econômicas - os imensos tesouros de prata e ouro das Américas mas “os teólogos oficiais trataram de justificá-la com argumentos jurídico-religiosos: "A América é um bem sem proprietários; a submissão é uma condição da missão; intervir contra os sacrifícios humanos dos mexicanos é um dever cristão". Bartolomé de Las Casas, "um combatente heroico na mais exposta das posições", lutou pela causa dos povos indígenas, confrontando-se, na celebre polêmica de Valladolid (1550), com o cronista e cortesão Sepúlveda, "o teórico da razão de Estado", obtendo finalmente do rei da Espanha a abolição da escravidão e da *encomienda* - medidas que foram instauradas, mas nunca efetivamente aplicadas nas Américas. (LÖWY, 2005, p. 10)

O papel do historiador materialista é para Benjamin é ao mesmo tempo compreender o progresso como catástrofe e a voz dos oprimidos como fonte historiográfica. Na América Latina tal tarefa é central dado que, segundo o que diz Eduardo Galeano na primeira frase de *As Veias abertas da América Latina*,

Na divisão internacional do trabalho, alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta. (GALEANO, 2010, p. 6)

Ou seja, se as vozes dos oprimidos devem ser o tema para o historiador materialista, a história da América Latina deve ser recontada a partir das nações indígenas, das nações africanas, dos imigrantes explorados, daqueles que foram submetidos, escravizados e dizimados, mas também daqueles que resistiram, lutaram, se levantaram contra a distopia que

aportara naquele longínquo 12 de outubro de 1492 em Guanahani. Não nos cabe aqui produzir um longo relato materialista-históriográfico, mas compreender a dialética utopia-distopia que marca o subcontinente latino americano desde o início do processo de colonização (invenção ou conquista) para inserirmos as lutas contemporâneas, em específico o zapatismo, nesse *continuum* histórico.

Galeano produziu, na década de 1970, a obra, *As veias abertas da América Latina* (2010), em tom ensaístico e catastrófico, a começar pelo título, o autor uruguaio apresenta a exploração econômica do continente em sua relação direta com o progresso europeu, financiando e mantendo a barbárie do capitalismo mercantil (de Portugal e Espanha) e industrial (da Inglaterra) no além-mar.

Para os que concebem a História como uma contenda, o atraso e a miséria da América Latina não são outra coisa senão o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas aqueles que ganharam só puderam ganhar porque perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já foi dito, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. *Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beleguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transfigura em sucata, os alimentos em veneno. Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta-cabeça da grimpada de esplendores dos metais preciosos no fundo buraco dos socavões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da floresta amazônica da borracha; o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou certos povoados petrolíferos do lago de Maracaibo têm dolorosas razões para acreditar na mortalidade das fortunas que a natureza dá e o imperialismo toma. A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes – dominantes para dentro, dominadas de fora – é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga.* (GALEANO, 2010, p. 7)

Como já afirmamos anteriormente, ainda durante os primeiros anos do processo de colonização latino-americana, alguns observadores diretamente envolvidos nesse processo já relatavam a barbárie imposta pelos europeus às populações originárias. O mais conhecido é Bartolomeu de Las casas. Em dois polêmicos relatos, *Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais* (2006) publicada em Sevilha em 1552 e *História das Índias* (1986) escrito entre 1547 e 1559 o frei dominicano espanhol demonstra todo o assombro perante a violência dos europeus contra os povos indígenas. Essa figura histórica é bastante controversa, tida por alguns como colonizador que escravizou negros e indígenas, e por outros como aquele que denunciou as atrocidades cometidas pelos espanhóis no México e que lutou ao lado e pelos indígenas (ZULUAGA HOYOS, 2006, p. XV-XVI).

Nascido em 1484, Las Casas foi marcado desde a infância pelo descobrimento da América, seu pai participou da terceira expedição de Colombo em 1498, da qual trouxe um escravo indígena para trabalhar em sua casa e, em 1502, embarcou junto a seu pai na expedição de Nicolás de Ovando.

As primeiras impressões do frade espanhol são registradas em seus relatos. Sua descrição quase poética da exuberância das terras além-mar e da diversidade, inocência e docilidade, dos povos que habitavam o novo mundo é contrastada com a denúncia das atrocidades cometidas pelos dominadores. Em *Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais* (2006), Las Casas estabelece, de fato, uma relação da destruição que pode presenciar ou que soube por relatos em diversas localidades do novo mundo, de Cuba ao Rio da Prata. Seu relato mistura, de modo geral, uma perspectiva bastante idílica sobre os indígenas, duras críticas ao afã espanhol por ouro e a violência que acompanhou o projeto colonialista.

É certo que Bartolomeu de las Casas não foi o primeiro a identificar e criticar a brutalidade do processo de conquista da América, o frade integra uma corrente já iniciada em 1510, no sermão de natal de Antonio de Montesinos, que dá início a uma corrente de missionários dominicanos defensores dos indígenas (ZULUAGA HOYOS, 2006, p. XXI) . No entanto, é Las Casas quem relata com maiores detalhes a colonização em seu aspecto duplo, desde as paisagens e povos edênicos até a violência, o estupro, a escravização e a morte dos indígenas.

Todas estas universas e infinitas gentes, a *toto genere*, crio Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas, fidelísimas a sus señores naturales y a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas y quietas, sin rencillas ni bollicios, no rijosos, no querulosos, sin rancores, sin odios, sin desear venganzas, que hay en el mundo.[...]
En estas ovejas mansas y de las calidades susodichas por su Hacedor y Criador así dotadas, entraron los españoles desde luego que las conocieron como lobos y tigres y leones crudelísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho de cuarenta años a esta parte hasta hoy, y hoy en este día lo hacen, sino despedazallas, matallas, angustiallas, afligillas, atormentallas y destruillas por las extrañas y nuevas y varias y nunca otras tales vistas ni leídas ni oídas maneras de crueldad, de las cuales algunas pocas abajo se dirán, en tanto grado que habiendo en la isla Española sobre tres cuentos de ánima que vimos, no hay hoy de los naturales della docientas personas. (LAS CASAS, 2006, p. 15)

Os relatos do frade dominicano apontam, ainda no século XVI, para o maior genocídio que estava em andamento, que extinguiu ou quase povos diversos de sul à norte do continente. Se no imaginário europeu o novo mundo poderia ser *topos* para um futuro de

esperança e fartura, a materialidade da conquista é catastrófica. A escravização, o estupro, as doenças (como a varíola e a rubéola), o processo de aculturação mediante a catequização, todos esses elementos compõem um quadro trágico, uma catástrofe “que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa aos nossos pés” (BENJAMIN, 1996, p. 226).

Porém, em que consistiu a catástrofe? De imediato foi material. A morte física de milhares de índios, a destruição de cidades, templos, ídolos e instituições. A médio prazo foi demográfica, quase a extinção de uma raça. Aqui não foram milhares, mas milhões. A longo prazo, a morte lenta de uma cultura plurissecular. (BRUIT, 1993, p. 26)

Hector Hernan Bruit, em sua tese de livre-docência, *Bartolome de las Casas e a simulação dos vencidos: ensaio sobre a conquista hispânica da América* (1993) realiza um minucioso estudo de relatos, cartas e livros sobre o processo de conquista. Segundo o autor, os números do genocídio dos povos originários da América são difíceis de calcular, mas podem alcançar e superar a marca de 70 milhões⁴². Bruit utiliza o relato de cronistas da conquista mexicana que afirmavam que, antes da chegada dos espanhóis, presságios alarmavam os povos originários, relatos místicos da aniquilação, uma distopia realizada com a chegada dos conquistadores.

Entre os Maias, “um índio chamado Ah Cambal, de ofício Chilam”, que é aquele que interpreta as mensagens do demônio, anunciou-lhes publicamente, que logo estariam senhoreados por gente estrangeira. Segundo o Inca Garcilazo de la Vega, cronista mestiço, o 12º Inca Huaina Cápac antes de morrer, reuniu seus capitães e parentes para anunciar a chegada de invasores mais poderosos e avantajados e que os índios deveriam obedecer. Mas Pedro Pizarro narrou que os índios lhe contaram que tinha sido um deus que os alertou sobre a vinda dos espanhóis, dizendo-lhes que deveriam comer, beber e destruir tudo o que tinham para não deixar nada aos invasores. (BRUIT, 1993, p. 24)

A conquista produziu, segundo o que descreve Bruit, um trauma coletivo. Nos relatos dos cronistas, as descrições indígenas são envoltas em estupefação e terror perante os estrangeiros, de estranhas vestes, com seus temíveis cavalos, desconhecidos pelos povos indígenas, “portadores do trovão”. Essa atmosfera violenta fez com que diversos povos atribuíssem àquele momento o status de fim dos tempos, relacionando-o com suas lendas escatológicas. No entanto, para aqueles que sobreviveram ao ato de invasão espanhola e portuguesa se sucedeu, não o fim, mas um novo ordenamento social e político, no qual os povos originários são tomados como escravos, subalternos aos estrangeiros, enquanto as

⁴² Ver também *A conquista da América* (1999) de Tzvetan Todorov.

mulheres eram violadas. É notável que, ao mesmo tempo em que os relatos dos descobridores dão conta da exuberância da fauna e da flora, da beleza dos povos e das mulheres, como descreve Todorov a partir de relatos atribuídos a Colombo.

Eis que as índias vêm saudar Colombo: “Todas eram belas. Era como se víssemos aquelas esplêndidas náiades ou ninfas das fontes, tão decantadas pela Antiguidade. Tendo nas mãos feixes de palmas que seguravam ao executar suas danças, que acompanhavam de cantos, dobraram os joelhos ao apresentarem ao adelantado”. (1999, p. 44)

O estupro das ameríndias, mediante à revoltante violência tornava-se comum, desde os primeiros conquistadores, que, apesar de atribuírem aos ameríndios “inocência”, “covardia”, “generosidade”, os violavam pela escravização, pela tortura, e às ameríndias, pelo estupro, como demonstra outro relato atribuído Michele de Cuneo, fidalgo de Savona.

[...] uma história entre mil, mas que tem a vantagem de ser contada por seu protagonista. “Quando estava na barca, capturei uma mulher caribe belíssima, que me foi dada pelo dito senhor Almirante e com quem, tendo-a trazido à cabina, e estando ela nua, como é costume deles, concebi o desejo de ter prazer. Queria por meu desejo em execução, mas ela não quis, tratou-me com suas unhas de tal modo que eu preferia nunca ter começado. Porém, vendo isso (para contar-te tudo, até o fim), peguei uma corda e amarrei-a bem, o que a fez lançar gritos inauditos, tu não terias acreditado em teus ouvidos. Finalmente, chegamos a um tal acordo que posso dizer-te que ela parecia ter sido educada numa escola de prostitutas.” (TODOROV, 1999, p. 57-58)

Este aviltante relato de estupro pode nos dar alguma percepção da distopia que a invasão e conquista da América inaugurou e os séculos que se seguiram ao violento século XVI foram tão violentos quanto. A colonização (espanhola e portuguesa) levou ao rápido declínio das populações originárias, o processo de aculturação e catequização relegou culturas inteiras à memória ou ao esquecimento. Se a distopia se iniciou no século XVI, os povos coloniais (ameríndios, de origem europeia e miscigenados) vislumbraram a possibilidade de utopias em suas lutas de libertação, ao longo do século XVIII e XIX.

2.3 As contradições das lutas por libertação latino-americanas

Se o processo de colonização latino-americana se deu, por um lado, a partir da “invenção da América” (O’GORMAN, 1992), com o novo mundo ocupando uma parte do imaginário utópico europeu, como *topos* edênico, e, por outro lado, como distopia permanente

pela violência da “conquista” (TODOROV, 1999), as lutas de libertação do subcontinente se dão sob a égide da esperança e da utopia republicana (a exceção do peculiar caso brasileiro).

Após termos compreendido como o descobrimento dotou a América, no imaginário dos conquistadores e dos povos originários, de uma dialética utópica-distópica, buscaremos compreender como, de modo geral, os processos de independência, transcorridos ao longo dos séculos XVIII e XIX, se darão sob o signo da utopia republicana, nacional e pan-americanista. Essa interpretação culminará no século XX, século especialmente conflituoso para o continente, no qual as utopias socialistas e as ditaduras civis e militares retomam a dialética utopia-distopia como traço distintivo do imaginário sobre e da América-latina.

As lutas de libertação na América Latina ocorreram a partir de 1803, quando a ilha de São Domingos, colônia agrícola francesa, é libertada por uma revolução cujos protagonistas foram os escravos negros. A questão da escravidão estava em pauta naquele início do século XIX, a Revolução Francesa de 1789 e a Independência dos E.U.A. em 1776, munidas do ideário iluminista e liberal, cujo pressuposto central era a igualdade e liberdade dos homens como condição básica de existência, essas revoluções apresentavam ao mundo um novo período da história, um período em que as desigualdades de nascimento, de sangue e de pele não deveriam mais determinar o percurso dos homens e das sociedades (HOBSBAWN, 2017). Não obstante, na América a escravidão perdurava, como uma memória presente do passado mercantilista. As lutas por libertação e por abolição não podem ser compreendidas de modo separado na história latino-americana e a pequena ilha de São Domingos, colônia francesa, traria essa identidade à tona naquele agosto de 1791.

A Convenção, constituída em Paris logo após a Revolução de 1789, proclamou a libertação dos escravos nas colônias francesas. A notícia da proclamação se propagou rapidamente em São Domingos. Em 1791, inicia-se a rebelião dos escravos, que abandonam as plantagens, destroem engenhos e agredem os brancos, matando vários proprietários. A rebelião não tem liderança definida e estabelece uma situação caótica na ilha. A liderança e a luta organizada só seriam concretizadas três anos depois, quando entra no processo rebelde um personagem com características privilegiadas para o papel histórico que desempenhou: Toussaint Bréda (nome depois cambiado para Toussaint L’Ouverture). (GORENDER, 2004, p. 297)

A Revolução de São Domingos⁴³ foi o ato inaugural das lutas de libertação latino-americanas. Naquela colônia insular, a utopia de uma América Latina independente, livre em

⁴³ Para mais informações sobre o processo revolucionário de São Domingos ver: JAMES, C.L.R. *Os Jacobinos negros. Toussant L’Ouverture e a Revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitcmpo Editorial, 2000.

todos os sentidos, dos pactos coloniais e da escravidão de negros e povos indígenas, parecia começar a se concretizar.

A 29 de novembro de 1803, os revolucionários negros divulgaram uma declaração preliminar de Independência. A 31 de dezembro, foi lida a Declaração de Independência definitiva. O novo Estado recebeu, no batismo, a denominação indígena de Haiti. (GORENDER, 2004, p. 300)

Ao denominarem a ex-colônia francesa por seu nome indígena, os revolucionários do Haiti demonstram a busca pela redenção dos oprimidos, negando o nome dado à ilha pelo opressor colonialista, esse “documento de barbárie”, os homens e mulheres que foram escravizados despertaram “no passado as centelhas da esperança”(BENJAMIN, 1996, p. 224).

Ao longo do século XIX e XX as colônias americanas se tornaram progressivamente independentes, algumas por um projeto liberal importado da Europa das luzes, com é o caso dos E.U.A., outras o fizeram por um projeto de suas elites, como é o caso de México e Brasil. Estes processos de independência se dão por fatores diversos, mas que convergem em alguns pontos.

Maria Lígia Prado aborda essa temática em seu texto *A formação das nações latino-americanas* (1998). Para a autora, se os interesses das elites locais eram ligados à abertura comercial a partir da ruptura com os pactos coloniais, os interesses que motivaram indígenas e negros eram distintos. Os indígenas ergueram, em geral, bandeiras pelo reconhecimento de e especificidade de suas culturas, a luta por garantia e autonomia de suas terras. Os negros lutavam pela abolição da escravidão, pela integração econômica e pelo reconhecimento de suas culturas originárias.

Não obstante, se, em todos os casos, a luta por independência representou uma superação do regime colonialista em nome da autonomia política dos novos estados nacionais, as organizações político-econômicas que sucederam à independência mantiveram as desigualdades estruturais da antiga sociedade colonial. Segundo Prado,

Houve um rompimento político evidente. Discordo daqueles que dizem que nada mudou depois da independência. Não mudou na direção que gostaríamos, já que a dominação social permaneceu, às vezes de forma mais violenta, na medida das necessidades impostas pelo comércio capitalista internacional. Assim, a escravidão não desapareceu, a exploração do trabalho indígena se manteve, as sociedades não se tornaram igualitárias nem mesmo do ponto de vista jurídico-político. (PRADO, 1998, p. 3)

O caso brasileiro talvez seja um dos mais evidentes desse processo manutenção das desigualdades estruturais pós-independência. A começar pelo processo em si, fruto do

descontentamento com as imposições das cortes de Lisboa⁴⁴ que demandavam um novo pacto colonial que retirasse a abertura promovida pelas imposições inglesas quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808. As elites do Rio de Janeiro e de São Paulo, que enriqueceram com a abertura dos portos às nações amigas da Inglaterra e a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido, não aceitaram a imposição dos comerciantes, nobres e militares portugueses e se reuniram ao redor do príncipe regente Pedro de Alcântara. Assim, essas elites de liberais e aristocratas, sob o título de Partido Brasileiro foram o sustentáculo político e econômico para a proclamação de independência em de 7 de setembro de 1822. A sociedade nacional fundada por esse evento manteve as estruturas econômicas do período colonial: a escravidão (que só seria abolida em 1888), o modelo agroexportador e a profunda desigualdade social e regional (COSTA, 1998)

A organização política do país refletiria os anseios dos grupos sociais que empresaram o movimento - interessados em manter a estrutura de produção baseada no trabalho escravo, destinada a exportação de produtos tropicais para o mercado europeu. Organizar o Estado sem colocar em risco o domínio econômico e social e garantir as relações externas de produção seriam seus principais objetivos. (COSTA, 1978, p. 123)

Tomando o Brasil como exemplo, percebemos que os processos de independência carregam um caráter contraditório: ao mesmo tempo em que forjam um projeto de nação livre e igualitária contra a tirania dos impérios colonialistas, mantêm e reproduzem as estruturas profundamente desiguais herdadas das sociedades coloniais. Florestan Fernandes ao se referir sobre o processo de independência em *A Revolução burguesa no Brasil* (1975), assim afirma,

Dessa perspectiva a Independência pressupunha, lado a lado, um elemento puramente revolucionário e outro elemento especificamente conservador. [...] a Independência foi naturalmente solapada como processo revolucionário, graças ao predomínio de influências histórico-sociais que confinavam a profundidade da ruptura com o passado. O estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção da sociedade nacional. (FERNANDES, 1975, p. 32-33)

A busca da liberdade, que foi comum nas lutas de independência da América, carrega diferentes significados conforme o segmento social que a desejava. Essa esperança que

⁴⁴ As “Cortes de Lisboa” eram assembleias deliberativas que foram convocadas no contexto da Revolução do Porto de 1820 em Portugal. Tal revolução, fruto das dificuldades econômicas portuguesas e pelo fato de um inglês, o Marechal Beresford, ter ficado no comando de Portugal durante o período em que a família real portuguesa ficou no Brasil. (RIBEIRO, 2012, p. 17-31)

acompanhou os levantes de sul à norte do continente, é determinada pelas lutas e demandas de cada setor da sociedade colonial.

Liberdade, entretanto, não é um conceito entendido de forma única: tem significados diversos, apropriados também de formas particulares pelos diversos segmentos da sociedade. Para Simón Bolívar, um representante das classes proprietárias venezuelanas, liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha, para a criação de fulgurantes nações livres [...] para comerciar com todos os países, livres para produzir [...] Já para Dessalines, um dos líderes da revolução escrava do Haiti, que alcançou a independência da França em 1804, liberdade quer dizer antes de tudo o fim da escravidão. [...] Para outros dominados e oprimidos, como os índios mexicanos, a liberdade passava distante da Espanha e muito próxima da questão da terra. Hidalgo e Morelos, os líderes da rebelião camponesa mexicana, curas pobres de pequenos povoados, clamavam por terra para os deserdados. (PRADO, 1998, p. 14-15)

Os projetos de libertação colocados em prática no Brasil e no México tem semelhanças e diferenças marcantes. Os dois países, que junto com a Argentina são os maiores em extensão territorial da América Latina, foram colonizados por nações diferentes, o que gerou diferenças nas estruturas de poder econômico e político. Enquanto no Brasil as elites mantêm-se exclusivamente ligadas à metrópole até a “abertura dos portos” em 1808, nos vice-reinos espanhóis, e em específico no Vice-Reino de Nova Espanha, havia uma disputa entre os espanhóis residentes, conhecidos como *chapetones*, que detinham o poder político por terem a possibilidade de ocuparem cargos na administração local e o *criollos*, brancos nascidos na colônia e que, muitas vezes detinham o poder econômico, mas eram impedidos de ocupar cargos na administração local. Diferentemente do Brasil, em que a presença de pessoas escravizadas oriundas do continente africano marcaria as características culturais e sociais do povo, no México três grupos étnicos podiam ser identificados: brancos, *mestizos* e índios, sendo que os últimos correspondiam, à época da independência, à 60% da população (ANNA, 2001, p.76).

Não obstante, podemos encontrar similaridades entre os dois processos, não apenas no que concerne ao processo de independência, mas pelas contradições que marcaram o processo. México conquista a independência, após mais de dez anos de guerra, em vinte e um de setembro de 1821, o Brasil declara-se independente em sete de setembro de 1822. A colônia espanhola se mobilizou com parte das elites *criollas*, que via nas relações com a coroa espanhola um limitador do desenvolvimento econômico da região bem como pelas tensões duradouras entre *chapetones* e *criollos*. No entanto, a sublevação contaria com ampla participação de *mestizos* e indígenas, descontentes com opressão e exclusão, dado que, embora constituíssem a ampla maioria da população (acima de 80%), sofriam com a segregação e a

proibição de ocupar cargos públicos e eclesiásticos bem como de ter uma mobilidade social (ANNA, 2001, p.80). Assim, a rebelião, liderada por Miguel Hidalgo e José Maria Morelos declarou, em setembro de 1810, a independência do México, que só foi reconhecida após anos de luta e com a participação mais ativa das elites *criollas*, em específico com a atuação de Agustín de Itúrbide e Vicente Guerrero, que buscaram consolidar a independência no chamado “plano de Iguala”.

No plano de Iguala, Itúrbide propôs um acordo político que tornava possível a independência. Num único golpe, ao garantir estabilidade econômica, uma monarquia constitucional e a preservação de privilégios da elite, ao mesmo tempo em que prometia independência e igualdade, eliminava as objeções de antigos rebeldes e de membros da elite que apoiavam o regime real. (ANNA: 2001, p.111).

O que se seguiu à libertação mexicana se aproxima em muito às contradições que descrevemos no caso brasileiro, (a exceção da rápida queda da monarquia, já que, em 1823 Itúrbide é retirado do poder e é proclamada a república): a manutenção das desigualdades locais e as disputas entre elites *criollas* e indígenas por terra, que culminaria na Revolução de 1910. Assim como no Brasil, a disputa entre liberais e conservadores marca todo o período pós-libertação, assim como a manutenção das populações indígenas em situação marginal, apesar de a constituição republicana reconhecer a cidadania destes seguimentos sociais (ANNA, 2001).

É nesse turbilhão de demandas dos povos diversos e miscigenados que nascem os estados nacionais na América Latina, a partir das lutas de libertação, encampadas por elites, negros e indígenas. A formação das nações latino americanas representou, de certo modo, a realização de utopias concretas, ainda que, no âmbito intranacional, as desigualdades perdurassem, a libertação do jugo metropolitano e do cerceamento do pacto colonial, significou o início da nacionalidade, apresentando novos problemas e contradições: a identidade, a desigualdade e o projeto de nação. Octavio Ianni assim afirma em artigo intitulado *A questão nacional na América Latina* (1988):

A questão nacional se coloca desde o início da história, no primeiro momento, como dilema prático e teórico. As guerras e revoluções de independência sintetizam-se precisamente nesse dilema. O que há de épico nas lutas simbolizadas por *Tausaint Louverture*, *Francisco de Miranda*, *Simón Bolívar*, *José Artigas*, *José Morelos*, *Miguel Hidalgo*, *Bartolomé Mitre*, *Bernardo O'Higgins*, *Antonio Sucre*, *José Bonifácio*, *Frei Caneca*, *Ramón Betances*, *José Martí* e muitos outros, está enraizado na façanha destinada a emancipar a colônia, criar o Estado, organizar a Nação. Retirá-

la do colonialismo, absolutismo, mercantilismo, acumulação originária, conferindo-lhe um nome. A criação do Estado, segundo os princípios adotados na constituição, em conformidade com as forças sociais, as peculiaridades da economia, as diversidades regionais, raciais e culturais, tudo isso representa o empenho de descobrir o perfil da Nação. (IANNI, 1988, p. 6)

No entanto, se a luta anticolonialista coloca a independência e a fundação dos Estados nacionais como meta e esperança, as disparidades regionais, políticas, sociais, étnicas que caracterizam esse processo coloca e reitera o problema da unidade, da identidade e do pertencimento: “A questão nacional é um dilema que continua em aberto”, afirma Ianni (1988, p. 11).

Junto com as utopias concretizadas com as independências, da mesma base social diversa que nasce o Estado Nacional latino americano, nascem também as contradições, os conflitos e tensões que marcaram e marcam a nossa história. De tal modo que o projeto de nação encampado pelas elites latino-americanas tinha por base as proposições liberais e iluministas, ou seja, um projeto de nação com poder tripartite⁴⁵, com uma economia de mercado aberto e dependente, ao mesmo tempo em que, em muitos casos, se manteve a escravidão e os indígenas permaneceram à margem da sociedade nacional nascente.

Essas contradições que marcam a fundação da maioria das nações latino-americanas se mantêm até hoje e ainda geram conflitos locais de origem étnica, política e econômica. A não integração dos indígenas e negros, bem como a manutenção da concentração fundiária e econômica, produz e reproduz desigualdades estruturais. A América Latina se libertou progressivamente do domínio colonial, mas trilhou um caminho tortuoso caracterizado por uma “instabilidade política congênita” e por:

[...] dualidades estruturais [...] antigas e insuperáveis: arcaico-moderno, patrimonial-racional, indo-americano, afro-americano, costa-serra, litoral-sertão, ibérico-europeu, barbárie-civilização. São dualidades que empurram para a frente e arrastam para trás; fazem o caminho tortuoso, labiríntico, mágico. O círculo vicioso da causação circular cumulativa seria a chave de uma história de miséria, violência, autoritarismo, tirania. (IANNI, 1988, p. 5)

Quando nos referimos às contradições geradas no desenvolvimento das sociedades nacionais latino-americanas duas problemáticas se apresentam com centralidade: a questão da

⁴⁵ De certo modo, mesmo o modelo brasileiro, peculiar quando comparado às outras nações latino-americanas, apesar de instaurar uma monarquia, a constituição de 1824 tinha um caráter liberalizante, defendido pelas elites do “Partido Brasileiro”, ao mesmo tempo em que instituiu um quarto poder, além do legislativo, judiciário e executivo, o “poder moderador” (COSTA, 1978, p. 121)

terra e da integração do negro e do indígena. Tais problemas, longe de terem sido superados ao longo da história recente, se mantêm a ainda são origem de conflitos, disputas, massacres e levantes. O movimento zapatista é oriundo das duas problemáticas, seja como movimento social de luta por reconhecimento, respeito e autonomia indígena, seja pela delimitação e gestão autônoma de seus territórios. No entanto, essa questão tem raízes mais antigas e é acompanhada por um processo de lutas e conquistas.⁴⁶

A questão da integração dos negro e indígenas é um dos pontos mais contraditórios do projeto de nação estabelecido na maioria dos países da América Latina. Isso se dá pela maneira como tal projeto foi realizado, ou seja, a partir de um ideário de nação burguesa, cuja linha mestra são preceitos liberais - economia de mercado, democracia e representatividade, liberdade e igualdade - em sociedades profunda e essencialmente desiguais econômica, social e culturalmente. A manutenção das estruturas coloniais que se seguiu ao processo de libertação na maioria das nações do continente não apenas gerou a profunda desigualdade que perdura até hoje, mas também manteve os negros e indígenas à margem da sociedade. A questão indígena é exemplar nesse sentido, já que, quando a integração ocorreu, se deu através da aculturação, e, na maioria dos casos, as seculares culturas ameríndias acabam ficando excluídas em direitos e garantias, restritas aos territórios e reservas.

No Brasil, as desigualdades entre índios, negros e brancos são um dilema periodicamente reiterado, na história e no imaginário. O índio continua a lutar pela terra, cultura e modo de vida, em condições cada vez mais adversas. [...] Na Bolívia, Equador, Guatemala, México, Paraguai e Peru, além das desigualdades regionais e outras, ressaltam as que opõem índio, mestiço e branco, compreendendo as condições sociais, culturais, econômicas e políticas que diversificam, classificam e antagoniza.

A rigor, os contornos das Nações indígenas não acompanham exatamente as mesmas linhas estabelecidas pelas Nações burguesas; têm outros desenhos. Às vezes estendem-se muito além, no espaço e no tempo, na história e no imaginário. As Nações indígenas transbordam da geografia e história. Assim como os três ou quatro séculos de colonialismo invadem o século XX, também as dezenas de séculos de cultura, modo de vida e trabalho de Nações indígenas invadem as Nações burguesas, no século XX.

Em perspectiva histórica ampla, a permanência de Nações indígenas, bem como africanas, de permeio às nacionais formadas desde os tempos coloniais, torna as relações, processos e estruturas sociais bastante complexos e contraditórios; muito além da multiplicidade colorida. (IANNI, 1988, p. 12-13)

Ou seja, se a utopia de formação da nação buscou uma adequação das antigas colônias ao projeto burguês europeu, sua concretização não superou as contradições imanentes

⁴⁶ Essa temática será tratada com maior profundidade no início da Seção 3.

ao novo mundo: sua história de violência e espoliação, seu passado de escravização e a dolorosa memória das violações não são resolvidas pelo projetos das elites burguesas, não são esquecidas sob o ideário de liberdade e igualdade, mas, ao contrário, permanecem e são reproduzidas nas sociedades nacionais, sendo fonte constante de tensões sociais.

Esse problema adquire significado especial, quando queremos compreender como se forma e re-forma a Nação. Tudo leva a crer que a Nação tem a fisionomia burguesa, em geral branca, organizada segundo a racionalidade do mercado, mercadoria, lucro, mais-valia. Tem a máscara das classes dominantes. Não reflete, a não ser em escassa medida, os segmentos subordinados da sociedade nacional. Sem esquecer que esses segmentos estão estruturados em uma forma muito singular, combinando linhas de classe e casta, passado e presente. (IANNI, 1988, p. 14)

Ou seja, se o projeto de nação promovido nas lutas de independência da maioria dos países do continente se construiu sob o ideário liberal e iluminista, as camadas marginalizadas e excluídas da sociedade colonial assim se mantiveram na sociedade nacional, seja pela manutenção das estruturas econômicas e morais da colônia, seja pelo não desenvolvimento de políticas de integração no processo de emancipação das nações latino-americanas. Assim negros e indígenas, que formaram a base do trabalho durante o período colonial, foram mantidos à margem das sociedades nacionais. Tal marginalização se traduziu e se traduz nos movimentos de luta indígena e negra ao longo de todo o século XX e XXI.

Assim, se esses segmentos não foram integrados de modo total à sociedade de classes nascente, a questão fundiária perpassa toda a história das nações latino-americanas emancipadas. O modo como a apropriação fundiária se deu nos países do continente (a exceção dos E.U.A.) acabou por gerar uma profunda concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários.

A história da formação da sociedade nacional latino-americana é a história de uma longa luta pela terra. No primeiro dia, todos ouviram o grito: — Terra à vista! No depois, sempre, há a colonização, bandeirismo, pioneirismo, busca do ouro, coleta de especiarias, escambo com os nativos, donatárias, sesmarias, escravização do índio e do negro, economia primária exportadora, enclave, industrialização substitutiva de importações, associações de capitais, latifúndio, fazenda, plantação, engenho, estrada, rodovia, barragem, agroindústria, fábrica, cidade. (IANNI, 1988, p. 14)

Após os processos de independência, a manutenção da maioria dos países latino-americanos do modelo agroexportador de economia primária, tornou a questão da terra central. Tal questão tem impacto direto em comunidades indígenas ou não, que dependem econômica, moral e socialmente da terra para subsistir.

Muitas comunidades indígenas, Nações inteiras, foram desalojadas de suas terras, ou mesmo liquidadas. No México, Nicarágua, Argentina, Brasil e outros países, estava em marcha a organização do Estado nacional, a formação do mercado de trabalho, a monopolização da propriedade da terra. Esse era um capítulo fundamental da revolução burguesa, no qual a criação do trabalhador livre acompanhava a transformação da terra em propriedade privada, mercadoria. (IANNI, 1988, p. 15)

A disputa por terra é tão central na história do continente que não podemos nos referir aos movimentos sociais latino-americanos sem nos referirmos à luta por reforma agrária. Em países de grande extensão territorial como o México e o Brasil a apropriação latifundiária e os movimentos sociais por terra e território se confundem com a história dos países.

A revolução agrária, provocada pela acumulação originária em curso no século XIX e entrando pelo XX, desalojou, expulsou, proletarizou e lumpenizou muitos trabalhadores rurais. Índios e mestiços aqui, negros e mulatos acolá, além de brancos nacionais e imigrantes em vários lugares, muitos foram e continuam a ser alcançados pelas marchas e contramarchas da revolução agrária que acompanha os desenvolvimentos do capitalismo no campo. Simultaneamente, criam-se, desenvolvem-se ou agravam-se as desigualdades sociais, culturais, raciais, regionais. (IANNI, 1988, p. 15)

No Brasil, por exemplo, à partir da década de 1970, a articulação das lutas por terra deu origem ao maior movimento social da América Latina (CALDART, 2001), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, o MST.

Nos 16 anos completados na entrada dos anos 2000, o MST contabiliza um número de aproximadamente 250 mil famílias assentadas e de 70 mil famílias acampadas em todo o Brasil. Quantidades pequenas diante da realidade das mais de 4,5 milhões de famílias sem-terra existentes no país, mas significativas, dado o formato histórico da questão agrária entre nós, e a dignidade humana construída mediante tais números. O MST já registra em sua história áreas conquistadas do latifúndio que se tornaram lugares de vida e de trabalho para muitas famílias, e de produção de alimentos para mais outras tantas; hoje são 81 cooperativas de trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, 45 unidades agroindustriais e, o principal, a eliminação da fome e a redução drástica dos índices de mortalidade infantil nos assentamentos espalhados pelo Brasil inteiro. (CALDART, 2001, p. 207)

No caso mexicano os movimentos sociais que lutam por terra se desenvolveram estreitamente ligados aos movimentos indígenas que demandam a delimitação e reconhecimento dos territórios. É amplamente conhecida a radicalidade e extensão da sublevação liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa, conhecida como Revolução Mexicana, que ocorreu entre 1910 e 1917. Em *À Sombra da Revolução Mexicana. História*

Mexicana Contemporânea, 1910-1989 (2000) Aguilar Camín e Meyer analisam o processo revolucionário e suas consequências, em especial nos processos de reforma agrária ao longo do século XX. A Constituição Revolucionária de 1917 foi uma das mais avançadas da época, reconhecendo, antes mesmo da famosa Constituição de Weimar na Alemanha, os direitos sociais. No que concerne à questão da terra, a Constituição mexicana representa a conquista mais avançada na América Latina, já que,

[...] possibilitou a expropriação de terras e a redistribuição para fins sociais. O artigo 27, parágrafo 3º, conferiu a todas as comunidades rurais o direito de *dotación*, o que significava que elas deveriam receber tanto a terra quanto a água necessária como meio de subsistência. Se preciso, a terra poderia ser, inclusive, expropriada de grandes latifúndios. Com base nos procedimentos da *dotación*, um pedaço de terra era concedido a comunidades rurais que não possuíam títulos de terra – um aspecto que distinguia a *dotación* da *restitución*, outra instituição legal introduzida pelo artigo 27. Na *restitución*, comunidades rurais (sobretudo indígenas) recebiam de volta as terras que lhes haviam sido tomadas nas décadas anteriores à Revolução Mexicana. [...] O direito agrário revolucionário identificou dois tipos de comunidades: o *ejido* (produto de uma *dotación*) e a *comunidad* (produto de *restitución* ou, se as comunidades não tinham sido desapossadas anteriormente, de um ato de confirmação). (SCHACHERREITER e GONÇALVES, 2016, p. 600)

No entanto, apesar de ao longo do século XX a reforma agrária ter sido realizada em alguns países, como México, Chile, Bolívia e Peru (IANNI, 1988, p. 15), tais reformas não atenderam as demandas por autonomia econômica e política das comunidades indígenas, de tal modo que, mesmo com a posse da terra (ou a permissão para o uso), os camponeses e indígenas mantiveram-se subordinados aos ditames do mercado, direcionando suas produções para esta finalidade.

Basta observar o caso mexicano que, apesar de apresentar a reforma agrária mais avançadas em termos sociais, acabou por restringir a produção de insumos e mercadorias primárias para o mercado internacional. No estado de Chiapas, no sudoeste mexicano, os *ejidos* indígenas se especializaram na produção de café, no entanto, dependentes das variações do mercado e dos intermediários. A topografia montanhosa da região permitiu a produção de variedades dessa mercadoria e os indígenas se tornaram de tal modo dependentes economicamente do café, que a queda nos preços no final dos anos 1980 levou à adesão em grande número de comunidades à guerrilha zapatista (FIGUEIREDO, 2003, p. 156). No *site Enlace Zapatista*, um relato publicado em 2007, demonstra as relações de exploração e subordinação dos camponeses chiapanecos,

En los pequeños cafetales trabajaba toda la familia. Gente de edad, hombres, mujeres, niñas y niños cortaban, limpiaban, secaban, aliñaban y enpacaban el café en grandes costales llamados pergamino. Para comercializarlo, los mismos ancianos, hombres, mujeres y niños debían cargarlo, si tenían un poco de fortuna, en sus bestias. Pero como la poquedad también era de animales, ancianos, hombres, mujeres y niños eran las bestias que, sobre sus hombros, llevaban 30, 40 kilos de café pergamino. 2 o 3 jornadas de 8 a 10 horas de camino cada una. Llegaban a orilla de la carretera y esperaban un carro (que es así como se les llama a los camiones de tres toneladas), que les cobraban el equivalente a 10 o 15 kilos del café que habían llevado a lomo. Al llegar a la cabecera municipal, los coyotes (que así llaman los compas a los intermediarios) acechaban los vehículos y prácticamente asaltaban a los indígenas, les mentían sobre el peso y el precio del café, aprovechando que la castilla era poca o nula en estos indígenas. La constatación de que eran engañados se estrellaba contra el argumento del coyote: “si no quieres, regrésate”. La poca paga conseguida iba a parar a las cantinas y burdeles, que tenían en la época de cosecha del café su mejor “temporada”. (ENLACE ZAPATISTA, 2007, s/p)

Assim, apesar de alguns países latino-americanos terem avançado nas demarcações e na reforma agrária, a heteronomia econômica acaba por reproduzir as desigualdades e a marginalização dessas populações. Acontece que “a reforma agrária tem sido uma operação principalmente econômica, a despeito de apresentar-se, à primeira vista, como social, política” (IANNI, 1988, p. 16), ou seja, não ocorreram medidas políticas que pudessem tornar os pequenos produtores, indígenas e camponeses em geral, autônomos econômica e politicamente. A tensão original em torno da questão fundiária se manteve, desse modo e foi pano de fundo e força motora de diversas rebeliões, revoltas e guerrilhas.

Pode-se imaginar que as desigualdades originárias desse problema alimentam contradições que podem ser decisivas na emergência de movimentos sociais, protestos, revoltas. Toda revolução popular na América Latina conta com segmentos camponeses, quando não arranca do mundo camponês. A história de Tupac Amaru, Wilka, Antônio Conselheiro, Zapata, Villa, Sandino e muitos outros, desde os tempos coloniais até o século XX, passa pelo mesmo grito: — Terra e liberdade! (IANNI, 1988, p. 17)

O desenvolvimento do ideário socialista na América Latina, ao longo do século XX se deu tomando a questão fundiária como importante e, muitas vezes, como tema central. Camponeses e indígenas participaram e participam das lutas no continente, desde as guerrilhas e da Revolução Cubana nos anos 1950 e 1960 até o MST e o zapatismo contemporâneos.

2.4 O século XX: Utopias socialistas e distopias ditatoriais

O século XX foi especialmente conflituoso na América Latina, desde o ato inaugural com a Revolução Mexicana, até os movimentos revolucionários de caráter socialista no pós-guerra, no continente “borbulhava a lava das revoluções sociais” (HOBSBAWN, 2002, p. 396). O socialismo é tomado como horizonte utópico ao longo do século XIX e XX, entre os latino-americanos esta utopia se se concretizaria, de certo modo, em 1959, em Cuba. As possibilidades revolucionárias, que ecoavam da longínqua URSS, encontraram sua expressão tropical naquele 1 de janeiro, de tal modo que parecia que se expandiria, trazendo à tona o grito dos oprimidos, o punho erguido por “terra e liberdade” (BANDEIRA, 1998). No entanto, as décadas que sucederam à Revolução Cubana fizeram emergir distopias e barbáries que tomaram o continente, em especial sua porção sul, por anos. A ascensão dos regimes ditatoriais apresentava não apenas a resposta contrarrevolucionária, mas a face mais violenta do capitalismo periférico (MARINI, 2014).

A história das nações latino-americanas pode ser contada e compreendida a partir da tensão entre as utopias e as distopias, entre avanço e atraso, desenvolvimento e dependência. Se o projeto de emancipação nacional, a exceção de poucos casos, como o haitiano, pode ser descrito como um projeto das elites, pautado em valores liberais e iluministas, mas assentado sobre a manutenção dos modelos de exploração econômica e divisão social coloniais, as lutas que se desenvolveram ao longo do século XIX⁴⁷ e XX ressignificam o sentido da utopia e da distopia. O conflituoso século XX é marcado pelas lutas daqueles que não foram integrados ao projeto de nação e pela violência das ditaduras e tiranias.

Pontuar todos os movimentos revolucionários latino-americanos, com a diversidade de suas demandas e protagonistas (negros, indígenas, camponeses, operários, mulheres), seria uma tarefa irrealizável. No entanto, podemos demonstrar, direcionados pela compreensão da tensão utopia-distopia, um panorama desses movimentos e das tiranias que marcaram o século passado.

A Revolução Mexicana que, dependendo da periodização assumida, tem início em 1910, é o primeiro movimento revolucionário latino-americano do século XX. Os elementos presentes nesse levante foram aqueles que já destacamos como característicos da realidade socioeconômica da América Latina e suas contradições: a luta envolveu camponeses e indígenas ao redor de uma demanda central: a terra.

A Revolução Mexicana foi a primeira revolução social da América Latina, no século XX, contra o Estado oligárquico mais avançado da região. O

⁴⁷ Segundo Hobsbawm ocorreram “114 mudanças violentas de governo no século XIX na América Latina, que ainda constituem a maior classe de eventos comumente conhecidos como ‘revoluções’” (2016, p. 291)

capitalismo mexicano, com sua integração ao moderno mercado mundial, amadureceu as forças de oposição que se levantaram em armas para derrotar um desenvolvimento desigual, injusto e inteiramente voltado para fora. Esse progresso capitalista se apoiava no crescimento sustentado da produtividade do trabalho, ou seja, produtos excedentes que levavam à acumulação de capital. (RAMPINELLI, 2011, p. 91)

Além desse elemento central, ou seja, a luta contra a desigualdade estrutural, há outros que se somam, a luta por terra, o combate à ditadura de Porfírio Diaz. Assim, em um panorama das lutas sociais latino-americanas, a revolução liderada pelos camponeses Pancho Villa e Emiliano Zapata aparece como a primeira grande revolução do século XX na América Latina, que apesar de sua importância e radicalidade, acabou por “ser ofuscada pelos acontecimentos na Rússia” (HOBSBAWM, 2016, p. 291).

Porfírio Diaz governou o México, de modo intermitente, de 1870 até 1911, num período de grande desenvolvimento econômico e centralização política, conhecida como porfiriato (ÁLVAREZ, 2012). Havia no México, como na maioria dos países latino-americanos, uma contradição evidente entre os projetos elitistas de progresso e desenvolvimento e o atraso das relações de produção e de trabalho. No contexto do imperialismo e neocolonialismo do final do século XIX e início do século XX, o México era um Estado soberano e independente ao mesmo tempo em que se mantinha política e economicamente dependente dos E.U.A. Este imperialismo econômico não era inaceitável para suas elites, dado que, “era uma força modernizadora potencial” (HOBSBAWM, 2016, p. 292).

Em toda a América Latina, os latifundiários, comerciantes, empresários e intelectuais que constituíam as classes dominantes e elites locais sonhavam com o progresso que daria a seus países, que sabiam ser atrasados, fracos, desrespeitados e marginalizados da civilização ocidental, da qual se consideravam parte integrante, a chance de cumprir seu destino histórico. (HOBSBAWM, 2016, p. 292)

Neste contexto, a atuação de Porfírio Diaz acabou por ser contraditória: se, por um lado, seu governo se concentrou no desenvolvimento econômico, “no lucro, na ciência e no progresso, mediados pelo investimento estrangeiro e a filosofia de Auguste Comte”, por outro lado, buscou manter o país politicamente independente dos vizinhos do norte, utilizando os investimentos europeus, o que “o tornou extremamente impopular do outro lado da fronteira” (HOBSBAWM, 2016, p. 293). Essa aparente contradição do governo de Diaz, unindo características ditatoriais e perspectivas progressistas, segundo o historiador argentino Tulio Halperin Donghi, em seu livro *Historia contemporânea de América Latina* (2005), marcaria

os anos finais do século XIX e levaria à crescente tensão entre camponeses, indígenas, elites do norte e governo.

México elabora en las últimas décadas del siglo XIX el ejemplo más maduro de dictadura progresista que se conocerá en Latinoamérica. [...] Porfirio Díaz es, ante todo, el restaurador del orden deshecho en el campo por la herencia demasiado pesada de las guerras; es también el “tirano honrado” que pone su poder al servicio de la causa del progreso. [...] Pero su conservadurismo no es sino la otra cara del progresismo: el avance de los ferrocarriles y cultivos va acompañado de otro más rápido, el de la gran propiedad de viejos y nuevos terratenientes, que avanza sobre tierras de comunidades indígenas y campos despoblados y es beneficiaria principal del sometimiento del territorio antes en manos de los indios de guerra. (HALPERIN DONGHI, 2005, p. 317)

Desse modo, as elites econômicas do norte do país, profundamente dependentes dos E.U.A., acabaram por dar subsídio ao levante que tomaria proporções revolucionárias a partir de 1910. Duas áreas de tensão social e política podem ser delimitadas na iminência da revolução: o centro-sul, “comunidades aldeãs livres” que “foram despojadas de forma sistemática de suas terras durante uma geração. Elas seriam o núcleo da revolução agrária, que encontrou um líder e porta-voz em Emiliano Zapata” (HOBSBAWM, 2016, p. 294-295) e o norte, região

[...] rapidamente transformada (em especial, após a derrota dos índios apaches em 1885) de uma área indígena numa região de fronteira econômica dinâmica, vivendo uma espécie de simbiose dependente com as áreas vizinha dos Estados Unidos. Nela viviam muitos descontentes em potencial, de antigas comunidades de combatentes indígenas agora privados de suas terras, índios yaquis ressentidos com sua derrota, uma nova e crescente classe média e um número considerável de homens independentes e autoconfiantes, donos, com frequência, de armas e cavalos que podiam ser encontrados na região vazia de pecuária e mineração. Pancho Villa, bandoleiro, ladrão de gado e, por fim, general revolucionário, era típico dessa gente. Havia também grupos de fazendeiros poderosos e ricos, como os Madero [...] que competiam pelo controle de seus estados com o governo central ou com seus aliados entre fazendeiros locais. (HOBSBAWM, 2016, p. 295)

Nesse contexto de efervescência ocorreu a campanha eleitoral de 1910, disputada centralmente por Díaz e Francisco Madero. Díaz saiu vitorioso das urnas, no entanto, frente a crescente insatisfação, o não aceite do derrotado se tornou rapidamente uma agitação “social e política na fronteira norte, enquanto os rebeldes do centro camponês não puderam ser mais controlados, Díaz caiu. Madero assumiu, mas logo foi assassinado” (HOBSBAWM, 2016, p. 296).

Pero la base principal de la revolución se encuentra en el Norte, que en décadas recientes ha crecido más que el resto de México, sino un mayor peso económico y social le haya dado un lugar menos marginal en la estructura de poder del régimen porfirista y donde grupos sociales muy variados (desde trabajadores en empresas mineras hasta agricultores y granaderos para el mercado norteamericano) sufren con particular dureza las consecuencias del lazo demasiado estrecho con la economía del poderoso vecino desde la crisis de 1907 pone fin a una larga etapa ascendente; allí el movimiento tiene una base más amplia y heterogénea, cuyo temple revolucionario no ha de ser sometido a prueba demasiado dura en esta primera etapa gracias al derrumbe casi inmediato del régimen porfirista. (HALPERIN DONGHI, 2005, p. 319)

A Revolução Mexicana, “nasceu diretamente das contradições internas do mundo do império [...] foi a primeira grande revolução do mundo colonial e dependente em que as massas trabalhadoras desempenharam um papel importante” (HOBSBAWM, 2016, p. 291). Esse levante, que acabou por unir elementos contraditórios da sociedade mexicana (fazendeiros ricos do norte, indígenas e camponeses do centro-sul), apresenta-se como um movimento político e social tipicamente latino-americano: oriundo das contradições inerentes às sociedades pós-coloniais, tendo como pauta central a terra e, de certo modo, o anti-imperialismo. Em artigo intitulado *La revolución mexicana en el pensamiento de José Carlos Mariátegui (1910-1930)*, assim afirma Giovanni Casetta:

En la historia contemporánea de América Latina el complejo evento que normalmente se define como "revolución mexicana" constituye una referencia importante para todo el pensamiento político progresista. Durante cerca de treinta años esta revolución representó un acontecimiento sin precedente que involucró a toda la cultura latinoamericana, de la misma manera, naturalmente, como lo hizo con la vida política en el interior de cada uno de los países del continente. Los cambios que se estaban produciendo en México asumieron una importancia continental en medida en que, por primera vez en la historia de un país latinoamericano, se estaba despedazando la estructura de poder secular. Se resquebrajaban las bases del sistema feudal y de la omnipotencia oligárquica y se estaba planteando la construcción de una sociedad moderna y democrática, en la cual las clases populares estaban listas para convertirse en un elemento fundamental de la renovación. (1982, p. 23)

A revolução no México colocou as classes populares, e, de modo mais específico, camponeses e indígenas no protagonismo das lutas sociais, não obstante, “ninguém tinha a menor ideia do que iria acontecer no México, mas não havia dúvida de que o país estava convulsionado por uma revolução social. A forma do México pós-revolucionário só ficaria

clara no final da década de 1930⁴⁸”(HOBSBAWM, 2016, p. 296). No entanto, não há um ideário claramente socialista na direção deste processo revolucionário, apesar das proposições progressistas e das características de luta de classes. Algo diferente ocorre em Cuba em 1959.

O mundo viu, no pós-guerra, a eclosão de uma nova forma de luta social: a guerrilha. Em especial nos países periféricos (ou terceiro mundo, no contexto da Guerra Fria) foram dezenas de levantes nos moldes guerrilheiros. “Uma ‘cronologia das principais guerrilhas’, compilada em meados da década de 1970 arrolava 32 desde o fim da 2ª Guerra Mundial” (HOBSBAWM, 2016, p. 296). O contexto posterior à Segunda Guerra Mundial foi extremamente conflituoso, a disputa entre EUA e URSS por áreas de influência, naquilo que ficou conhecido por guerra fria, é acompanhada por levantes latino-americanos, os processos de descolonização na Ásia e África e guerras civis diretamente ligadas à guerra fria, como na Coreia (1950-1953), no Vietnã (1946-1954).

Tratava-se de um processo de mudança que teve início logo após o término da guerra na Europa, e se intensificou na década de 1950. [...]

Na Ásia, a insatisfação era grande nas classes dirigentes locais, sobretudo no mandarinato, os letrados privilegiados que monopolizavam saber e prestígio. Maior insatisfação, no entanto, residia entre camponeses que representavam o grosso da população colonizada e que, cada vez mais, se juntavam aos movimentos nacionalistas de influência comunista.

Os impérios coloniais construídos, em grande parte, ao longo do século XIX pareciam iniciar, um processo de liquidação. Na África, Índia, Indonésia, era como se ingleses, belgas, portugueses e holandeses, começassem a sentir que a dominação do *homem branco* sobre o planeta Terra entrava em fase de extinção. No lugar dos senhores dominadores que, a partir do século XVI, em etapas sucessivas, avançaram sobre todos os oceanos e mares, surgiram na esteira da Segunda Guerra Mundial, populações com identidade própria. [...] Esse movimento acelerado ao longo dos anos 50 e 60, recebeu a denominação de descolonização, que resultou no fim dos impérios coloniais, parte de um longo processo de mudança no plano internacional. (LINHARES, 2002, p. 41)

É importante frisar que esses conflitos insurgidos no pós-guerra, apesar da influência e determinação dos blocos hegemônicos da Guerra Fria, e, apesar da influência socialista em alguns processos de descolonização, carrega características intrínsecas: pelo passado pré-colonial e colônia, pela questão étnica-racial, pela questão da terra e da identidade⁴⁹.

⁴⁸ No governo de Lázaro Cardenas, entre 1934 e 1940 a reforma agrária seria realizada de fato, com autonomia organizacional de camponeses e indígenas nos *ejidos* (HOBSBAWM, 2016, p. 296). Retomaremos essa questão na seção seguinte.

⁴⁹ Franz Fanon, pensador oriundo de Martinica (ilha francesa no Caribe) e militante da FNL (Frente de Libertação Nacional da Argélia), foi um dos mais importantes e conhecidos interpretes do problema da identidade negra nos processos de descolonização e das consequências psíquicas do colonialismo. Suas obras mais conhecidas no Brasil são *Os Condenados da Terra* (1979) e *Pele negra, máscara branca* (1983).

Na América Latina a luta não era por libertação nacional, mas pela superação das estruturas de desigualdade e concentração de terra e riqueza, oriundas da colonização. O intelectual boliviano René Mayorga, participou dos debates transcritos em *O fim da Utopia* (1969), assim se referiu às lutas da América Latina na década de 1950 e 1960,

A economia latino-americana atingiu agora um nível que impõe a eliminação da sujeição neocolonial. A crise da nossa estrutura econômica neocolonial, portanto, é a crise do próprio neocolonialismo; e a sua superação implica, necessariamente, na eliminação da base econômica do imperialismo na América Latina. (MAYORGA *apud* MARCUSE, 1969, p. 138)

A Revolução Cubana que ocorreu em 1959 já vinha sendo gestada por anos, sob os sucessivos governos de caráter populista autoritário. Esses governos que dirigiram Cuba dos anos 1930 até a Revolução em 1959, podem ser encaixados em um contexto mais amplo de ascensão dos populismos autoritários pós-crise de 1929. Guardadas as diferenças, é nesse período chegam ao poder Anastásio Somoza na Nicarágua, Rafael Trujillo na República Dominicana e Getúlio Vargas no Brasil. Esses líderes populistas se sustentavam com apoio dos militares e conquistaram progressivamente apoio popular com medidas em favor de trabalhadores e camponeses.

No Brasil, por exemplo, segundo Francisco Weffort, as “Consolidação das Leis do Trabalho”, criada por decreto-lei em maio de 1943, ou seja, durante o Estado Novo varguista, devem ser interpretadas como uma concessão de Vargas ao setor popular mais combativo e organizado, o operariado urbano, buscando a manipulação desse setor, na tentativa de angariar o este apoio, apesar de tal legislação significar, para a população em geral, “a primeira forma pela qual elas verão definida sua cidadania, seus direitos de participação nos assuntos do Estado, e também será um dos elementos centrais para entendermos o tipo de aliança que estabelecerão com os grupos dominantes através dos líderes populistas” (WEFFORT, 1980, p. 66).

É importante frisar que o contexto cubano da primeira metade do século XX era extremamente complexo, marcado pela substituição do colonialismo espanhol, superado pela guerra de independência entre 1895 e 1898, pelo neocolonialismo estadunidense. Os Estados Unidos participaram ativamente na última fase do processo de independência cubana, e negociou o reconhecimento espanhol. A contrapartida desta atuação foi a intervenção constante e direta de Washington no âmbito político e econômico da ilha, de tal modo que, os presidentes da primeira década do século XX foram indicados ou empossados com a aprovação estadunidense (AYERBE, 2002).

A política para a América Latina durante o governo Roosevelt (1901-1909) será conhecida como *big stick*, promovendo intervenções em vários países na América Central e Caribe. [...]

cimentos que marcaram a política para a região nesse período, destacam-se a assinatura da *Emenda Platt*, em 1902, estabelecendo a tutela sobre Cuba e a autorização, em 1903, para a instalação de uma base militar em Guantánamo. (AYERBE, 2002, p. 54)

Esta submissão política e econômica cubana colocava entraves à um dos projetos centrais do processo de independência cubana (e de outras nações latino-americanas), centralmente representado pelo ideário de José Martí, pensador e revolucionário cubano que teve atuação essencial no processo de independência, destacando-se pela perspectiva que anteviu a substituição do colonialismo espanhol pela dominação político-econômica dos Estados Unidos.

Em seu famoso texto, *Nuestra América* (2002), publicado em 1891 na *Revista Ilustrada de Nova York* e, pouco tempo depois, replicada na revista *El Liberal*, do México, Martí realiza uma profunda crítica ao imperialismo estadunidense sobre os países da América Latina na segunda metade do século XIX. Este panfleto, escrito em linguagem metafórica, é considerado, em sua forma sucinta, um dos pilares para a fundação do *Partido Revolucionário Cubano*. Em pouco mais de cinco páginas, o escritor cubano apresenta um ideal de formação de uma identidade latino-americana que seria inspiração de diversos teóricos e políticos ao longo do século XX, repercutindo até os dias de hoje. Logo no início do panfleto, Martí questiona a separação dos povos latino-americanos, tomando-a como facilitador do predomínio estadunidense.

Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos. Los que enseñan los puños, como hermanos celosos, que quieren los dos la misma tierra, o el de casa chica, que le tiene envidia al de casa mejor, han de encajar, de modo que sean una, las dos manos. Los que, al amparo de una tradición criminal, cercenaron, con el sable tinto en la sangre de sus mismas venas, la tierra del hermano vencido, del hermano castigado más allá de sus culpas, si no quieren que les llame el pueblo ladrones, devuélvanle sus tierras al hermano. Las deudas del honor no las cobra el honrado en dinero, a tanto por la bofetada. Ya no podemos ser el pueblo de hojas, que vive en el aire, con la copa cargada de flor, restallando o zumbando, según la acaricie el capricho de la luz, o la tundan y talen las tempestades; ¡los árboles se han de poner en fila para que no pase el gigante de las siete leguas! Es la hora del recuento, y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado, como la plata en las raíces de los Andes. (MARTÍ, 2002, p. 15)

Neste tom catastrófico, permeado de metáforas, o independentista cubano antecipa a ampliação do capitalismo global do imperialismo norte-americano sobre o restante do

continente ao longo das primeiras décadas do século XX, “Martí alerta sobre la gestación del nuevo imperialismo com páginas llena de agudo inteligencia e prosa magnífica.” (NÁJERA ESPINOZA, 2002, p. 9).

É possível realizar uma aproximação entre o a análise da situação latino-americana de Martí com a perspectiva de história de Benjamin: Martí realiza, como mais tarde proporia o escritor frankfurtiano, uma abordagem “à contrapelo” da história dos povos originários da América:

¿Ni em qué pátria puede tener un hombre más orgullo en nuestras repúblicas dolorosas de América, levantadas entre las masas mudas de índios, ao ruído de pelea del libro com el cirial, sobre los brazos sangrentos de un centenar de apóstoles? (MARTÍ, 2002, p. 16).

Ao “escovar a história à contrapelo”, Martí interpreta a construção das nações latino-americanas em suas contradições, como projeto de elites, assentado sobre os vencidos, indígenas, negros e camponeses.

Con los pies en el rosario, la cabeza blanca y el cuerpo pinto de indio y criollo, venimos, denodados, al mundo de las naciones. Con el estandarte de la Virgen salimos a la conquista de la libertad. Un cura, unos cuantos tenientes y una mujer alzan en México la república, en hombros de los indios. Un canónigo español, a la sombra de su capa, instruye la libertad francesa a unos cuantos bachilleres magníficos, que ponen de jefe de Centro América contra España al general de España. Con los hábitos monárquicos, y el Sol por pecho, se echaron a levantar pueblos los venezolanos por el Norte y los argentinos por el Sur. (MARTÍ, 2002, p. 18)

Além da interpretação crítica da história e da influência europeia e estadunidense na América Latina, Martí defende o reconhecimento de uma identidade comum aos povos do continente,

Povo, e não povos, dizemos de propósito, por não nos parecer que há mais de um, do Bravo à Patagônia. Uma há de ser, visto que o é, a América, mesmo que não o quisesse; e os irmãos que lutam juntos ao final em uma colossal nação espiritual, hão de amar-se depois. ⁵⁰(MARTÍ apud RODRÍGUEZ, 2006, p. 63-64)

⁵⁰ Martí não é o único à almejar essa utopia da unidade latino-americana. No início do século XIX, Símon Bolívar, o “libertador” da Grã-Colômbia (república existiu entre 1821 e 1831 a partir da união do Vice-Reino de Nova Granada, Capitania Geral da Venezuela, Província de Quito e Província Livre de Guayaquil, ocupando toda a porção norte da América do Sul), segundo Rodriguez “A Carta da Jamaica, escrita por Bolívar em 1815, reitera as críticas às instituições adotadas pelos regimes anteriores, analisando o passado da América Latina e suas impressões sobre os acontecimentos da época. Neste texto, surge o conceito de “Pátria Grande”, “ la más grande nación del mundo, menos por su extensión y riqueza que por su libertad y gloria.”, que se refere ao sentido de comunidade, de pertencimento comum das nações da América Latina, do imaginário coletivo de uma possível unidade política, de uma consciência de solidariedade continental” (2017, p. 4)

Apesar da defesa de Martí, não apenas de um projeto de independência anti-imperialista, mas de uma unidade latino-americana, construída sobre a identidade oriunda do passado comum de violência e exploração colonial, da diversidade dos povos originários e de suas lutas e culturas, os anos que sucederam a independência de Cuba são marcados pelo domínio neocolonial estadunidense. Sob o pretexto de romper a dominação política ocorre o golpe de estado liderado por Fulgêncio Batista em 1952, no entanto,

O regime de Batista em 1950 diferia em muito do que vigorara em 1940. O fato de os Estados Unidos concederem apoio militar e diplomático a Batista, após sua tomada ilegal do poder, abalou a legitimidade do ditador perante os cubanos de todas as camadas sociais. [...]

O maior problema de Batista na qualidade de chefe de um governo populista na década de 1950 foi não conseguir “equilibrar os grupos da sociedade” quando, na verdade, esses grupos não continham o elemento “sociedade” em grau suficiente. (MCGILLIVRAY, 2012, p. 134)

A década de 1950, marcada pelas contradições entre o populismo de Batista, o progressivo afastamento com relação às bases e sua subserviência aos Estados Unidos, acabaria terminando com a primeira revolução socialista da América. Se a utopia da libertação nacional e a unidade continental latino-americana marcou todo o século XIX e o início do século XX, a utopia socialista tomava a centralidade no pós-guerra.

A Revolução Cubana foi a grande mostra, em termos internacionais, da capacidade revolucionária da tática de guerrilha. Sob liderança dos irmãos Fidel e Raul Castro e do médico e revolucionário argentino, Ernesto “Che” Guevara, inicialmente 150 homens, (que chegaram à 300) partiram de *Sierra Maestra* e tomaram o poder em Havana em primeiro de janeiro de 1959. Esta revolução carregava, é fato, os elementos específicos dos conflitos latino-americanos: sua base camponesa, negra e indígena e a tradição guerrilheira, mas sob os princípios do socialismo herdado da tradição europeia e inflamado, desde 1917, pelos acontecimentos na Rússia.

Na década de 1950, os rebeldes latino-americanos viam-se inevitavelmente recorrendo não só à retórica de seus libertadores históricos, de Bolívar ao próprio José Martí de Cuba, mas a tradição revolucionária e social anti-imperialista da esquerda 1917 [...] Embora radicais, Fidel e seus companheiros não eram comunistas e nem mesmo (com duas exceções) afirmavam ter simpatias marxistas de qualquer tipo. [...]

No entanto, tudo empurrava o movimento castrista na direção do comunismo, da ideologia social-revolucionária geral daqueles com maior probabilidade de empreender insurreições guerrilheiras armadas ao anticomunismo apaixonado dos Estados Unidos na década do Senador McCarthy, que inclinava automaticamente os rebeldes anti-imperialistas a olhar com mais benevolência por Marx. A Guerra Fria global fez o resto. (HOBBSAWM, 2016, p. 299-300)

Se a princípio a revolução na ilha não tinha direção reconhecidamente socialista, nem mesmo por parte de Fidel Castro, o contexto internacional, de polarização mundial entre EUA e URSS, acaba por encaixar, progressivamente, o evento cubano neste conflito mais amplo. Se a URSS não se aproxima imediatamente da Cuba pós-revolucionária, os EUA no ápice do mcCarthyismo, se encarregou de colocar Cuba no lado socialista da Guerra Fria: em abril de 1961, “bem antes de Fidel descobrir que Cuba deveria ser socialista e que ele própria era comunista, embora muito à sua maneira” (HOBSBAWM, 2016, p. 300), os Estados Unidos promoveram o ataque fracassado à Baía dos Porcos.

Quando analisamos as decorrências da Revolução Cubana no contexto internacional, marcado pela bipolaridade mundial, e em específico, no contexto de populismo e autoritarismo na América Latina da década de 1950 e 1960, podemos compreender o porquê de tal revolução, na ilha caribenha, reacendeu a utopia socialista e tornou-se exemplo para outros movimentos e partidos latino-americanos.

A década de 1960 foi marcada por levantes e revoluções de caráter socialista, embora em suas formas peculiares, concernente à tradição latino-americana. Os ideários de unificação e anti-imperialismo, característico do período de libertações nacionais, reaparecia, agora como esperança esclarecida, como a “*docta spes*, a esperança compreendida em termos dialético-materialistas” (BLOCH, 2005, p. 20), aliada à utopia socialista, que mais do que um “sonho diurno”, se concretizou na ilha caribenha. Na história do continente, marcada pelo aspecto bárbaro do projeto civilizatório, pela íntima relação entre civilização e genocídio, progresso e escravização, parecia dado o momento de redimir o passado, de vingar os mortos espezinhados neste cortejo triunfal (BENJAMIN, 1996, p. 223). A esperança, que se mantinha fugaz como um sonho diurno, se torna plausível, a utopia concreta cubana abria os caminhos para o “*bonum futurum*”, para utilizarmos a expressão blochiana.

A vontade de que se trata provém da penúria e não desaparecerá enquanto essa não for eliminada. [...] Talvez agora tenha chegado aquilo que obscuramente se tem em mente, aquilo que procuramos e que, por sua vez, procura a nós. Sua dádiva transforma e melhora tudo, traz um novo tempo. [...] Com o grande despertar que aí está e está vindo. Todavia, por si só, a expectativa não o traz. [...] Ela não se deixa enganar por muito tempo, pois a mentira não dura muito. E muito menos pode enganar por muito tempo aquela mentira mais sutil, isto é, quase mais pífida, que sorri farisaicamente e difama, porque a novidade socialista acontece com o poder e não com a tagarelice, com o trabalho árduo da comprovação e não com lábia desleal. A ânsia pelo melhor permanece, por mais que o melhor seja impedido. Se o que deseja vier a ocorrer, de qualquer maneira será surpreendente. (BLOCH, 2005a, p. 48)

De fato, a Revolução Cubana foi o início de um ciclo de sublevações no continente, que seria sucedido pela violência contrarrevolucionária, que assumiria em diversos países, o caráter ditatorial. A utopia concreta em Cuba foi força motora para outros movimentos no continente, na Colômbia, Guatemala, Venezuela e Peru, “transcorriam os anos 1960, fervia a utopia revolucionária pelo continente e a tomada do poder e a construção de uma sociedade socialista passaram a ser uma possibilidade imediata e prioritária” (HOBSBAWM, 2016, p. 301). Assim, movimentos de caráter socialista e de tática guerrilheira se levantam, sem, no entanto, alcançar a concretude revolucionária cubana, e, em muitos casos, sofrendo interrupções ditatoriais.

Nenhuma revolução poderia ter sido mais bem concebida para a trair a esquerda do hemisfério ocidental e dos países desenvolvidos, no final de um ciclo de conservadorismo global; ou para dar a estratégia da guerrilha melhor publicidade. A Revolução Cubana tinha tudo: romance, heroísmo nas montanhas, ex-líderes estudantis com a generosidade altruísta de sua juventude - os mais velhos mal tinham passado dos trinta anos -, um povo radiante num paraíso turístico tropical pulsante com o ritmo da rumba. (HOBSBAWM, 2016, p. 301)

A tática da guerrilha, que foi exitosa em Cuba, não teve o mesmo sucesso em outras tentativas ainda na década de 1960, da América Central à América do Sul movimentos se levantaram, “grupos entusiasmados de jovens lançaram-se em lutas de guerrilhas uniformemente condenadas ao fracasso” (HOBSBAWM, 2016, p. 301), no entanto a tática não alcançou resultados e famosos guerrilheiros, como Che Guevara e o padre colombiano Camilo Torres⁵¹, acabaram por perecer nesses levantes.

Em 1960, [...] havia um único exemplo importante de ação armada realizada por revolucionários rurais: as “zonas de autodefesa armada” (lideradas em sua maioria pelo PC) em várias partes da Colômbia. [...] A década de 1960 assistiu ao desenvolvimento de outros dois movimentos, um significativo,

⁵¹ O padre colombiano Camilo Torres era uma das lideranças do grupo guerrilheiro ELN (Ejército de Liberación Nacional), que se mostrou ao mundo em 1965 com a tomada do povoado de Simacota, no nordeste colombiano. Torres foi morto em combate em San Vicente de Chucurí em 15 de fevereiro de 1966 (PERÉZ, 2012). Já Ernesto “Che” Guevara, foi morto na Bolívia em outubro de 1967. “Em 1962, o mundo ficou à beira de uma guerra nuclear, com a instalação de mísseis nucleares, pela URSS, em Cuba. A crise só terminou quando os soviéticos removeram seus mísseis, e os Estados Unidos, suas ogivas da Turquia. Decepcionado com os soviéticos, que relutavam em apoiar focos guerrilheiros na área de influência dos Estados Unidos, Che Guevara, em 1964, decide exportar a revolução para a Argentina, mas não obteve sucesso. Assim, partiu para o Congo em 1965, juntando-se à guerrilha iniciada por Laurent Kabila. Decepcionado com os colegas africanos, retornou a Havana, renunciando à cidadania cubana. No ano seguinte, retornou a Bolívia com o intuito de lançar um movimento revolucionário no país. Um ano depois, foi cercado pelo Exército boliviano em Vallegrande. Em 8 de outubro, foi capturado e executado no dia seguinte” (IHU, 2007, p. 4)

mas bastante marginal, na Venezuela, que nunca pareceu ser uma força política decisiva, e outro muito mais forte na Guatemala, que quase certamente teria vencido, se a certeza de uma hostilidade total dos Estados Unidos não tivesse impedido a espécie de salto geral da cerca que tanto ajudou Fidel Castro. (HOBSBAWM, 2016, p. 314)

O ciclo das utopias de libertação de direcionamento socialista não pareceu se expandir após os eventos em Cuba, isso se dá não apenas pelas fragilidades organizacionais dos movimentos, mas, em grande parte, pelo ciclo contrarrevolucionário iniciado, sob influência dos Estados Unidos, ainda na década de 1960.

Marcuse escreveu uma série de textos sobre as mobilizações contrarrevolucionárias, esses textos foram compilados em 1972 sob o título *Contra-Revolução e Revolta* (1973). No primeiro artigo, intitulado *A esquerda sob a contra-revolução*, o filósofo analisa o impacto das repressões após o ciclo de levantes revolucionários no “terceiro mundo” e no capitalismo central, cujo ponto culminante foram os eventos de 1968. Passado esse ciclo revolucionário, o autor analisa as respostas repressivas.

O mundo ocidental atingiu uma nova fase de desenvolvimento: agora, a defesa do sistema capitalista exige a organização da contra-revolução interna e externa. Em suas manifestações extremas, pratica os horrores do regime nazista. Massacres indiscriminados, na Indochina, Indonésia, Congo, Nigéria, Paquistão e Sudão, são desencadeados contra tudo o que seja rotulado de “comunista” ou que se revolte contra governos subservientes dos países imperialistas. Perseguições cruéis prevalecem nos países latino-americanos sob ditaduras fascistas ou militares. A tortura se converteu em instrumento normal de “interrogatório” no mundo inteiro. (MARCUSE, 1973, p. 11)

De fato, a década de 1960 é marcada pelos regimes autoritários por todo o mundo, e, em especial, na América Latina. A porção sul do continente foi a mais afetada pelo desenvolvimento da contrarrevolução, que promoveu a ascensão de regimes de exceção, cujo traço principal foi a perda das liberdades, o cerceamento e perseguição política, a prática permanente da violência de Estado, em uma realidade que, contraposta às esperanças revolucionárias dos anos anteriores, aparecia como distopias concretas.

Valle afirma, em seu livro *A violência revolucionária em Hannah Arendt e Herbert Marcuse: Raízes e polarizações* (2005) que o aparecimento de possibilidade de concretização das utopias socialistas na América Latina, após o sucesso em Cuba, bem como a identificação de sujeitos revolucionários “a partir da aliança do Terceiro Mundo com os novos sujeitos da oposição nos países industriais desenvolvidos” (VALLE, 2005, p. 115), levará ao desenvolvimento de regimes autoritários, cuja tarefa primordial é a permanente mobilização

da contrarrevolução “predominantemente preventiva e, no mundo ocidental, inteiramente preventiva” (MARCUSE, 1973, p. 11). Essa mobilização repressiva é coordenada, no contexto da Guerra Fria, assim, segundo a socióloga,

A crescente militarização dos Estados Unidos nos anos 1960 incide diretamente nas nações “subdesenvolvidas”. E em 1968 as “missões militares” tornam-se efetivas em mais de 50 países. A correlação entre a vitória do socialismo em Cuba e o aumento da “colaboração” militar oferecida pelos norte-americanos, destinada à “contrainsurreição”, torna-se exemplar com a ocupação da República Dominicana em 1965 por sua artilharia e suas unidades móveis, incluindo forças aéreas e terrestres que sustentam a “ditadura legal” de Balaguer contra o poder popular armado. Diante da ameaça de alastramento da guerrilha na América Latina, os Estados Unidos orientam os golpes militares, como no caso de Brasil, da Argentina, da Bolívia, da Guatemala. (VALLE, 2005, p. 117)

Já no caso mexicano o percurso do país no pós-guerra parece ter sido diferente na comparação com os outros estados latino-americanos. A Revolução mexicana, do início do século XX, produziu uma constituição bastante avançada no que concerne aos direitos sociais, bem como à mobilização das populações camponesas e indígenas. Se a constituição de 1917 apontava a direção de da consolidação do estado mexicano sob diretrizes sociais-democratas, com preocupação central nas reformas de base, em especial a reforma agrária, tais princípios seriam apropriados pelo governo do general Lázaro Cardenas, entre 1934 e 1940.

Cardenas que pertencia ao PRM (Partido da Revolução Mexicana), que havia substituído o PRN (Partido Revolucionário Nacional), fruto direto do processo revolucionário, prometeu encaminhar e terminar as lacunas abertas pelo processo revolucionário. Tal promessa, no entanto, se dá mediante à centralização do poder presidencial, mesmo que sob o discurso revolucionário, ainda assim, “tanto para muitos contemporâneos quanto para boa parte da historiografia, a Revolução Mexicana chegou ao fim com o término do mandato de Cárdenas” (SILVA, 2008, p. 2). Não obstante, o processo de centralização aliado ao populismo do governo de Cardenas, acaba por encaminhar-se a uma “institucionalização da Revolução” (SILVA, 2008, p. 3).

Ou seja, apesar de o estado mexicano não ter sido tomado, através de golpes de estado, militares ou não, por ditaduras no pós-guerra, a persistência do modelo autoritário e populista, inaugurado pelo revolucionário general Plutarco Elías Calles, mas que encontrou seu apogeu no cardenismo, impõe ao país uma realidade, em muitos aspectos, parecida com a dos países sob ditaduras. A contrarrevolução preventiva no México se deu pelo viés populista e pelo predomínio, por décadas, de um único partido no executivo federal, o PRI (Partido Revolucionário Institucional).

Desde que nació, en marzo de 1929, sobre la base de un pacto entre las facciones triunfadoras de la Revolución mexicana, el PRI ha transitado por varias declaraciones de principios, en un abanico que ha cubierto desde la ideología socialista hasta el liberalismo, pasando por tendencias socialdemócratas y por otras marcadamente populistas. Comenzó bajo el influjo del general Plutarco Elias Calles, como Partido Nacional Revolucionario (PNR), se convirtió después —dos años antes de finalizar el Gobierno del general Lázaro Cárdenas— en Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y adquirió sus siglas actuales en 1946, cuando se preparaba el comienzo del primer gobierno civilista de México, después de la Revolución. (RODRIGUEZ e HUERTA, 1991, p. 405)

Oriundo dos interesses *caudillistas*⁵², o PRI governou o país entre 1924, com a eleição de Calles até a derrota histórica para Vincent Fox, do PAN (Partido da Ação Nacional) em 2000. Apesar das diferentes siglas e das diferentes matrizes ideológicas entre as quais o partido transitou,

O PRI sustentaba a su vez las bases de un modelo de crecimiento protegido y dirigido por el Estado. Un modelo típicamente populista, si se entiende por populismo un régimen en el que el eje «Estado-partido-sindicato (...) se apoya en la alianza de clases (mientras que) el Estado es presentado por las fuerzas que se hallan en el poder como si representase, al mismo tiempo, a todas las clases y grupos sociales. (RODRIGUEZ e HUERTA, 1991, p. 413)

Além de seu caráter populista e clientelista, o PRI se utilizou, por diversas vezes, da violência de estado para combater os movimentos sociais, um dos exemplo mais dramáticos ocorreu em 2 de outubro do emblemático ano de 1968, o *Massacre de Tlatelolco*, quando estudantes, centralmente da UNAM (Universidad autónoma do México) e do IPN (Instituto Politécnico Nacional), se mobilizaram *Plaza de las Tres Culturas*, no centro histórico da capital mexicana, em manifestações contra o autoritarismo do governo de Gustavo Díaz Ordaz Bolaños, do PRI, que havia ordenado a invasão da UNAM em 18 de setembro do mesmo ano, com um efetivo de 10 mil soldados, prendendo centenas de pessoas, entre elas, estudantes e professores.

Aproveitando-se da exposição mundial oriunda das primeiras olimpíadas em território latino-americano, estudantes, professores e trabalhadores se reuniram, sob o chamado do CNH (*Consejo Nacional de Huelga*) para discutir os rumos do movimento após a saída dos militares da cidade universitária da UNAM, em 30 de setembro.

⁵² Segundo o *Larousse. Dicionario básico de la lengua* espanhola: caudillo tem como significado: El que manda gente de guerra. Jefe de um grêmio ou comunidade: *caudillo de um partido*. (LAROUSSE, 1979, p. 100)

O exército avançou com baionetas na mão para rodear a Praça. Os membros do “Olympia”⁵³ começaram a atirar contra a multidão e tanto eles quanto os soldados revidaram os tiros, desatando o pânico entre a massa que ficou sem saída no meio do fogo cruzado. O tiroteio continuou durante várias horas e o resultado foi 49 mortos, conforme as autoridades e mais de 300, segundo as estimativas independentes de várias agências de notícias. (TRONCOSO, 2013, p.18)

O massacre promovido no “inferno de Tlatelolco” compõe o quadro mais amplo da tradição autoritária e populista que marca a história da América Latina, e que se apresenta de diversas formas, seja nas ditaduras que dominaram o cone sul, seja na democracia partidária mexicana, sempre sob a influência e, por vezes, interferência imperialista dos EUA. Tal tradição contrasta nitidamente com os projetos de nação, que marcaram as lutas por independência, bem como com as utopias sociais que permearam o início do século XX.

A Nação histórica e imaginária revela-se particularmente nítida, surpreendente, insólita. Há escritos sobre as formas do Estado, os regimes políticos, os populismos e militarismos, nos quais o que se procura é conhecer a anatomia da ditadura. A ditadura pode ser uma configuração particularmente extrema da problemática nacional. Essa é uma época em que a Nação é levada a fundir-se no poder estatal. A figura do ditador personifica o governo, o regime, o Estado e a Nação. Tudo se refere a ele. Tanto assim que o maniqueísmo toma conta de todos. Quem não é favorável ao governo, é contra. Impossível a indiferença, a dúvida. Há ditaduras de meses, anos. Outras levam décadas. Podem ser abertas e disfarçadas, civis e militares. Há perpétuas, marcando de modo profundo a cultura política nacional, o estilo de governo, as estruturas estatais, a visão da história, pretérito e presente. (IANNI, 1988, p. 28)

Os processos de abertura democrática que marcaram o final da década de 1970 e a década de 1980 não resolveram esse dilema, a convivência e tensão entre os projetos autoritários, a democracia e as demandas sociais. A partir da década de 1970 um novo ciclo tem início no continente, marcado, por um lado, pela bipolaridade mundial e por outro pela crítica às políticas de bem-estar social nos países do capitalismo avançado levando ao desenvolvimento do neoliberalismo.

Se as utopias socialistas e sociais (de cunho keynesiano) pareciam ser um caminho para superar as desigualdades e injustiças do capitalismo liberal ao longo do século XX, nas décadas finais do século passado a ascensão do neoliberalismo apresenta um agravamento das tensões sociais frente ao novo projeto das elites econômicas e a América Latina será um dos “laboratórios” mais conflituosos desta nova realidade, a abertura democrática dá folego às

⁵³ Batalhão paramilitar criado pelo governo mexicano para reforçar a segurança durante as olimpíadas (TRONCOSO, 2013, p.18).

utopias dos povos do continente, no entanto, as imposições do capital internacional reproduzem uma realidade de pobreza e violência, integrando a distopia quase permanente.

2.5 Neoliberalismo e autoritarismo na América Latina e no México

Desde a década de 1940, havia contundentes críticas ao Estado Social por parte de alguns teóricos, dentre os quais se destaca o austríaco Friedrich von Hayek, que defendiam o retorno do livre-mercado criticando a “miragem de justiça social” do Estado previdenciário. No entanto, o aspecto administrativo-econômico não é o único na crise do Estado do bem-estar social nos países centrais do capitalismo. Essa crise expõe as tensões permanentes no processo de formação dos Estado-nacionais a partir do século XIX.

O cientista social alemão Claus Offe, tem como uma de suas preocupações centrais a análise das tensões na formação do Estado Nacional e as contradições do Estado do bem-estar social. Em um ensaio intitulado *A democracia contra o Estado do bem-estar?* (1995), o autor elenca três bases da relação entre cidadãos e autoridade estatal: o *Estado de direito* (o aspecto *liberal* do Estado moderno, uma resposta institucional enquanto garantia legal da liberdade privada e corporativa perante a autoridade estatal); a *democracia representativa* (na qual o Estado moderno pauta sua legitimidade, principalmente por meio dos direitos políticos) e as garantias civis do *Estado do bem-estar*. Mais do que elencar esses três aspectos, o autor problematiza a viabilidade de um sistema político construído sobre essas bases, apresentando as tensões entre tais elementos como origem da crise da arquitetura das relações estado-mercado-sociedade civil.

Offe parte de uma profícua discussão da ciência política do século XX, sobre o “problema global das tensões potenciais inerentes a esse *conjunto* de três componentes institucionais” (1995, p. 271). Ao centrar a discussão sobre as tensões entre liberalismo e Estado do bem-estar, afirma Offe que

No início dos anos 80, uma grande parte do discurso sobre os problemas e desenvolvimentos futuros do Estado do bem-estar focalizava o alegado antagonismo entre o aspecto de garantia civil coletiva do Estado (isto é, do Estado do *bem-estar*) e os aspectos liberais do Estado (isto é, suas garantias de propriedade privada, de relações de mercado contratuais e, conseqüentemente, de uma economia capitalista). Esses discursos, em que prevalecem as perspectivas filosóficas e políticas da direita neoconservadora e liberal, postula que o Estado do bem-estar se tornou um peso muito grande para a economia, cujo crescimento potencial e a competitividade estariam, conseqüentemente, sofrendo os custos e a rigidez excessivos impostos sobre

o mercado pelas condições organizadas pelo Estado do bem-estar e pela organização da previdência social. (1995, p. 272, grifos do autor)

Além desse aspecto centralmente econômico, Offe chama a atenção para um outro aspecto, político: a crise da unidade entre democracia e liberalismo. Em um artigo, *A democracia partidária competitiva e o "Welfare State" keynesiano: fatores de estabilidade e desorganização* (1984), o sociólogo discorre sobre uma característica que viria se tornar base das instituições políticas no século XX. O próprio autor demonstra que, tanto entre os liberais do século XIX, quanto para Marx e os marxistas da virada do século, havia uma reflexão acerca da impossibilidade da construção do Estado nacional sobre as bases da democracia plena e do capitalismo (partindo da proposta de livre-mercado). Para os liberais, essa impossibilidade se fundava sobre a necessidade de garantir as liberdades individuais e a independência econômica "contra as ameaças igualitárias da sociedade de massas e da política democrática de massa (...)". Do ponto de vista de Marx e dos marxistas, "as condições democráticas permitiriam à classe proletária colocar em questão os fundamentos sociais da sociedade burguesa" (OFFE, 1984, p. 356-357).

No entanto, os partidos de massas, que ascendem na Europa após a Primeira Guerra, e o *Welfare State Keynesiano*, colocam em coexistência a democracia e o capitalismo. A democracia partidária competitiva atenua as tensões sociais, responde aos interesses do mercado e faz com que exista estabilidade na construção dos Estado-Nacionais ocidentais. No entanto, após a década de 1970, ocorre um rápido declínio do sistema de partidos de massa. Offe destaca alguns motivos para essa crise de representatividade: o surgimento de novos movimentos sociais, que não se identificam ou se sentem representados pelo sistema partidário de massas. Por outro lado, o corporativismo, acaba por "desparlamentarizar" a política, e há a "concomitante substituição das formas de representação *territorial*, pelas formas *funcionais*" (OFFE, 1984, p. 357), e, por fim, emerge a possibilidade da criação de caminhos alternativos à competição partidária, pautada na repressão e na gradual transformação da democracia em autoritarismo. Esse fato torna-se perceptível na América Latina a partir da década de 1950-60.

A crise do sistema partidário competitivo integra a crise do modelo do bem-estar keynesiano, e de modo geral, do modelo de Estado nacional construídos sobre a coexistência entre democracia e capitalismo. Na década de 1970, alguns fatos marcam a exaustão do Estado do bem-estar: a eleição de Ronald Reagan nos E.U.A. e de Margareth Thatcher no Reino Unido, bem como a crise do petróleo ao longo dos anos 1970.

Offe argumenta que as características intrínsecas do Welfare State acabam por exauri-lo, tanto pelo peso econômico das políticas assistenciais, quanto pela crise de representatividade. Assim, a década de 1970 marca o início de um novo ciclo econômico e político em âmbito global, construído através/com a globalização, enquanto amplo processo de internacionalização da economia, ruptura das fronteiras comerciais, centralidade da economia no capital financeiro, bem como da retomada das teses do livre mercado, agora para além das fronteiras nacionais, naquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

Na América Latina, isso se dá de forma contundente. Após a Segunda Guerra Mundial, os países do continente passam a desenvolver suas economias nacionais, principalmente por meio de um processo de industrialização e nacionalização das riquezas, sob regimes de caráter populista e/ou autoritário. A partir da década de 1950, frente à agudização da guerra fria e com o êxito da Revolução Cubana, a influência norte-americana sobre o continente, especialmente, na América Central e América do Sul, se torna intervenção de fato. Os golpes militares e civis-militares, que tomam 10 países, são orquestrados, financiados ou influenciados pelo capital internacional, centralmente pelos norte-americanos. As ditaduras mantêm os Estados nacionais fortes nos países latino americanos, no entanto, as economias se tornam dependentes do Banco mundial e do FMI, bem como, de modo mais direto, das relações com o EUA, e há um vertiginoso crescimento das dívidas externas.

Profundamente ligado à economia norte-americana, o México se mantém sob o regime populista autoritário do PRI e transita por pelo menos três modelos econômicos ao longo do século XX:

El modelo agrarioexportador, vigente de la consolidación del capitalismo a mitad del siglo XIX, hasta la gran depresión de los años treinta; 2. El modelo de sustitución de importaciones, que surgió en el periodo de entreguerras, se consolidó durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y entró en crisis en la década de los setenta; 3. El modelo neoliberal de los años ochenta (1982) a los primeros años del Siglo XXI.

[...] cada modelo económico se acompañó de una forma particular de Estado: El modelo agrario-exportador se escoltó del Estado “guardián”; el sustitutivo de importaciones, del Estado interventor; el modelo neoliberal, del Estado “mínimo” o neoliberal. (SALAZAR, 2004, sem paginação)

Ou seja, a partir da década de 1980, o modelo neoliberal é colocado como alternativa ao Estado interventor mexicano, que havia progressivamente aumentado o

investimento nas políticas sociais ao logo da década de 1970, gerando um profundo déficit fiscal⁵⁴.

Assim, frente à profunda crise econômica do início dos anos oitenta, assume a presidência da república, em dezembro de 1982, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), do PRI, o qual implementou o *Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE)*, com medidas de austeridade, corte de investimentos sociais (ou gastos sociais, na nomenclatura neoliberal), como tentativa de redução da dívida pública e do déficit fiscal. No entanto, essas medidas acabaram por retrair a produção, aumentar o desemprego, tendo consequências diretas sobre as populações mais pobres. Em 1987, a inflação chegou a 167%, enquanto o PIB registrava um índice negativo de -3.4%.

Nesse contexto, o secretário da *Secretaría de Programación y Presupuesto*⁵⁵, Carlos Salinas de Gortari, propõe, em conjunto com a *Secretaria de la Hacienda*, o *Programa de Aliento y Crecimiento (PAC)*, que depois se converte no *Pacto de Estabilidad Y Crecimiento Económico*, no fim de 1987. Esses programas de adequação aos requisitos do Banco Mundial e do FMI, reconduzem o México ao crescimento econômico, apesar da ampliação da dívida externa. A retomada da economia leva Carlos Salinas Gortari (PRI) à presidência em 1988.

A continuidade dos programas de Salinas acelera a economia mexicana, diminui a inflação e abre a possibilidade de renegociação da dívida externa. Salinas, frente ao êxito econômico, começa a aplicar as ações de seu “liberalismo social”.

En el gobierno de Carlos Salinas, se consolidó la reforma del Estado con la venta de grandes empresas paraestatales, el saneamiento de las finanzas públicas (al pasar del déficit al superávit fiscal), el control de la inflación, así como las modificaciones constitucionales de los artículos 3, 27 y 130. Las reformas constitucionales dejaron de lado las principales fuentes de la legitimidad estatal nutridas en el nacionalismo revolucionario. Para subsanar y apuntalar al nuevo proyecto, Salinas presentó en marzo de 1992 en la Asamblea Extraordinaria del PRI al “Liberalismo Social” como cobijo y sustento ideológico de la reforma del Estado. (SALAZAR, 2004, sem paginação)

⁵⁴ O investimento em políticas sociais saltou de 22% do PIB em 1970 para 44% do PIB em 1982, ao mesmo tempo em que o déficit fiscal vai de 6% até 16% do PIB. (SALAZAR, 2004, sem paginação)

⁵⁵ Criada em 1958 com o nome de *Secretaría de la Presidencia de la República*, a *Secretaría de Programación y Presupuesto*, como foi chamada a partir de 1976, tem por função concentrar e articular o planejamento e estratégias entre os órgãos da administração pública federal. É ligada ao poder executivo e à secretária da Fazenda mexicana, sendo incorporada, em 1992, a esta última, que se tornou *Secretaria de Hacienda e Crédito Público*

As condições de renegociação da dívida externa aceitas pelo presidente atingiam duramente os setores mais pobres da sociedade mexicana. As consequências do aumento de importações e diminuição dos subsídios para agricultura familiar e para a produção agrícola de exportação, levaram a um aumento da desigualdade social, que atingiu duramente as populações indígenas de diversas etnias. Quando, nos últimos dias de dezembro de 1993, Salinas assinou o Tratado norte-Americano de Livre Comercio (NAFTA), as imposições da economia internacional – via renegociação de dívida externa e concessão de empréstimos – passaram a determinar as políticas nacionais mexicanas de modo mais direto e contundente.

No mundo todo, em meados dos anos noventa, despontavam movimentos antiglobalização. Da Coreia do Sul a Seattle⁵⁶, as políticas neoliberais passam a ser questionadas. No México o levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional demonstra esse questionamento. Apesar de a assinatura do NAFTA ser o gatilho para o levante, a organização dos indígenas do sul e sudoeste mexicano já vinha ocorrendo desde o início das políticas neoliberais nos anos 1980. Assim, os zapatistas tinham como pauta central a oposição às onerações impostas pela economia internacional, principalmente aquelas que atingiam frontalmente os direitos dos indígenas. Frente às sanções impostas pelo Estado mexicano, os zapatistas lutaram pelo reconhecimento da pluralidade étnica, pela garantia dos direitos indígenas (principalmente pela demarcação de terras) e pela autonomia organizacional e política.

O neoliberalismo impôs aos seguimentos mais oprimidos da América Latina em geral e do México em específico, uma dura realidade de retração dos direitos, pobreza e abandono estatal, frente ao avanço destas políticas os movimentos de resistência à globalização e ao neoliberalismo apontavam, muitas vezes de forma desordenada e descentralizada, a necessidade de um “outro mundo possível”⁵⁷. Em dissertação desenvolvida em 2014, intitulada *Utopia e pessimismo: Contribuições de Herbert Marcuse à Educação*, assim afirmamos:

Temos acompanhado nos últimos anos uma crescente mobilização de forças contestatórias. Elas estiveram presentes na *Primavera Árabe* de 2010 até os dias de hoje, tomaram as ruas de Seattle nos Estados Unidos em 1999, se

⁵⁶ Há um interessante documentário norte-americano de 2003 sobre a extensão dos movimentos antiglobalização, chamado “A quarta guerra mundial”. Acesso por este link: <https://youtu.be/F-QXn8IpBLg>.

⁵⁷ *Slogan* do Fórum Social Mundial, sendo que o primeiro foi realizado em Porto Alegre (RS), no Brasil, em janeiro de 2001. “O Fórum Social Mundial constituiu-se, pois, numa nova etapa deste movimento mundial de resistência ao pensamento hoje hegemônico no mundo: o neoliberalismo e a globalização que lhe convêm. Como diz um dos seus idealizadores, Francisco Whitaker, da Comissão Brasileira Justiça e Paz, “Mais além das manifestações de massa e protestos, pareceria possível passar-se a uma etapa propositiva, de busca concreta de respostas aos desafios de construção de ‘um outro mundo’, em que a economia estivesse a serviço do ser humano e não o inverso” (SGUISSARDI, 2001, p. 292)

alastraram em greves gerais na Coréia do Sul em 1997, se levantaram em armas entre os indígenas e camponeses do México, da Bolívia, do Chile, do Brasil. [...]E é também nesta revolta difusa dos *Black Bloc's*, na organização dos zapatistas, nos textos críticos nos milhões de blogs e no descontentamento pungente que a utopia se demonstra. O caminho da educação, do acesso ao conhecimento, da reflexão crítica aliado às novas ferramentas que possibilitam a troca de informações e o compartilhamento de conhecimentos, já gera seus resultados reais. Os escritores críticos em milhões de blogs independentes trazem a capacidade da reflexão crítica sobre a realidade à tona. Os próprios zapatistas que durante muitos anos se levantaram em armas e lutaram na forma de guerrilha já escolhem o caminho da educação: os “caracóis zapatistas” são espaços de diálogo e formação e as escolas zapatistas demonstram como a educação pode ser forma de contestação se direcionada para a autonomia. (SILVEIRA, 2014, p. 114)

Portanto, frente ao avanço daquilo que Bloch denominaria como *mallum futurum*, as forças de resistência se mobilizam. O exemplo dos zapatistas talvez seja aquele que mais apresente as possibilidades utópicas de novas formas de organização política e social, pela persistência do movimento (desde a década de 1980) e pelas formas de luta e resistência. Mas há um elemento que se tornou central, principalmente após o malfado da tentativa de diálogo com Vincent Fox, em 2000, que resultou em uma opção pela auto-organização dos zapatistas, que passaram a executar aquilo que demandavam nos *Acordos de San Andrés*, denominando essa modificação de estratégia, descrita na *Sexta Declaração da Selva Lacandona* (2005) como a *Outra Campanha*. A partir daquele momento a construção da reflexão e prática da educação zapatista passou a ter centralidade. Aliás, a educação apareceu, ao longo do século XX, como possibilidade de transformação qualitativa em diversos locais da América Latina, de Paulo Freire, no Brasil, até Iván Illich, no México, as utopias pedagógicas descortinaram possibilidades frente à realidade dos oprimidos. O movimento zapatista também seguiu por esse caminho, também tomou a organização autônoma e a educação como esperança de um futuro melhor.

Durante estes 4 anos, o EZLN também passou às Juntas de Bom Governo e aos Municípios Autônomos os apoios e contatos que, em todo o México e o mundo, foram conseguidos nestes anos de guerra e resistência. Além disso, durante este período, o EZLN foi construindo um apoio econômico e político que permita às comunidades zapatistas avançar com menos dificuldades na construção de sua autonomia e na melhora de suas condições de vida. Não é muito, mas é bem superior ao que se tinha antes do início do levante, em janeiro de 1994. Se você olha para um desses estudos feitos pelos governos, vai ver que as únicas comunidades indígenas que melhoraram suas condições de vida, ou seja, sua saúde, educação, alimentação, moradia, foram as que estão em território zapatista, que é como nós chamamos o lugar onde estão nossos povoados. E tudo isso tem sido possível pelo avanço dos povoados zapatistas e pelo apoio muito grande recebido de pessoas boas e nobres, que chamamos de “sociedades civis”, e de suas organizações no

mundo inteiro. Como se todas estas pessoas tivessem tornado realidade isso de que “outro mundo é possível”, mas nos fatos, não nas simples falações. (EZLN- VI Declaração, 2005).

Após esse percurso em que buscamos compreender a dialética utopia/distopia na história da América Latina, da colonização até o neoliberalismo, na próxima seção discutiremos como as utopias educacionais estiveram presentes ao longo do século XX na América Latina e como os zapatistas construíram, de modo autônomo e horizontal, uma reflexão pedagógica e um sistema educacional que poderia ser descrito como uma utopia concreta.

Seção 3 Utopia Concreta e movimento zapatista: da guerrilha à autonomia

Havia uma longa tradição de organização e gestão autônoma dos *ejidos* entre os indígenas de Chiapas e Oaxaca. Tal tradição remonta às conquistas da Revolução Mexicana de 1910, e determinou as políticas oficiais sobre organização territorial e política indígena. No entanto, ao longo do século XX, as conquistas da Revolução vão se perdendo, frente às sucessivas reformas constitucionais, tanto que, a luta indígena conquista, em 1971, a *Ley Federal da Reforma Agrária*, que acabou sendo muito mais inclusiva nas políticas de atribuição e repartição de terras (PATIÑO e ESPINOSA, 2015, p.32). No entanto, em 1992, a partir das negociações para o ingresso do México no NAFTA,

se reforma el Artículo 27 constitucional, se abroga la Ley Federal de Reforma Agraria y se promulga la Ley Agraria, poniendo fin al reparto de la tierra y creando la justicia agraria en la forma de los Tribunales Agrarios, además de abrir la posibilidad de cambiar la tenencia de la tierra del régimen social al privado. (PATIÑO e ESPINOSA, 2015, p.32)

A reforma deste artigo constitucional, representou na prática a possibilidade de perda das terras *ejidais*, por compra ou ação de grileiros, colocando em risco as comunidades indígenas, dado que perda da terra representa não apenas uma perda econômica, mas, se compreendermos a centralidade da terra na organização social indígena, representa também uma perda cultural e identitária. Este foi o motivo que levou o EZLN, que estava em estado de latência desde os anos 1980, a se levantar em armas naquele janeiro de 1994.

Assim, o zapatismo pode ser definido como um movimento social com características bastante dinâmicas. Desde sua origem, no início da década de 1980, com um pequeno grupo de intelectuais se exilaram nas montanhas de Chiapas buscando a organização de uma guerrilha da qual seriam o núcleo duro. Essa tática, como já afirmamos, inicialmente leninista-marxista, que visava a formação de uma vanguarda que, pelo trabalho de base aliciaria indígenas e camponeses do sudoeste mexicano, foi progressivamente se transformando, em

parte pela mudança no contexto mais geral, com o declínio da tática de guerrilha, por outro lado pelas próprias formas de organização indígena e camponesa que historicamente, no México, se dava de modo autônomo e horizontal (ORNELAS, 2005).

O levante de 1994 ainda se deu pelo viés guerrilheiro, com suas icônicas imagens exibidas em todo o mundo: homens e mulheres com balaclavas e paliacates, vestindo roupas camufladas e ostentando lenços vermelhos e pretos. No entanto, após algumas frustrações nas tentativas de diálogo com o governo mexicano, seja pelo não cumprimento dos *Acordos de San Andrés*, de 1996, ou pelo insucesso da *Marcha del color de la Tierra*, em 2001, após a histórica derrota do PRI, os zapatistas progressivamente mudaram de tática, baixando as armas a partir de 2005, e buscando a construção de espaços de participação política direta, denominados *Caracoles zapatistas* além do desenvolvimento de saúde, segurança e educação autônomas. Essa mudança de tática está documentada, pelos próprios zapatistas em diversos comunicados, e de modo mais direto na *Sexta declaração da Selva Lacandona* de 2005.

Para compreendermos a construção da *Educação zapatista*, é importante que façamos uma genealogia do movimento, de seus primórdios nos anos 1980 até a construção dos *Caracoles* e do *SERAZLN (Sistema Educativo Autónomo Rebelde de Liberación Nacional)*, no início dos anos 2000.

3.1 Origens do movimento zapatista

O modelo neoliberal de globalização, posto em marcha acelerada já nos fins dos anos setenta, se aprofundou de maneira contundente nos países latino-americanos nas décadas seguintes. Segundo Seoane e Taddei (2001), esse modelo impunha ao bloco latino-americano uma realidade de pobreza e opressão e, por seu caráter hegemônico, promoveu, além de uma ampla dominação econômica, também uma profunda imposição cultural. No México, esse processo se evidenciou quando o presidente Carlos Salinas de Gortari (em exercício de 1988 a 1994) assinou, nos últimos dias de 1993, o tratado norte-americano de livre comércio, conhecido como NAFTA. (*North American Free Trade Agreement*).

A liberalização econômica, que tinha sua grande influência neste tratado, caracterizava-se pelas privatizações, pela redução do investimento estatal em áreas de interesse social e pela abertura às importações. Os resultados econômicos para os indígenas e camponeses de Chiapas, estado do sudeste mexicano, foram desastrosos (ORNELAS, 2005). O preço do café, principal produto da região, despencou acarretando o aumento da pobreza de

sua população. Porém, uma das piores consequências foi a revisão do artigo 27⁵⁸ da constituição.

Este artigo, fruto da Revolução Agrária mexicana de 1910, possibilitava a distribuição de terras e a demarcação dos chamados *ejidos*⁵⁹, concedidos ao uso das comunidades agrícolas, foram o alvo das reformas a partir de 1992, o que desacelerou a distribuição de terras e abriu a possibilidade de privatização dos *ejidos* (RAMÍREZ GARCÍA, 2000).

No dia em que o acordo do NAFTA passou a vigorar, ou seja, no primeiro dia de 1994, os indígenas de diversas etnias do sudeste mexicano organizaram um levante armado: em fileiras, com uniformes militares, trajando as cores verde, vermelha e preta. O mundo passa a conhecer o EZLN, *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*. Os povos chiapanecos, de armas em punho e rostos cobertos por *pasamontañas* ou *paliacates*⁶⁰, demonstraram a sua insatisfação com os rumos da política mexicana, principalmente devido aos evidentes prejuízos à política de demarcação e divisão de terras indígenas. Partindo da região montanhosa de *Selva Lacandona*, estes guerrilheiros ocuparam o controle de sete municípios do estado de Chiapas (dentre eles: *San Cristóbal de las Casas*, *Ocosingo* e *Las Margaritas*). Não se tratava apenas de um protesto, como se pensou de início, mas de uma grande transformação política que entrava em cena. Os indígenas, camponeses e outros trabalhadores não questionavam somente a política hegemônica do NAFTA, mas lutavam pela afirmação de suas identidades e pela defesa de suas culturas.

⁵⁸ “Art. 27. Inciso VII. Se reconoce la personalidad jurídica de los núcleos de población ejidales y comunales y se protege su propiedad sobre la tierra, tanto para el asentamiento humano como para actividades productivas. La ley protegerá la integridad de las tierras de los grupos indígenas. La ley, considerando el respeto y fortalecimiento de la vida comunitaria de los ejidos y comunidades, protegerá la tierra para el asentamiento humano y regulará el aprovechamiento de tierras, bosques y aguas de uso común y la provisión de acciones de fomento necesarias para elevar el nivel de vida de sus pobladores. La ley, con respeto a la voluntad de los ejidatarios y comuneros para adoptar las condiciones que más les convengan en el aprovechamiento de sus recursos productivos, regulará el ejercicio de los derechos de los comuneros sobre la tierra y de cada ejidatario sobre su parcela. Asimismo establecerá los procedimientos por los cuales ejidatarios y comuneros podrán asociarse entre sí, con el Estado o con terceros y otorgar el uso de sus tierras; y, tratándose de ejidatarios, transmitir sus derechos parcelarios entre los miembros del núcleo de población; igualmente fijará los requisitos y procedimientos conforme a los cuales la asamblea ejidal otorgará al ejidatario el dominio sobre su parcela. En caso de enajenación de parcelas se respetará el derecho de preferencia que prevea la ley. Dentro de un mismo núcleo de población, ningún ejidatario podrá ser titular de más tierra que la equivalente al 5% del total de las tierras ejidales. En todo caso, la titularidad de tierras en favor de un solo ejidatario deberá ajustarse a los límites señalados en la fracción XV. La asamblea general es el órgano supremo del núcleo de población ejidal o comunal, con la organización y funciones que la ley señale. El comisariado ejidal o de bienes comunales, electo democráticamente en los términos de la ley, es el órgano de representación del núcleo y el responsable de ejecutar las resoluciones de la asamblea. (MÉXICO, 1917)

⁵⁹ *Ejidos* são propriedades agrárias coletivas, pertencentes ao Estado, para o uso das comunidades indígenas.

⁶⁰ *Paliacates*: Nome do lenço utilizado no pescoço por camponeses que servia para segurar o suor, foi utilizado na insurreição para cobrir os rostos. (RAMIREZ-GARCIA, 2000, p.6). *Pasamontañas*: Capuz para proteger a cabeça do frio, utilizado pela população chiapaneca.

Apesar de o levante de 1994 tornar esse movimento social internacionalmente conhecido, suas origens são mais antigas, remetem a um pequeno acampamento nas montanhas de Chiapas, fundado em 1983, conhecido como *La Pisadilla*. Assim descreve essa origem, em entrevista, o Subcomandante Insurgente Marcos⁶¹

O EZLN tem duas raízes: um grupo político-militar urbano e uma organização indígena. O grupo urbano era pequeno, de orientação marxista-leninista, formado por gente de classe média que viu fechar suas alternativas políticas pelo monopólio do Partido Revolucionário Institucional (PRI). Era uma organização clandestina que procurava crescer com trabalho político, sabendo que um dia iria aderir à luta armada. Como precisava de um lugar para se preparar militarmente, entrou em contato com indígenas de Chiapas que também haviam concluído que se esgotara a via pacífica. Da convergência de interesses surgiu o EZLN, em novembro de 1983. (ORTIZ, 1996, p.40)

A convergência entre os interesses do núcleo “político-militar urbano” e dos indígenas da região se deu progressivamente. Essa relação foi sendo construída durante os dez anos subsequentes. Assim, se deu com a formação desta célula revolucionária teoricamente embasada no marxismo-leninismo e adepta da tática da guerrilha, o contato com a realidade chiapaneca e com os modos de organização camponesa e indígena acabou por modificar tais posturas, por moldar o movimento e colocá-lo em outra direção, como afirma o Subcomandante Marcos em entrevista de 2001:

Llegamos con la mentalidad de marxista-leninistas, como imagino que todas las organizaciones políticas militares de los años 60 y 70 en América Latina. Este pensamiento fue limado. Llegamos marxista-leninistas, y la realidad indígena empezó a limar los bordes y lo convirtió en algo redondo. Hubo un momento de supervivencia. No podíamos tender los puentes, hablar y escuchar. No entendías los códigos del otro. Como si estuvieras hablando otro idioma, pero no hubiera del otro lado un referente para traducir lo que se está diciendo. Tenías que asumir primero el código del otro, su cosmovisión y en base a eso construir el lenguaje. En el momento en que se pudo asumir esa cosmovisión y el código cultural, ya cambió mucho. No si dio propiamente ese *ultimátum* “no traigas eso aquí”,

⁶¹ O “Subcomandante Insurgente Marcos” é uma figura controversa dentro do levante zapatista. Isto pelo fato de que o governo mexicano o reconhece como sendo Rafael Sebastián Guillén Vicente, ex-aluno da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) e professor da Universidade Autónoma Metropolitana (UAM), em Cidade do México, mas não há provas com relação a essa identificação, já que a figura do subcomandante Marcos aparece sempre mascarada, afirmando que não se trata de uma pessoa, mas de uma “figura política” que está sob o comando dos povos zapatistas. Assim, do ponto de vista dos zapatistas, o subcomandante Marcos não é uma pessoa, mas um ícone e porta-voz, sem identidade pessoal, dos povos zapatistas. Em 24 maio de 2014, Marcos declarou para alguns meios de comunicação a morte do “subcomandante Marcos” e o nascimento do “subcomandante insurgente Galeano”, em homenagem ao professor zapatista José Luis Solís López, de pseudônimo *Galeano*, assassinado poucos dias antes. (BEAUREGARD, 2014)

sino un “no te entendemos”. Empezó a construirse el diálogo en el momento em que ya estábamos compartiendo ideas fundamentales. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2001)

Já em janeiro de 1994 era anunciada em comunicados⁶², a amplitude das lutas zapatistas. Após as primeiras batalhas, em 12 de janeiro do mesmo ano, o EZLN opta por se voltar para a construção de alternativas políticas e econômicas em suas bases sociais. Assim, apesar de não deporem as armas, os zapatistas começam a construção de seus projetos de afirmação cultural, educação e diálogo contra as reformas neoliberais, que são rapidamente implantados nos municípios tomados, dando início, desse modo, ao desenvolvimento de formas autônomas e democráticas de gestão de recursos locais.

Em 1996, na quarta declaração da Selva Lacandona, é anunciada a criação da *Frente Zapatista de Libertação Nacional* (FZLN), na tentativa de abertura de diálogo com outros setores da sociedade mexicana, o que se tornará característica central do movimento desde então. É importante ter claro que o FZLN é uma organização política, voltada para a abertura do diálogo com a sociedade mexicana, não podendo ser confundido com o EZLN, organização com características militares e de guerrilha. O FZLN representa um momento diferente na história do zapatismo, onde as perspectivas da ação política se apresentam fora do campo militar e guerrilheiro, com o qual se iniciou o levante zapatista.

Tais modificações são apresentadas na *Quarta Declaração da Selva Lacandona*, publicada no primeiro dia de 1996. Esta apresenta em um tom bastante metafórico, comum aos comunicados zapatistas, duras críticas à política institucional e ao governo federal, além de reiterar o convite ao povo mexicano para que participem e apoiem a sublevação dos camponeses e indígenas de Chiapas. Publicada em 1 de janeiro de 1996, a declaração marca o início de um percurso não-guerrilheiro do movimento, mantendo, no entanto, o EZLN, em suas funções de proteção e participação nos processos de construção da autonomia territorial e política.

Hermanos:

No morirá la flor de la palabra. Podrá morir el rostro oculto de quien la nombra hoy, pero la palabra que vino desde el fondo de la historia y de la tierra ya no podrá ser arrancada por la soberbia del poder.

Nosotros nacimos de la noche. En ella vivimos. Moriremos en ella. Pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día, para quienes es regalo la muerte, para quienes está prohibida la vida. Para todos la luz. Para todos todo. Para nosotros el dolor y la angustia, para nosotros la alegre rebeldía, para nosotros el futuro

⁶² Os quais passaram a ser denominados como *Declarações da Selva Lacandona*.

negado, para nosotros la dignidad insurrecta. Para nosotros nada. (EZLN-VI DECLARACION, 1996)

Novamente encontramos, assim como na *Primeira Declaração* um tom catastrófico com relação ao passado e esperançoso com relação ao futuro, demonstrando que o movimento tem uma perspectiva da história que poderíamos denominar como tradição dos oprimidos, e que, anteriormente aproximamos da perspectiva histórica de Benjamin. Há ainda neste trecho inicial da Declaração a contraposição entre noite e dia, luz e escuridão. A noite é aqui tomada como o presente, fruto de um longo e violento passado de exploração e genocídio de indígenas e camponeses. Nesta “larga noche”, em que nascemos, vivemos e morreremos, antecede o amanhecer, a transformação qualitativa, o “futuro autêntico”, anunciado pelo levante de 1994, que vingará aqueles que “hoy lloran la noche”. Bloch propõe, também, essa dialética do tempo, segundo qual passado, presente e futuro são inseparáveis, e, como a manhã é gestada na noite, o bom futuro é gestado no mau presente.

O “futuro autêntico” do qual fala Bloch é caracterizado pela presença de um elemento “excedente” (*ein Exzedierendes*), permitindo a transformação de nossa imaginação utópica na realidade humana em forma “de amanhã”. [...] A questão que nos interessa mais, neste contexto é a de saber por que este “*topos* utópico” é possível. Bloch responde, afirmando que a existência deste *topos* é justificada pelo fato de que o mundo não é um sistema fechado ou um processo acabado, porque possui um horizonte aberto e é cheio de possibilidades “ainda-não” realizadas. Os homens e mulheres que ainda não são o poderiam ser. [...] Tudo no mundo é movimento e gestação. (MÜNSTER, 1993, p.26-27)

É apenas compreendendo a contingência do presente que se pode transformar o futuro, já que tudo é movimento e gestação, a noite prepara a manhã, a escuridão gesta a luz. Os zapatistas demonstram compreender essa dialética histórica e a tarefa que cabe aos que vivem na noite, para quem a “morte é um presente”, e que, mesmo assim, seguem em “alegre rebeldia”, dado que a noite passará, e “a flor da palavra não morrerá”.

O que se segue na Declaração é um conjunto de críticas ao *mau gobierno*, apresentada em oposições, entre os ideais e demandas que mobilizam a luta zapatista e o que faz ou não o governo.

Nuestra lucha es por hacernos escuchar, y el mal gobierno grita soberbia y tapa con cañones sus oídos.
 Nuestra lucha es por el hambre, y el mal gobierno regala plomo y papel a los estómagos de nuestros hijos.
 Nuestra lucha es por un techo digno, y el mal gobierno destruye nuestra casa y nuestra historia.

Nuestra lucha es por el saber, y el mal gobierno reparte ignorancia y desprecio.

Nuestra lucha es por la tierra, y el mal gobierno ofrece cementerios.

Nuestra lucha es por un trabajo justo y digno, y el mal gobierno compra y vende cuerpos y vergüenzas.

Nuestra lucha es por la vida, y el mal gobierno oferta muerte como futuro.

Nuestra lucha es por el respeto a nuestro derecho a gobernar y gobernarnos, y el mal gobierno impone a los más la ley de los menos.

Nuestra lucha es por la libertad para el pensamiento y el caminar, y el mal gobierno pone cárceles y tumbas.

Nuestra lucha es por la justicia, y el mal gobierno se llena de criminales y asesinos.

Nuestra lucha es por la historia, y el mal gobierno propone olvido. (EZLN-VI DECLARACION, 1996)

Partindo assim, de uma série de críticas ao governo mexicano, acusado de violência, mortes e assassinatos, de contribuir para a manutenção da fome e ignorância, e por destruir ou esquecer a história, a crítica zapatista demonstra, novamente, a abordagem tradicional da história que excluí os oprimidos.

Após realizar estas críticas e apresentar a tarefa histórica dos zapatistas e de todos aqueles que “viven na noite”, a *Declaración* apresenta as proposições que seriam o início de uma modificação táctica, da guerrilha para a construção da autonomia. Portanto, após o levante armado em 1994, e com as sucessivas tentativas de diálogo e pacificação, que, já em 1996, a construção da autonomia zapatista se torna pauta central. As “imagens utópicas” são apresentadas enquanto bandeiras e exigências do movimento: “techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, independencia, democracia, libertad, justicia y paz. Estas fueron nuestras banderas en la madrugada de 1994. Estas fueron nuestras demandas en la larga noche de los 500 años” e posteriormente é demonstrado que, após romperem o cerco militar a Chiapas, no início de 1995, o movimento buscou, na tentativa de ter suas exigências respondidas, estabelecer diálogo com o governo mexicano e suas instituições.

Iniciado el diálogo con el supremo gobierno, el compromiso del EZLN en la búsqueda de una solución política a la guerra iniciada en 1994 se vio traicionado. Fingiendo voluntad de diálogo, el mal gobierno optó cobardemente por la solución militar y, con argumentos torpes y estúpidos, desató una gran persecución policíaca y militar que tenía como objetivo supremo el asesinato de la dirigencia del EZLN. Las fuerzas armadas rebeldes del EZLN resistieron con serenidad el golpe de decenas de miles de soldados que, con asesoría extranjera y toda la moderna maquinaria de muerte que poseen, pretendió ahogar el grito de dignidad que salía desde las montañas del Sureste Mexicano. Un repliegue ordenado permitió a las fuerzas zapatistas conservar su poder militar, su autoridad moral, su fuerza política y la razón histórica que es su principal arma en contra del crimen hecho gobierno. Las grandes movilizaciones de la sociedad civil nacional e internacional pararon la ofensiva traidora y obligaron al gobierno a insistir

en la vía del diálogo y la negociación. Decenas de civiles inocentes fueron tomados presos por el mal gobierno y todavía permanecen en las cárceles en calidad de rehenes de los terroristas que nos gobiernan. Las fuerzas federales no tuvieron más victoria militar que la destrucción de una biblioteca, un salón de actos culturales, una pista de baile y el saqueo de las pocas pertenencias de los indígenas de la selva Lacandona. El intento de asesinato fue cubierto por la mentira gubernamental con la mascarada de la “recuperación de la soberanía nacional”. (EZLN-IV DECLARACIÓN, 1996)

No entanto, as tentativas de diálogo e de resolução pacífica do conflito não são exitosas, de tal modo que os zapatistas acusam o governo de traição e truculência. Frente ao insucesso destas tentativas torna-se necessária uma modificação tática, que abriria um conjunto enorme de possibilidades, com o desenvolvimento da autonomia territorial, da auto-gestão e auto-organização política, bem como a construção e desenvolvimento de uma educação voltada aos ideais zapatistas.

Hoy, con el corazón de Emiliano Zapata y habiendo escuchado la voz de nuestros hermanos todos, llamamos al pueblo de México a participar en una nueva etapa de la lucha por la liberación nacional y la construcción de una patria nueva, a través de esta...Cuarta Declaración de la Selva Lacandona en la que llamamos a todos los hombres y mujeres honestos a participar en la nueva fuerza política nacional que hoy nace: el Frente Zapatista de Liberación Nacional organización civil y pacífica, independiente y democrática, mexicana y nacional, que lucha por la democracia, la libertad y la justicia en México. El Frente Zapatista de Liberación Nacional nace hoy e invitamos para que participen en él a los obreros de la República, a los trabajadores del campo y de la ciudad, a los indígenas, a los colonos, a los maestros y estudiantes, a las mujeres mexicanas, a los jóvenes de todo el país, a los artistas e intelectuales honestos, a los religiosos consecuentes, a todos los ciudadanos mexicanos que queremos no el poder sino la democracia, la libertad y la justicia para nosotros y nuestros hijos. (EZLN-IV DECLARACIÓN, 1996)

Essa opção pela construção de uma organização civil e pacífica, base para a fundação da FZLN culmina, a partir de 2003, na formação de juntas de governo autônomos locais, as chamadas *Juntas del Buen Gobierno*, que serão as bases para o estabelecimento das confederações regionais, o denominados *Caracoles Zapatistas*.

3.1.1 Os zapatistas contra a Hidra

Deve-se ter em conta que o projeto revolucionário zapatista é atravessado por uma visão de mundo bastante específica, que une a crítica contemporânea aos aspectos violento e opressivo do capitalismo contemporâneo à uma narrativa de fundo mítico, oriundo da tradição

Maia chiapaneca, que se traduz em uma linguagem metafórica e apocalíptica nos textos e comunicados zapatistas. Tal visão mítica não se traduz em um distanciamento da realidade, mas em uma compreensão messiânica-revolucionária do processo histórico de transformação qualitativa.

Já pontuamos anteriormente algumas características dos comunicados e textos zapatistas: sua perspectiva catastrófica sobre o passado, sua visão esperançosa sobre o futuro e sua compreensão do papel ativo do presente. No entanto, há um tom metafórico e mítico sempre presente nos textos zapatistas, que indica uma visão de mundo sincrética bastante particular aos povos de origens Maias e que é compartilhada, de um modo ou de outro, pelas etnias que compõem a base real do movimento zapatista.

Em maio de 2015 os zapatistas promoveram um Seminário intitulado *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*⁶³, sediado no *Caracol de Oventik* (San Cristobal de Las Casas). O título do seminário é curioso por dois motivos: pela associação entre mito e capitalismo e pela utilização de uma figura mítica da tradição greco-romana.

O avanço do neoliberalismo e do processo homogeneizante de globalização levou ao estabelecimento e à constante transformação de novas formas de dominação, exploração e opressão. Existem interpretações divergentes sobre as características deste novo fenômeno econômico e político que toma centralidade a partir do quarto final do século passado, alguns autores apresentam a neoliberalismo como uma mera retomada dos princípios liberais colocados em xeque após a 1ª Guerra mundial e a crise de 1929, no entanto tal fenômeno pode ser visto como algo mais amplo, diverso e múltiplo

Múltiplas, como múltiplas são as cabeças da hidra ...A imagem do capitalismo como uma hidra, proposta pelo EZLN, nos parece fundamental para compreender que, muito mais do que um modo/sistema de produção/gestão econômica, o capitalismo é um modelo civilizatório, uma significação imaginária social que, portanto, influencia (ou mesmo determina) as condições vividas em múltiplos campos de existência a partir de um conjunto específico de fatores e elementos utilizados de acordo à sua instrumentalidade. Tomar como referência a analogia da hidra significa reconhecer e afirmar que a economia – ou as relações econômicas – é “apenas” uma das cabeças da hidra capitalista – não a única, nem a mais importante. Significa reconhecer as múltiplas dimensões da existência dominadas pelo imaginário social instituído pelo capitalismo. Reconhecer o capitalismo enquanto modelo civilizatório significa reconhecê-lo enquanto um imaginário específico de sociedade, com toda a complexidade que essa interpretação carrega. Reconhecê-lo enquanto imaginário significa reconhecer que se trata de uma dominação que abrange as diferentes esferas das relações sociais, em suas formas de ser, de fazer, de criar, de produzir,

⁶³ Acesso à programação, fotos e resumos do Seminário em: https://radiozapatista.org/?page_id=13233.

de relacionar-se entre si e com os e as demais. (SILVEIRA e CÂMARA, 2018)

Ora, se o capitalismo se tornou algo como uma *hidra*, o pensamento crítico e a *práxis* transformadora devem se modificar se pretendem confrontá-lo em todos seus aspectos. Assim, se os zapatistas apelaram para uma imagem mitológica greco-romana para nomear o capitalismo contemporâneo, suas formas de resistência também se utilizam de um discurso metafórico e messiânico. Todos os comunicados são pontilhados de referências ao cristianismo e à mitologia das culturas que compõem sua base social, e em especial da cultura Maia, o que fica bastante evidente na escolha do título dado às confederações regionais, os *Caracoles*.

A figura do caracol é bastante importante nas culturas originárias mexicanas, sendo presente em diversas simbologias e mitos passados de geração para geração. Dentre as divindades Maias, por exemplo, destaca-se *Hunab-Ku*.

Tradicionalmente es conocido como el dios maya que era adorado en la región de Yucatán, y que no tenía representación por ser incorpóreo, de manera que los españoles se sirvieron de éste para equiparlo con el dios judeocristiano. Se considera como una expresión sui generis de la religión maya del Posclásico Tardío en su etapa cercana al contacto europeo, y que apuntala la idea de una unidad de los dioses hacia un sugerente premonoteísmo, pues Hunab se traduce como “uno”, “único”, y K’u, como “dios”, es decir, el “Único Dios” o “el Dios Único”. (CORTÉS, 2019, p.240)

Apesar da equiparação realizada pelos espanhóis entre *Hunab-Ku* e o Deus judaico-cristão, a deidade Maia não tinha representação antropomórfica, sendo considerado um ser incorpóreo, cujo símbolo ao qual é comumente associado apresenta duas linhas cruzadas com uma espiral no centro (CORTÉS, 2019). Ao falar sobre a simbologia do *caracol*, o Subcomandante Marcos apresenta o mito do *sustentador do céu*:

Segundo nossos ancestrais, é necessário sustentar o céu para que não caia. Ou seja, não é que o céu está firme, mas sim, de vez em quando fica fraco e quase desmaia e se deixa cair como as folhas caem das árvores, e então acontecem verdadeiras calamidades porque o mal chega ao milharal, a chuva o quebra todo, o sol castiga o solo, quem manda é a guerra, quem vence é a mentira, quem caminha é a morte e quem pensa é a dor. [...]
Ou seja, o céu não está bem firme, mas, às vezes, parece que afrouxa. E é necessário saber que, quando isso acontece, se desorganizam os ventos e as águas, o fogo se inquieta e a terra quer se levantar e caminhar sem encontrar sossego. Por isso, os que chegaram antes de nós disseram que, pintados de cores diferentes, quatro deuses voltaram ao mundo e, tornando-se gigantes, se colocaram nos quatro cantos do mundo para prendê-lo ao céu para que não caísse, ficasse quieto e bem plano, para que o sol, a lua, as estrelas e os

sonhos caminhassem por ele sem sofrimento. Mas aqueles que deram os primeiros passos por estas terras contam também que, às vezes, um ou mais dos pilares, os sustentadores do céu, é como se começasse a sonhar, a dormir ou a se distrair com uma nuvem, então o seu lado do telhado do mundo, ou seja, o céu, não fica bem esticado, e então o céu, ou seja, o telhado do mundo, é como se afrouxasse e é como se quisesse cair sobre a terra, e já não fica plano o caminho do sol, da lua e das estrelas.

É isso que aconteceu desde o início, por isso os primeiros deuses, os que deram origem ao mundo, deram uma tarefa a um dos sustentadores do céu e ele deve ficar de prontidão para ler o céu, ver quando começa a afrouxar, então este sustentador deve falar aos demais sustentadores para que acordem, voltem a esticar o seu lado e as coisas se acomodem outra vez. E este sustentador nunca dorme, deve sempre estar em alerta e de prontidão para acordar os demais quando o mal cai sobre a terra. E os mais antigos no passo e na palavra dizem que este sustentador do céu leva um caracol pendurado no peito e com ele ouve os ruídos e os silêncios do mundo para ver se está tudo certo, e com o caracol chama os outros sustentadores para que não durmam ou para que acordem.

E dizem aqueles que foram os primeiros que, para não adormecer, este sustentador do céu vá e vem pra dentro e pra fora do seu coração, pelos caminhos que leva no peito, e dizem aqueles mestres mais antigos que este sustentador ensinou aos homens e às mulheres a palavra e a sua escrita porque, dizem que enquanto a palavra caminha pelo mundo é possível que o mal se aquiete e no mundo esteja tudo certo, assim dizem. Por isso, a palavra do que não dorme, do que está de plantão contra o mal e suas maldades, não caminha direto de um lado pra outro, mas sim anda rumo a si mesmo, seguindo as linhas do coração, e para fora, seguindo as linhas da razão, e dizem os sábios de antes que o coração dos homens e das mulheres tem a forma de um caracol e aqueles que têm bom coração e pensamento andam de um lado pra outro, acordando os deuses e os homens para que fiquem de plantão para que no mundo esteja tudo certo. Por isso, quem vela quando os demais dormem usa o seu caracol, e o usa para muitas coisas, mas, sobretudo, para não esquecer. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2004, p.88-89)

Este mito pode ser interpretado de algumas formas quando associado ao processo de construção da autonomia zapatista em sua expressão máxima: os *Caracoles*. O caracol é, nas culturas originárias mexicanas, um símbolo do diálogo e da dialética, “pra dentro e pra fora do seu coração”, é ele que permite ouvir “os ruídos e os silêncios do mundo para ver se está tudo certo”, além disso, representa o ato constante de não esquecer, de estar sempre atento as demandas dos povos, ao passado e ao presente, de alertar os *sustentadores* para evitar a tragédia.

Não seria possível realizar nesta tese um estudo aprofundado das perspectivas mitológicas que estão presentes nas perspectivas zapatistas, nos cabe, no entanto, apresentar essa dimensão como parte importante da visão de mundo das culturas que compõem o este movimento social. É certo que, além das referências dos mitos e narrativas Maias, a própria *teologia da libertação* tem importante impacto sobre a perspectiva messiânica zapatista. Tal influência remonta à importância de uma perspectiva cristã crítica à exploração e violência

contra os indígenas, que remonta ao Frei Bartolomeu de Las Casas, mas que encontrou um ponto de convergência no *Primeiro Congresso Indígena de Chiapas*, ocorrido em 1974 sob convocatória do bispo de Chiapas, Dom Samuel Ruiz, profundamente inspirado pela teologia da libertação.

O final da década de 1960 foi especialmente conturbado no México, o *Massacre de Tlatelolco*, de outubro de 1968, teve como consequência direta uma reordenação dos movimentos sociais no México, sendo muitas vezes apontado como a origem primeva do grupo urbano que antecedeu a formação do EZLN: *Fuerzas de Liberación Nacional* (FLN).

A maior parte das múltiplas e dissonantes interpretações sobre as origens do EZLN coincidem em afirmar que este grupo urbano consistia em uma célula das *Fuerzas de Liberación Nacional* (FLN). Fundada em 1969, a FLN era um grupo político militar partidário às características da Revolução Cubana e marcado por sua forma rígida de recrutamento, pela não utilização de táticas de assalto e seqüestro e por sua discricão e paciência. Contudo, a FLN chegou a participar do *Ejército Insurgente Mexicano* (EMI), formado por líderes do movimento que sofreu o massacre da Praça das Três Culturas, localizada na região de *Tlatelolco*. (ANDREO, 2011, p.18)

Alguns anos antes, em 1960, assume o bispado de Chiapas, Samuel Ruíz Garcia, imbuído uma visão bastante crítica acerca da situação de pobreza que assolava as populações indígenas⁶⁴ do estado. Dom Samuel Ruíz partilhava com teólogos da América Latina aquilo que se convencionou chamar *teologia da libertação*⁶⁵, vertente católica heterodoxa que se disseminou durante a década de 1960. Há bastante diversidade nas perspectivas dos teólogos ligados a este movimento, mas em geral se parte de uma reinterpretação das doutrinas cristãs acerca do papel da Igreja frente as desigualdades sociais e econômicas, a opressão e perseguição de povos e seguimentos da sociedade.

[...] os fundadores da “Teologia da Libertação” [...] tentaram elaborar os princípios de uma nova eclesiologia e de uma nova teologia, não somente a

⁶⁴ “O estado de Chiapas possui 77.500 km² e, na década de 1960, contava com aproximadamente 1.200.000 habitantes, sendo 400.000 indígenas, dentre os quais cerca de 250.000 eram *tzeltales*, *tojolabales*, *tzotziles* ou *choles*.” Este grande número de indígenas vivia em um estado de dependência econômica com relação aos fazendeiros locais, que resultava em algo que pode ser denominado como “feudalismo básico, isto é, esse tipo de organização criava uma relação onde os *peones* indígenas (aqueles que vendiam sua força de trabalho para a fazenda) tornavam-se totalmente dependentes do *finquero* (proprietário da fazenda) que, em sua fazenda, não se subordinava a nenhuma autoridade municipal, estadual ou federal. [...] Em troca do direito de viver na fazenda e de um pedaço de terra onde sua família podia plantar e criar animais, os *peones* indígenas eram obrigados a submeter-se a um rígido e extenuante calendário de obrigações em benefício do *finquero*, podendo ser expulsos por qualquer tipo de desobediência e recebendo um salário abaixo daquele pago na *cabecera* pela mesma quantidade de serviços. Os indígenas submetidos a este tipo de relação semi-servil são denominados *peones acasillados*.” (ANDREO, 2011, p.40)

⁶⁵ Ver: BOFF, C. *A libertação dos pobres: Reflexões sobre os interesses fundamentais da Teologia da Libertação latino Americana*. Petrópolis, 1984.

partir de uma nova leitura crítica ético-materialista do *Antigo Testamento*, mas também a partir de uma nova interpretação dos escritos de Santo Agostinho e do tomismo. (MÜNSTER, 1993, p.103)

Essa reinterpretação teológica - tida como um fenômeno intelectual latino-americano, que buscou adaptar as doutrinas fundamentais do cristianismo à realidade do continente - é aplicada nas bases, majoritariamente indígenas, da comunidade eclesial chiapaneca sob o bispado de Dom Samuel Ruíz e teve como ponto de culminância a realização do

Primeiro *Congreso Indígena de Chiapas Fray Bartolomé de Las Casas* ocorreu entre os dias 14 e 17 de outubro de 1974, no auditório municipal da cidade de *San Cristóbal de las Casas*, recebendo observadores externos e cobertura nacional da imprensa mexicana. [...] O congresso reuniu representantes de 327 comunidades indígenas, com 587 delegados *tzeltales*, 330 *tzotziles*, 152 *tojolabales* e 161 *choles*. (ANDREO, 2011, p.118)

O congresso pode ser considerado marco inicial de movimentos que viriam a formar as bases do EZLN já que aproximou etnias diversas, tendo como pano de fundo as interpretações da *teologia da libertação*, colocando a centralidade das discussões na questão da *terra*, da *identidade*, e da *unidade das lutas indígenas*.

O que acreditamos ser possível concluir [...] é que já havia ocorrido o início de um processo de união entre comunidades de mesma etnia, [...] graças à influência da Teologia Libertação propagada pela diocese sob os auspícios de Samuel Ruiz. O que nos parece que ocorreu no Congresso Indígena de 1974 - e em suas reuniões preparativas - foi que esta união foi incentivada, fortalecida e, até mesmo, aumentada para uma união maior, de enfrentamento de problemas comuns e auxílio mútuo entre as quatro diferentes etnias que participaram do congresso. (ANDREO, 2011, p.121)

A convergência entre o contexto de miséria e exploração vivenciado pelas etnias indígenas de Chiapas e a revolta resultante do *Massacre de Tlatelolco* (com a formação de grupos de urbanos como o FLN e EMI), acabou por tornar o Congresso Indígena de Chiapas um ponto de unidade entre lutas indígenas, camponesas, eclesíásticas e urbanas. Assim, as origens do EZLN são profundamente marcadas pelos aspectos místicos-revolucionários, seja das doutrinas do cristianismo de libertação, seja das narrativas e mitos dos antepassados Maias.

Este aspecto sincrético que está nas origens do movimento se aproxima daquilo que, como vimos, Benjamin e Bloch denominam como messianismo revolucionário, ou seja, uma perspectiva que se orienta para uma transformação total da realidade contingente, como uma

ação prevista e possibilitada pela própria crença e potencialidade e pela ação escatológica no presente.

No entanto, o resultado mais importante da adoção dessa visão messiânica-sincrética que funda a interpretação de mundo zapatista, é a concepção dialética de história, para a qual passado, presente e futuro não podem ser separados na ação transformadora. A memória do passado, do genocídio indígena que marcou a América Latina, é força motora para o presente, que almeja, antecipa, sonha e possibilita um outro futuro. A literata mexicana Rosario Castellanos Figueroa, em sua primeira novela, *Balún Canán*⁶⁶ (1983) - na qual narra as disputas entre indígenas e proprietários de terra em Chiapas entre as décadas de 1930 e 1950 -, assim estabelece a relação entre a terra (da qual a personagem é expulsa), palavra e memória:

[...] y entonces, coléricos nos arrebataron lo que habíamos atesorado: la palabra, que es el arca de la memoria. Desde aquellos días arden y se consumen con el leño de la hoguera. Sube el humo en el viento y se deshace. Queda la ceniza sin rostro. Para puedas venir tú el que es menor que tú les baste un soplo, solamente un soplo. (CASTELLANOS, 1983, p.9)

Partindo desta perspectiva crítica, os zapatistas parecem compreender os limites e possibilidade de transformação social de seu contexto, frente às negativas na tentativa de diálogo com as instituições governamentais, o movimento passa a dar centralidade à construção da autonomia.

3.2 Autonomia e Zapatismo

A palavra *autonomía* tem múltiplas acepções, podendo ser aplicado em diversos campos de análise sociológica ou política. Pode-se referir à autonomia individual, preconizada pelos liberais ou, até mesmo, à autonomia religiosa, defendida pelos protestantes quando se desligavam da Igreja Católica (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998). Convém, portanto, delimitarmos o significado que atribuiremos ao termo neste trabalho.

O termo tem origem no grego: *autós*: próprio e *nómos*: lei, norma. Etimologicamente, portanto, denomina o ato de reger a si mesmo, por normas próprias. No entanto, o termo passa a ser utilizado, com maior frequência, na filosofia moderna, em especial pelos iluministas.

⁶⁶ Nome pelo qual era conhecida, na antiga língua maia e tzeltal, o povoado de Comitán, em Chiapas.

Entre os iluministas, destaca-se a perspectiva de Immanuel Kant, que apresenta, pela primeira vez, o princípio da autonomia na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1986), obra escrita em 1785. Nesta obra ele utiliza o termo autonomia em sua proposição da lei moral oriunda da vontade racional e “autoimposta” pelo sujeito. Assim, a autonomia decorre em liberdade, como independência com relação às determinações heterônomas e como criação da lei moral a partir de si mesmo, da razão prática.

[...] a moralidade é, pois, a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas. A ação que possa concordar com a autonomia da vontade é permitida; a que com ela não concorde é proibida. A vontade, cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia, é uma vontade santa, absolutamente boa. A dependência em que uma vontade não absolutamente boa se acha em face do princípio da autonomia (a necessidade moral) é a obrigação. (KANT, 1986, p.85).

Há, portanto, na proposição iluminista em geral, exemplificada pela perspectiva kantiana, uma determinação individual da autonomia, entendida como processo de libertação *do indivíduo*, através do esclarecimento, tido como:

Saída do homem da condição de menoridade autoimposta. Menoridade é a incapacidade de servir-se de seu entendimento sem a orientação de um outro. Esta menoridade é autoimposta quando a causa da mesma reside na carência não do entendimento, mas da decisão e coragem em fazer uso de seu próprio entendimento sem a orientação alheia. *Sapere aude!* Tem coragem em servir-te de teu *próprio* entendimento! Este é o mote do Esclarecimento. (KANT, 2007, p.95).

Ou seja, a perspectiva burguesa (iluminista e liberal) propõe a compreensão da autonomia como uma *ação moral de autolibertação* oriunda do esclarecimento: a capacidade de compreender e determinar as condições subjetivas e materiais que possibilitam as escolhas dos indivíduos, colocando-os em condição de igualdade sob a razão.

Reinhart Koselleck problematiza essa proposição, puramente moralizante da autonomia, assumida pelos iluministas que coloca em choque o âmbito privado e o âmbito público/político. Em sua obra *Crítica e Crise* (1999), o autor alemão afirma que indivíduo burguês, tido como súdito-cidadão, formou a autoconsciência moral em oposição ao Estado, no segredo das lojas maçônicas e sociedades secretas. Essa autoconsciência desenvolveu-se a partir de uma crítica contra a ordem absolutista, tida como ilegítima o que demandava a sua extinção. Desse modo, a crítica “apolítica” nascida no seio da moralidade iluminista - tomada como processo de subjetivo de construção da conquistada a partir do “*próprio* entendimento”,

como lei autoimposta -, corresponde, na verdade, a uma tomada de posição política – “ser apolítico é seu *politicum*” (KOSELLECK 1999, p. 129).

Desse modo, ao ocultar o aspecto político da autonomia em uma decantação moral, o projeto burguês se descola da realidade, apresentando um horizonte utópico abstrato, que legitima os aspectos políticos das proposições de classe ao negá-los. Neste aspecto,

[...] o objetivo dos cidadãos será aperfeiçoar-se moralmente até o ponto de saber efetivamente, e cada um por si, o que é bom e o que é mal. Assim, cada um torna-se um juiz que, em virtude do esclarecimento alcançado, considera-se autorizado a processar todas as determinações heterônomas que contradizem sua autonomia moral. A moral, que não pode se integrar a política, precisa fazer da necessidade uma virtude, pois encontra-se no vazio. Alheia à realidade, vislumbra no domínio da política uma determinação heterônoma, nada além de um estorvo a sua autonomia. Por conseguinte, esta moral acha que, atingindo as alturas de sua própria determinação, poderia varrer do mundo a aporia política. (KOSELLECK 1999, p. 16).

Ou seja, a proposição de uma autonomia subjetivamente construída, justificada pela razão prática e pela “pureza” com relação ao “*politicum*”, é, na verdade, uma proposição de caráter político e ideológico da burguesia em ascensão em um contexto de conflito com o absolutismo estabelecido.

Esta perspectiva difere daquela proposta pelos zapatistas, não por não haver uma proposição de libertação dos indivíduos mediante o esclarecimento, mas por propor que tal libertação seria necessariamente determinada pela autonomia coletiva. Ou seja, através construção conjunta de maneiras não heterônomas de organização política e social, maneiras horizontais e comunitárias, cuja determinação seria a vontade do corpo coletivo, pautado no diálogo e discussão aberta. Nesse sentido, há, nas tradições libertárias e revolucionárias, um uso bastante recorrente do termo autonomia, cujo sentido pode ser assim resumido:

Historicamente, nos momentos revolucionários, os trabalhadores têm-se organizado em comunas, soviets, conselhos coletivos, seguindo sempre os critérios da democracia direta. A auto-organização ultrapassa os marcos estritos das reivindicações econômicas e sociais, buscando a liberação total da sociedade, e é precisamente isto que entendo por autonomia, ou ainda como organização social autônoma. (MOTTA, 1986, p. 61)

É justamente neste sentido que compreendemos o termo ao nos referirmos ao modo de organização política, econômica, territorial e educacional dos zapatistas. Ou seja, como modo de independência territorial (que questiona as fronteiras estaduais, municipais e nacionais), de auto-organização e auto-gestão política (partindo da organização em conselhos, assembleias e confederações, sempre sob determinação das bases sociais do movimento) e

autodeterminação da educação (pela seleção dos conteúdos, eleição de promotores de educação, construção e gestão política e econômica das escolas a partir dos conselhos autônomos).

Lúcia Bruno discutiu o tema em um texto intitulado *O que é Autonomia Operária* (1986). Já na introdução a autora alerta para um pressuposto do estudo das organizações autônomas, a compreensão de que o desenvolvimento e realização da autonomia operária “não dependem do debate teórico, mas das condições objetivas na sociedade contemporânea e da posição que cada um de nós ocupa na prática social” (BRUNO, 1986, p. 7). Ou seja, quando se estuda a autonomia operária, e no nosso caso, a autonomia zapatista (camponesa e indígena), devemos compreender que o enfoque é a *práxis*, a reflexão e prática de movimentos reais, as condições de seu desenvolvimento, seu ideário e as possibilidades concretas de organização.

Assim, tida enquanto prática social, intimamente ligada à possibilidade de auto-organização, auto-gestão e autodeterminação dos povos, a autonomia não opera no campo das relações políticas institucionais vigentes, mas cria “relações sociais de tipo novo, que se configuram em antagonismo aberto com as relações sociais existente na sociedade capitalista” (BRUNO, 1986, p. 8).

O autonomismo se configura como uma prática social revolucionária recorrente na história dos movimentos de contestação, e “se manifesta nos momentos mais agudos da luta de classes” (BRUNO 1986, p. 8). Tal forma de organização horizontal representa a unidade das lutas política, econômica e anti-ideológica, que,

[...] expressa-se pela prática da ação direta contra o capital, realizada a partir dos locais de produção - espinha dorsal do capitalismo. Essa ação direta unifica o poder de decisão e execução, elimina a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, abole a separação entre dirigentes e dirigidos, e extingue a representação por delegação de poder (BRUNO, 1986, p. 8)

Outra questão que se refere à organização autônoma da luta emancipatória é o aspecto institucional. Infere-se, erroneamente, que a auto-organização e auto-gestão prescinde de instituições, no entanto, o que se abole são as relações institucionais hierárquicas e hierarquizantes, que são substituídas por relações horizontais.

Os indivíduos não atuam no vazio, mas dentro de instituições que criam no decorrer de sua existência. Isto quer dizer que quando a classe proletária luta diretamente contra a sua situação de explorada/oprimida, separando-se da lógica capitalista, cria nesse ato novas organizações que constituem as condições de transformação social. (BRUNO, 1986, p. 15)

Nesse sentido, a organização em comitês, conselhos, federações e confederações subverte a lógica das instituições políticas capitalistas, aos atribuir o poder de decisão e deliberação aas assembleias locais, regionais e confederadas. Em coletânea de textos de Maurício Tragtenberg, publicada sob o título *Autonomia Operária*, em diversas entrevistas o autor reafirma a necessidade de construção de novas formas de organização horizontais.

O caminho para a liberdade é a própria liberdade. Quer dizer, é ter espaço para que o trabalhador possa falar e ser ouvido, participar realmente. Isso implica em criar estruturas descentralizadas. Quanto mais centralizada é a estrutura, menos é participação da base - embora você possa ter uma coordenação para efeito de integração maior das partes, mas isso não pode ser confundido com centralismo. O centralismo cria muros em vez de criar pontes. (TRAGTENBERG, 2011, p.42)

Quando se analisa o levante zapatista e suas formas de organização posteriores a 1994, podemos perceber os elementos da organização autonomista. Não apenas porque os camponeses e indígenas do sudoeste mexicano progressivamente deixam de estabelecer tentativas de diálogo com o governo estadual e federal, mas pelo fato de estabelecerem formas de auto-organização e autogestão econômica, política e cultural.

3.2.1 Autonomia Territorial

O ponto de partida para analisarmos a transição da guerrilha para autonomia ocorrida a partir de 1996, é compreender a autonomia territorial proposta e conquistada pelos zapatistas. Quando tratamos da territorialidade zapatista devemos compreendê-la em consonância com um projeto político-social mais amplo.

Já analisamos como a questão da terra é um traço marcante nos movimentos revolucionários latino-americanos, dado que dentre os principais atores destes movimentos destacam-se indígenas e camponeses.

Sempre se repete o grito: — Terra à vista! Desde o primeiro dia, está em andamento a luta pela terra. Desenvolve-se um longo processo de monopolização da propriedade e exploração da terra. O problema agrário também está na base da questão nacional, como um dos seus aspectos mais importantes. Nos países da América Latina esse problema sempre envolve índios, mestiços, negros, mulatos e brancos nacionais e imigrantes; e não apenas camponeses, operários, grileiros, latifundiários, fazendeiros etc. (IANNI, 1988, p.14)

Ora, tal problema, o problema da terra, também está nas origens do levante zapatista, a disputa pela manutenção da autonomia política e territorial dos *ejidos*, frente ao avanço das invasões de latifundiários bem como a flexibilização da lei da reforma agrária como um dos pressupostos do acordo de Salinas Gortari com o NAFTA. Frente, portanto, do retrocesso de direitos dos indígenas e camponeses sobre a terra (seu uso e gestão), os zapatistas se levantaram. Tanto que, ainda em 1993 o EZLN publica a *Ley Agraria Revolucionaria*, que prevê normas para manutenção e usos de terra *ejidais*.

La lucha de los campesinos pobres en México sigue reclamando la tierra para los que la trabajan. Después de Emiliano Zapata y en contra de las reformas al artículo 27 de la Constitución Mexicana, el EZLN retoma la justa lucha del campo mexicano por tierra y libertad. (EZLN-1993)

Segue-se a este introito 16 artigos que respaldariam desde a reocupação de terras *ejidais* invadidas até a tomada de latifúndios para o estabelecimento de propriedades coletivas. Esta lei ainda versa sobre a produção e distribuição de alimentos e a proibição de cobrança de impostos em territórios coletivos produtivos. Dentre estes artigos destacam-se:

Tercero.- Serán objeto de afectación agraria revolucionaria todas las extensiones de tierra que excedan las 100 hectáreas en condiciones de mala calidad y de 50 hectáreas en condiciones de buena calidad. A los propietarios cuyas tierras excedan los límites arriba mencionados se les quitarán los excedentes y quedarán con el mínimo permitido por esta ley pudiendo permanecer como pequeños propietarios o sumarse al movimiento campesino de cooperativas, sociedades campesinas o tierras comunales. [...]

Quinto.- Las tierras afectadas por esta ley agraria, serán repartidas a los campesinos sin tierra y jornaleros agrícolas, que así lo soliciten, en PROPIEDAD COLECTIVA para la formación de cooperativas, sociedades campesinas o colectivos de producción agrícola y ganadera. Las tierras afectadas deberán trabajarse en colectivo. [...]

Décimo.- El objetivo de la producción en colectivo es satisfacer primeramente las necesidades del pueblo, formar en los beneficiados la conciencia colectiva de trabajo y beneficio y crear unidades de producción, defensa y ayuda mutua en el campo mexicano. Cuando en una región no se produzca algún bien se intercambiará con otra región donde sí se produzca en condiciones de justicia e igualdad. Los excedentes de producción podrán ser exportados a otros países si es que no hay demanda nacional para el producto. (EZLN, 1993)

No levante de 1994 territórios de latifundiários (que outrora haviam sido *ejidos*) são reocupados. Essa estratégia de resistência que se encaminha através de uma postura de autonomia frente às instituições do estado para “fortalecer a independência relativa das comunidades e das regiões mediante o auto-sustento de bens e serviços através de autogovernos

fundados em usos e costumes” (BÓRQUEZ e VENTURA, 2005, p.56), associam a reocupação de territórios às práticas políticas mais amplas do zapatismo. No entanto, ainda que o processo de ocupação ou reocupação se respaldasse na *Ley Agraria Revolucionaria*, houve muita dificuldade na tentativa de redistribuição de terras, já que os zapatistas se depararam com forte oposição armada dos latifundiários, de suas guardas particulares, da polícia e do exército. No entanto, motivada pelo levante, há uma forte onda de reocupações de territórios na segunda metade da década de 1990.

Segundo Bórquez e Ventura (2005, p.56), entre 1994 e 1998 foram ocupados 60 mil hectares de terra advindos de 2100 ações agrárias, muitos deles depois reconhecidos formalmente pelo governo federal, não só como um aceite das demandas camponesas, mas para criar um cordão de isolamento social de terras legalizadas no entorno das terras zapatistas. Tal possibilidade é aberta pela negação zapatista em buscar formalização das terras ocupadas pelos seus simpatizantes junto às instituições estatais. Assim, no que concerne à legalidade frente ao governo federal mexicano, há uma dupla determinação. Por um lado, há o reconhecimento de um “cordão de terras”, pautados na “lei agrária de 1971”, ao mesmo tempo em que boa parte das reocupações se mantém sem o reconhecimento do governo.

3.2.2 Auto-organização e Autogestão

Após retomarmos os princípios da autonomia territorial zapatista, é importante compreender que a territorialidade zapatista não pode ser descolada do caráter político e social desse movimento. Há uma tradição política no uso dos territórios de finalidade social, os *ejidos*. Isso por que a Lei de Reforma Agrária de 1971 determinou que todo o *ejido* deveria ser dotado de uma “assembleia geral, composta pelo conjunto de ejidatários, uma diretoria executiva e um conselho fiscal, com poderes legais para controles e balanços” (TANAKA, 2004, p. 123). É inegável o impacto que essa exigência legal sobre o funcionamento do *ejido* teve sobre as organizações camponesas do México, ao converter cada unidade produtiva do território rural do país em um órgão de representação política da comunidade.

Deve-se compreender as especificidades da concepção de autonomia paulatinamente desenvolvida nas comunidades zapatistas desde os doze dias de guerra contra as forças federais mexicanas após o levante em janeiro de 1994 até a construção de uma estrutura organizacional pautada na atuação da e para as comunidades (resumida no reiterado princípio zapatista de “mandar obedecendo”). Inicialmente é importante compreender o significado que a autonomia foi tomando ao longo do tempo, “a autonomia é processo que

explica a força e o vigor da luta que há vinte anos se desenvolve nos vales da Selva Lacandona” (ORNELAS, 2005, p.130). O primeiro ponto a ser compreendido é a diferenciação entre a construção do projeto autonomista das comunidades chiapanecas do grupo militarizado, o EZLN.

Desde janeiro de 1994 até o nascimento dos Caracoles em agosto de 2003 a autonomia tem sido concebida como um projeto construído pelos civis, onde os militares cumprem uma função de “acompanhantes”.

[...] O nascimento dos Caracoles assinala mais um passo nessa direção: tendo consolidado as bases do autogoverno, o EZLN se desliga completamente das funções de governo que de fato realizava (principalmente nas relações das comunidades com o “exterior”) e se assume guardião e garantidor da construção da autonomia (ORNELAS, 2005, p.131)

O segundo ponto é justamente o significado da autonomia para os zapatistas. Este movimento, que pode ser classificado como um movimento camponês e indígena, além de integrar a “tradição dos oprimidos” da América Latina, com suas bandeiras de terra e liberdade, também integra a tradição da auto-organização e autogestão camponesa, que é, ao mesmo tempo, comum a outras experiências históricas (como a experiência camponesa makhnovista na Ucrânia entre 1918-1921 e a breve experiência de auto-gestão dos camponeses catalães durante a Guerra Civil Espanhola⁶⁷) e específico da tradição comunitária e independente dos indígenas mexicanos desde a Revolução Mexicana. Assim, apesar de sua origem marxista-leninista (diferente da tradição anarquista das experiências ucranianas e catalães), o vanguardismo foi progressivamente abandonado em nome da construção da autonomia, como um amplo projeto que “abarca um extenso território, habitado por milhares de pessoas”.

Em meio a inúmeras agressões, desde as ofensivas militares de fevereiro de 1995, que buscavam eliminar a ação do EZLN, e a de 1998, contra os Municípios Autônomos, até a hostilidade cotidiana contra as comunidades, as instâncias empreenderam diversos trabalhos para atender as necessidades básicas dos habitantes das comunidades zapatistas, de tal modo que a autonomia não é, nem principalmente, um projeto político, mas um *processo de criação autogestiva da vida social* nestas comunidades. (ORNELAS, 2005, p.133)

Alguns marcos podem ser definidos no que se refere ao processo de construção da autonomia zapatista. O primeiro deles é a criação da *Conveción Nacional Democrática*

⁶⁷ Para mais informações sobre estes movimentos consultar Woodcock (1984, p. 72-111 e 136-157).

(CND), anunciada na *Segunda Declaración de La selva Lacandona* de junho de 1994. A convocação se direciona ao povo mexicano e aponta para a superação da polarização entre o PRI e o PAN, abrindo a possibilidade de um amplo debate sobre a política institucional mexicana. A *Segunda Declaración* parte de uma crítica aos vícios do sistema partidário mexicano, apelando ao artigo 39 da Constituição, que afirma que a soberania nacional emana e reside no povo. Os zapatistas justificam a convocação de uma convenção que definiria os rumos políticos do país.

El sistema político unipartidista trata de maniobrar en este reducido horizonte que su existencia como tal le impone: no puede dejar de tocar a estos sectores sin atender contra sí mismo, y no puede dejar las cosas como antes sin que aumente la beligerancia de los campesinos e indígenas. En suma: el cumplimiento de los compromisos implica, necesariamente, la muerte del sistema de partido de Estado. Por suicidio o por fusilamiento, la muerte del actual sistema político mexicano es condición necesaria, aunque no suficiente, del tránsito a la democracia en nuestro país. Chiapas no tendrá solución real si no se soluciona México. (EZLN-II DECLARACIÓN, 1994)

Assim, já que o sistema político mexicano, segundo os zapatistas, já havia se esgotado não podendo, em sua forma tradicional, resolver as questões sociais, econômicas e políticas, era necessária uma reconstrução, a partir da consulta popular, do sistema político-econômico do país. Tal consulta se realizaria por plebiscito, apresentando caminhos possíveis para a transformação qualitativa, no entanto, antes dessa consulta seria necessário a constituição de um espaço de discussões e sistematizações, tal espaço seria a CND.

Este “espacio” libre y democrático nacerá sobre el cadáver maloliente del sistema de partido de Estado y del presidencialismo. Nacerá una relación política nueva. Una nueva política cuya base no sea una confrontación entre organizaciones políticas entre sí, sino la confrontación de sus propuestas políticas con las distintas clases sociales, pues del apoyo real de éstas dependerá la titularidad del poder político, no su ejercicio. Dentro de esta nueva relación política, las distintas propuestas de sistema y rumbo (socialismo, capitalismo, socialdemocracia, liberalismo, democracia cristiana, etcétera) deberán convencer a la mayoría de la Nación de que su propuesta es la mejor para el país. Pero no sólo eso, también se verán «vigilados» por ese país al que conducen de modo que estén obligados a rendir cuentas regulares y al dictamen de la Nación respecto a su permanencia en la titularidad del poder o su remoción. El plebiscito es una forma regulada de confrontación Poder-partido político-Nación y merece un lugar relevante en la máxima ley del país. [...]

Convención Nacional Democrática y Gobierno de Transición deben desembocar en una nueva Carta Magna en cuyo marco se convoque a nuevas elecciones. El dolor que este proceso significará para el país será siempre menor al daño que produzca una guerra civil. La profecía del sureste vale para todo el país, podemos aprender ya de lo ocurrido y hacer

menos doloroso el parto del nuevo México. (EZLN-II DECLARACIÓN, 1994)

O caminho apontado para esta transformação seria dentro do campo democrático, a partir das discussões da CND, o que levaria à consulta popular para manutenção ou transformação do sistema político-econômico, levando à possibilidade de uma nova constituição, já que “la actual legislación mexicana es demasiado estrecha para estas nuevas relaciones políticas entre gobernantes y gobernados.” (EZLN-II DECLARACIÓN, 1994).

Percebe-se, na *Segunda Declaración*, uma preocupação em se estabelecer um diálogo com os diversos setores da população mexicana, de tal modo que, a transformação qualitativa no sistema política não se daria pela ruptura revolucionária, mas pela consulta popular e pela elaboração de uma nova carta magna.

Mesmo frente as profícuas discussões ocorridas na convenção entre os dias 5 e 9 de agosto de 1994, reunindo mais de 7 mil representantes de todos os estados mexicanos, a construção do plebiscito e da nova constituição fracassou. Não obstante, os princípios ali dispostos foram mantidos e aplicados nos territórios zapatistas, que passam a ser organizados depois do levante. O resultado mais importante da CND foi a criação do *Aguascalientes*⁶⁸, espaços de diálogo político e cultural entre as populações indígenas, camponesas e o povo mexicano em geral. A criação destes espaços de debate e deliberação foi o ponto de partida para a fundação dos 32 *Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas* (MAREZ).

Em dezembro de 1994 o EZLN declarou a criação dos Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez), não só como uma forma de responder suas demandas ao governo, mas também como uma possibilidade de organização das comunidades partindo de suas necessidades internas. Os Marez são unidades territoriais que não correspondem aos arranjos jurídicos-territoriais dos municípios “oficiais”, determinados pelo Estado, mas sim ao que é estabelecido pelas comunidades indígenas zapatistas, a partir de critérios como divisão étnica, idioma, religião, trabalho comum entre outros. O principal objetivo da criação dos Marez era o de fortalecer e organizar a vida coletiva das comunidades, de forma que fosse possível manter e aprimorar as condições de resistência. A criação dos mesmos dá início a uma nova etapa no marco político em que se insere o EZLN, uma vez que eles representaram o primeiro passo para a construção do projeto de reconhecimento da autonomia. (ALKMIN e JESUS, 2013, p.172)

⁶⁸ O nome escolhido se refere à *Convección de Aguascalientes* de outubro de 1914, durante a Revolução Mexicana, com a participação de lideranças de diversos setores revolucionários (entres eles Venustiano Carranza, Francisco Villa e Emiliano Zapata), que culminou na eleição do General Eulalio Gutierrez para a presidência provisória da República do México. Evidencia-se, novamente a dialética passado-presente-futuro adotada pelos zapatistas. (TORRE RANGEL, 2014)

A criação destes municípios autônomos teve uma violenta resposta por parte do governo mexicano, que enviou tropas federais para a retomada dos territórios, o que gerou, no entanto, negativa repercussão pública com manifestações de apoio aos zapatistas em todo o país, levando à criação e aprovação da *Lei para o diálogo, a conciliação e a paz digna em Chiapas*, levando à negociação para a paz que perdurou por meses culminando na assinatura dos *Acordos de San Andrés*⁶⁹, já em 1996.

Os *Acordos de San Andrés* são um conjunto de propostas acordadas entre o governo federal e o EZLN acerca do tema Direitos e Cultura Indígenas. São os únicos acordos formalizados entre a organização zapatista e o governo mexicano e resultam de um longo processo de negociação ocorrido entre os anos de 1994 e 1995. O objetivo das negociações era chegar a um projeto para o país e para Chiapas, que respondesse às demandas que originaram o conflito, ao fim do trabalho de seis mesas temáticas: Direitos e Cultura Indígena; Democracia e Justiça; Bem-estar e Desenvolvimento, Conciliação em Chiapas, Direitos da Mulher e Fim de Hostilidades. (SANTOS e SCHILLING, 2008, p. 81)

No entanto, o governo do *priista* Ernesto Zedilla, não cumpriu os compromissos assumidos nos *Acordos*, fato que levou a uma grande modificação das táticas e modos de organização zapatista, encaminhando o movimento ao abandono das tentativas de diálogo com a política institucional, e à centralidade da construção da autonomia.

Em 2000, o Vincent Fox, do Partido de Ação Nacional (PAN), vence, retirando o PRI do poder federal após setenta anos. Fox havia realizado promessas de diálogo e atendimento das demandas indígenas e camponesas durante a campanha⁷⁰, o que levou os zapatistas a se mobilizarem para estabelecer discussões com o governo federal⁷¹. A saída do PRI do poder foi interpretada pelo movimento zapatista como uma oportunidade de pacificação e avanço nos diálogos com as instituições estatais. No entanto, o governo de Fox não cumpriu suas promessas, se negando a atender as demandas apresentadas pelos representantes indígenas e zapatistas.

[...] tanto a presidência como o Congresso da União e posteriormente a Suprema Corte de Justiça, desatenderam a vontade majoritária que se expressara em torno da Lei sobre Direitos e Cultura Indígenas, elaborada pela Comissão de Concórdia e Pacificação do Parlamento mexicano e apresentada ao Congresso pelo próprio Fox. Em março de 2001 é imposta

⁶⁹ Assim chamados pois os debates ocorreram em San Andrés Sacamch'en de los Pobres, em Chiapas.

⁷⁰ Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1003200101.htm>

⁷¹ Em 2001 a *Marcha del color de la tierra*, composta por 24 delegados zapatistas, viajou pelo país conquistando apoio popular e foi ouvida no congresso. Sua pauta principal foi o cumprimento dos *Acordos de San Andrés*. No entanto, o resultado dessa pressão foi uma reforma agrária que, no entanto, não aplicava as principais demandas indígenas (RAMÍREZ GARCÍA, 2000).

uma Lei Indígena muito distante do pactuado em San Andrés, e o EZLN rompe todo contato com o governo declarando-se em resistência e rebeldia. (ORNELAS, 2005, p.142)

Assim, os zapatistas descrentes da possibilidade de estabelecimento de um consenso com o governo, começaram uma construção mais intensa da organização autônoma das comunidades, em outras palavras, assumiram a tarefa de implantar os *Acordos de San Andrés*, à revelia do governo federal. Neste período surgem os chamados *Caracoles Zapatistas* que, mais do que sedes administrativas e de governo de territórios zapatistas - em conjunto com as *Juntas de Bom Governo*⁷² -, atuavam como porta-vozes e interlocutores de um diálogo cada vez mais aberto com outros setores descontentes da sociedade mexicana e de outros países.

Após anos de conflitos entre os guerrilheiros e os soldados do governo, o anúncio da criação dos *Caracoles* em 2003, bem como o conteúdo da *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, de 2005, demonstra a escolha pelos zapatistas do caminho da educação, da formação e do diálogo (BARONNET, 2012).

A *Sexta Declaração*, publicada em onze anos após o levante, apresenta um balanço das conquistas zapatistas e argumenta sobre a necessidade de mudança de tática. Tal declaração é fruto, também, da frustração do movimento perante a negativa de negociação de Vincent Fox, eleito em 2000, pelo PAN (Partido da Ação Nacional), encerrando a hegemonia de seis décadas de governos do PRI (Partido Revolucionário Institucional). Fox havia prometido, durante a campanha presidencial, que abriria canais sólidos de diálogo com os povos em luta no sudoeste do país, no entanto, após a vitória, não cumpriu sua promessa, mas, ao contrário, militou pela aprovação da “Lei de direitos indígenas”, que, segundo declaração do *vocero* Subcomandante Insurgente Marcos, “a lei representa os direitos dos proprietários de terra e não os direitos dos indígenas” (BBC, 2001).

Mas acontece que não, que os políticos que são do partido PRI, do partido PAN e do partido PRD entraram em acordo entre eles e simplesmente não reconheceram os direitos e a cultura indígenas. [...] Foi então que nos demos conta de que o diálogo e a negociação com os maus governos do México foram em vão. Ou seja, não é conveniente que falemos com os políticos porque nem seu coração, nem sua palavra agem direito, mas estão cheios de tramóias e soltam mentiras de que vão cumprir, mas depois não cumprem. Ou seja, naquele dia em que os políticos do PRI, do PAN e do PRD aprovaram uma lei inútil, mataram de vez o diálogo e deixaram claro que pouco importa o que eles acordam ou assinam porque não têm palavra. (EZLN-VI-DECLARAÇÃO 2005)

⁷² Em 2005 as *Juntas de Buen Gobierno* foram estabelecidas para possibilitar a articulação da sociedade civil pró-zapatista e os municípios autônomos rebeldes zapatistas, funcionando como um território zapatista (MAREZ). Ver ORNELAS, 2005.

Além desta interrupção na tentativa de diálogo com o governo mexicano, os zapatistas já haviam anunciado novas estratégias organizacionais com a criação dos *Caracoles Zapatistas* em 2003. Estes são centros organizativos que substituíram os antigos *Aguacalientes*, na administração dos MAREZ, reunindo as *Juntas de Bom Governo* e os conselhos autônomos. Inicialmente são criados 5 caracóis: *Morelia, La Realidade, La Garrucha, Roberto Barrios e Oventik*, que, além de suas funções de discussão e deliberação política, funcionam também como centros de organizacionais da saúde, segurança e educação.

No entanto, a base para o pleno funcionamento dos *Caracoles* e dos MAREZ são os *Conselhos Autônomos*, que operam através de

[...] reuniões da comunidade, instâncias fortemente marcadas pelo que na teoria política se conhece como democracia direta, é erigido um sistema de representações que viabiliza as tarefas coletivas. [...]

Nesse sentido, os Conselhos Autônomos têm desempenhado um papel essencial no desenvolvimento da luta zapatista. No interior das comunidades, o projeto autônomo ganhou legitimidade graças às tarefas de saúde, educação, culturais e produtivas que permitiram melhorar as condições de vida. (ORNELAS, 2005, p.137)

O início dos anos 2000 também é, portanto, marcado pela criação e ampliação das “instituições sociais” zapatistas como clínicas de saúde básica e escolas. Tal processo de transformação “civil” da sociedade é fruto dessa organização política autônoma, cujo ponto máximo foi a instauração dos *caracoles*. É importante pontuar que a organização autônoma zapatista é extremamente complexa, tendo variações locais expressiva, mas, de modo geral os “territórios em rebeldia” podem ser divididos em 5 zonas autônomas, cada uma coordenada (em seus aspectos produtivo-econômico, político, social e cultural) pelos *caracoles*. Cada *caracol* reúne de nove (*Caracole Roberto Barrios*) até três (*Caracole Morelia*) *Municípios Autônomos* (MAREZ), “a quantidade de comunidades que cada município congrega é variável, podendo chegar à 80, embora a média gire em torno de pouco mais de vinte.” (ALKMIN, 2015, p. 135). Ornelas (2005) afirma que o processo de construção da autonomia territorial e política zapatista ressignificou a relação entre EZLN enquanto guerrilha e as bases sociais camponesas e indígenas, de tal modo que,

De acordo com a mais recente história da experiência autônoma, os MAREZ foram construídos acompanhando a experiência que permitiu a criação do EZLN como um exército dos povos em luta, e não como uma guerrilha “com base social”, como foi o caso das guerrilhas no México nos anos 1960 e 1970. Em primeira instância, as comunidades indígenas se relacionam com o EZLN enquanto grupo

de autodefesa, e paulatinamente são criadas estruturas de relação e retroalimentação em todos os níveis: as comunidades nomeiam responsáveis locais e regionais que transmitem as discussões e propostas entre o exército zapatista e as comunidades, ao mesmo tempo em que as filas dos milicianos e insurgentes aumentam de maneira constante, operando-se uma fusão ou, melhor, uma apropriação da organização político-militar por parte das comunidades. (ORNELAS, 2005, p.134)

Essas diversas organizações autônomas não representam uma estrutura hierárquica, dado que o modo de construção dos *Caracoles*, dos *MAREZ* e seus órgãos administrativos (*Juntas de Buen Gobierno*), e a maneira como operam se aproximam mais de um modelo auto organizacional de base⁷³, que possui instâncias em diferentes níveis de atuação (e não de hierarquia), com os *consejos autónomos* locais, os *MAREZ* regionais e as *Juntas de Buen Gobierno* e os *Caracoles* em um nível mais amplo.

3.2.3 Autonomia e utopia concreta

Um questionamento pode surgir ao analisarmos a construção da autonomia entre os zapatistas: este é um projeto revolucionário? A resposta, no entanto, não é tão simples quanto parece. O pressuposto inicial é a compreensão de que o zapatismo é um movimento real, com avanços, retrocessos e contradições, inserido em um contexto global com o qual dialoga. Ou seja, não é possível encontrar, nas práticas e discursos desse movimento, os argumentos programáticos tradicionais das esquerdas, com a uniformidade e coesão que demandam.

O EZLN não concebe sua luta a partir de uma perspectiva dogmática ou finalista, mas sim enraizada profundamente na vontade expressa de seus membros. [...] Essa concepção de revolução abre múltiplas possibilidades de avanço e permite que um amplo leque de atores sociais se reconheça nessa formulação. (ORNELAS 2005, p. 155)

A resposta ao questionamento é, portanto, sim, o zapatismo é um movimento revolucionário, mas é necessário distinguir sua perspectiva sobre o processo e a finalidade da revolução. Tal distinção, como veremos, pode ser comparada a distinção entre utopia abstrata e utopia concreta.

⁷³ Os zapatistas disponibilizam um curso sobre seus modelos de organização autônoma denominado *La libertad según l@s zapatistas*, composto de 4 livros: *Gobierno Autónomo I*; *Gobierno Autónomo II*; *Participacion de las Mujeres en el Gobierno Autónomo* e *Resistencia Autónoma*. Tais livros estão disponíveis em alguns sites, como por exemplo: <https://www.centrodemedioslibres.org/2017/08/02/libros-en-pdf-de-la-escuelita-zapatista-la-libertad-segun-ls-zapatistas/>.

O modo como o movimento se desenvolveu desde suas origens na década de 1980 demonstra que a busca de diálogo e consenso entre suas bases e outras comunidades “não-zapatistas” é a característica mais marcante deste projeto revolucionário. Tal característica demanda uma grande capacidade de adaptação e modificação de estratégias conforme as comunidades e atores sociais envolvidos demandam. Assim,

Os zapatistas abandonaram a ideia de “uniformidade”, de “coesão” apostando na multiplicação dos atores da transformação social: em particular propõem as figuras do “bom governo”, do rebelde e das “sociedades civis”, entendidas como sujeitos complementares em tensão. Não se trata de unificar e homogeneizar (hegemonizar?) as forças de mudança social sob diretrizes (o programa), nem direções centrais (o partido), mas de ampliar os espaços e formas de intervenção no processo emancipador. A grande força da experiência zapatista reside em que pode demonstrar, na contracorrente dos discursos e práticas das organizações políticas, que é possível atuar unitariamente sem suprimir a diversidade dos participantes. (ORNELAS, 2005, p. 151)

O princípio que define a utopia concreta, para Bloch e Marcuse é justamente a intrínseca relação entre o projeto de transformação social e as condições existentes para sua realização (BLOCH, 2005a; MARCUSE, 2018). De tal modo que, fundada na *práxis*, a busca da utopia se depara com contradições e retrocessos. Um claro exemplo disso foi a luta das mulheres zapatistas⁷⁴, que, mesmo participando ativamente da construção do movimento, foram mantidas em posição de subalternidade. Frente a esta contradição inerente as bases sociais do zapatismo, as mulheres se organizaram na luta por suas demandas *dentro* do movimento. Este exemplo demonstra que, na construção de movimentos de transformação qualitativa os projetos abstratos tendem a se chocar com a realidade concreta e suas contradições.

A utopia concreta zapatista se trata, portanto, da mera convergência entre as condições históricas e o projeto revolucionário, já que, para eles a ação revolucionária não se pauta em um “programa” específico, mas no constante diálogo com as comunidades zapatistas, não-zapatistas, nacionais e internacionais. Isto porque, do ponto de vista da

⁷⁴ “É marcante durante os seis primeiros anos a elaboração de uma série de documentos reivindicatórios pelas mulheres do movimento zapatista que, combinados aos fatos históricos aqui mencionados, abriram espaço para o zapatismo se firmar como um movimento de preocupações múltiplas e sensível à realidade de exclusão reservada às mulheres indígenas. Com isto, os documentos que serviram de base para nosso estudo foram: a Lei Revolucionária das Mulheres (1993); as resoluções do encontro: Os direitos das mulheres em nossos costumes e tradições (1994); as Jornadas pela Paz e Reconciliação (1994); e a ampliação da Lei Revolucionária das Mulheres (1996). (NASCIMENTO, 2012, p.20). Para mais informações sobre esta temática, consultar a dissertação de mestrado desenvolvida por Priscila da Silva Nascimento em 2012, e intitulada: **Mulheres zapatistas: poderes e saberes. Uma análise das reivindicações das mulheres indígenas mexicanas na luta por seus direitos – anos 1990.** (Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/nascimento_ps_me_mar.pdf)

*Filosofia da práxis*⁷⁵ a utopia concreta se dá pela dialética entre a *consciência antecipadora*⁷⁶ que produz a esperança esclarecida (*docta spes*), as *possibilidades materiais* existentes e a *ação revolucionária*. Assim, a construção de uma sociedade de organização autonomista, imaginada e progressivamente realizada, se configura como “utopia concreta: “utopia” porque tal sociedade é uma possibilidade histórica real” (MARCUSE, 2018, p. 195).

O desenvolvimento das autonomias mostra que as propostas zapatistas não são ideias “para o futuro”, quando a sociedade tiver mudado; são propostas de transformação cujo horizonte são os tempos longos, mas cuja realização se enraíza no presente, na vida e na luta cotidiana das comunidades em resistência. (ORNELAS, 2005, p.149)

Em outras palavras, o próprio modo de organização autônoma dos zapatistas já é, em si, um ato revolucionário. A resistência aos avanços neoliberais e aos ataques das forças repressivas do Estado e de grupos paramilitares, a construção de espaços de diálogo e gestão, a ampliação das lutas e territórios, a construção de sistemas autogestionados de saúde, segurança e educação, representam a *escolha* de possibilidades de atuação no presente, tomando a ancestralidade e o passado como exemplo, almejando *imagens utópicas*, a possibilidade de “um mundo onde caibam muitos mundos”.

Um dos pressupostos mais conhecidos da luta zapatista é que este movimento não almeja tomar o poder ⁷⁷, se colocando antes como um movimento negativo, de subversão do capitalismo, inclusive em suas estruturas de poder. Ao se colocar como parte integrante de uma transformação qualitativa mais ampla que o movimento em si, o EZLN não pretende tornar-se vanguarda ou ocupar as instituições de poder existente. O próprio modo de construção e consolidação das estruturas horizontais e autônomas demonstra esta opção.

⁷⁵ “O termo *práxis* é oriundo do grego e designa a ação. Aristóteles considera a *práxis* como ação que constitui um fim em si mesma, correspondendo assim à própria ação ética, distinguindo-a semanticamente da *poiésis*, ação que engendra algo fora de si mesma, enquanto produto de sua atividade. Se quiséssemos ser rigorosamente fiéis ao significado original do termo grego correspondente, deveríamos dizer ‘*poiésis*’ onde dizemos ‘*práxis*’. A expressão ‘filosofia da *poiésis*’ seria mais adequada à mentalidade grega antiga; no entanto, eliminar-se-ia o sentido ético cravado no próprio pensamento marxiano enaltecido por Bloch. Porventura, a assunção desta terminologia poderia confundir ou mesmo legitimar uma perspectiva utilitária ou pragmatista do marxismo, algo estranho em se tratando do próprio Marx e de uma vasta e heterogênea corrente de pensadores, tratadistas e comentadores não muito afeita a tais paradigmas. *Filosofia da práxis* conserva o sentido ético delimitado por Aristóteles e, numa simbiose, assume o caráter típico da *poiésis* como capacidade engendrante, não apenas quanto à produção de algo externo como telos de uma atividade específica (tal como a cura está para a medicina, ou a estátua para o escultor), mas enquanto produção de algo mais amplo: a metamorfose da configuração sociopolítica” (APOLINÁRIO, 2008, p.46).

⁷⁶ “A imaginação, como no sonho acordado, teria o papel de abrir brechas na realidade, explorar as possibilidades de mudança, introduzir o dialético no cotidiano. Assim, [...] é que a consciência antecipadora multiplicaria suas frentes e o ainda-não iria se tornando realidade, logo, outro ainda-não, e mais outro e mais outros, no sentido contrário do niilismo que só atravessa do não em nada”. (VIANA, 2015, p. 175)

⁷⁷ Esse pressuposto é analisado na conhecida obra de John Holloway: *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje* (2003).

Essa modificação do enfoque e trajeto revolucionário responde à transformação contextual em que o *sujeito da revolução* não parece tão delineado quanto aparecia para os socialistas e anarquistas do século XIX: o proletariado e a vanguarda operária. Marcuse tem como uma de suas temáticas centrais a compreensão das transformações do modo de produção capitalista, dando enfoque às imposições ideológicas que se desenvolveram ao longo do século XX e que tornaram difícil essa delimitação, já que:

No desenvolvimento da civilização ocidental, os mecanismos de introjeção foram refinados e ampliados a tal ponto que a estrutura de caráter afirmativa socialmente exigida não tem de ser, normalmente, forçada brutalmente, como é o caso sob regimes autoritários e totalitários. Em sociedades democráticas, a introjeção (junto com as forças da lei e da ordem, sempre prontas e legítimas) é suficiente para manter o sistema funcionando. Além disto, nos países industriais avançados, a introjeção afirmativa e uma consciência conformista são facilitadas pelo fato de que elas procedem sobre bases racionais e têm uma fundação material. (MARCUSE, 2018, p.195)

Não obstante, ao passo que as formas de dominação se diversificam, ancoradas pela ideologia e, nos termos de Marcuse, pela satisfação repressiva de necessidades criadas, as formas de protesto, resistência e subversão também se multiplicam: a recusa individual, os movimentos ecológicos, de mulheres, o *cyberativismo*, os movimentos camponeses, dentre tantos outros.

O zapatismo se insere no campo destes novos movimentos sociais, e parece compreender seu contexto e sua tarefa como sujeitos da transformação. Não apenas porque nega o modelo tradicional das esquerdas, mas porque supera o niilismo oriundo da constatação da ilusória incompatibilidade entre o atual contexto e as possibilidades revolucionárias, construindo no presente modos revolucionários de atuação política, econômica, cultural e educacional, que se transformam constantemente no contato com as comunidades.

Estabelecer-se a si mesmo como parte - e apenas *uma* parte - da transformação social é o que explica a postura do EZLN de não buscar o poder. Se o horizonte é o “mundo onde caibam muitos mundos”, não é possível que um único ator - nem um pequeno número de atores - encarne o conjunto da transformação social. Os desenlaces trágicos das experiências revolucionárias aumentam a pertinência da necessidade de que os “rebeldes” se mantenham em seu papel de contrapeso do poder. (ORNELAS, 2005, p.156)

Outro pressuposto da luta zapatista é a compreensão da tarefa do movimento na dialética histórica, como herdeiro da tradição dos oprimidos, e como o *presente* dessa

transformação: “a revolução que torne possível a Revolução” (ORNELAS, 2005, p.154), cuja primeira indicação, segundo o Subcomandante Insurgente Marcos,

Refere-se ao caráter da mudança revolucionária, desta mudança revolucionária. Trata-se de um caráter que incorpora métodos diferentes, frentes diversas, formas variadas e distintos graus de compromisso e participação. Isto significa que todos os métodos têm seu lugar, que todas as frentes de luta são necessárias e que todos os graus de participação são importantes. Trata-se, portanto, de uma concepção includente, antivanguardista e coletiva. O problema da revolução (atenção com as minúsculas), deixa de ser um problema DA organização, DO método e DO caudilho (atenção com as maiúsculas), e converte-se num problema que diz respeito a todos os que vêm essa revolução como necessária e possível, e em cuja realização todos são importantes. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 1995)

Tais características do movimento zapatista rompem com a perspectiva programática comum aos projetos revolucionários, submetendo o programa às demandas hodiernas, estabelecidas no diálogo com as comunidades zapatistas e não-zapatistas e no contato com a política institucional. A compreensão dessa tarefa, de permanente mobilização, aliada ao projeto de construção da autonomia como ato revolucionário em si e preparatório para transformações progressivas e cada vez mais ampla, tomando as demandas contingentes da própria classe combatente e oprimida, que se torna a “classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (BENJAMIN, 1996, p.228).

Este *presente* do processo revolucionário, deve ser compreendido do ponto de vista da dialética histórica, como “vingança” em nome dos vencidos, como compreensão do contexto contemporâneo e como abertura de possibilidades de um projeto emancipatório mais amplo e radical. As transformações ocorridas nas estruturas e formas de organização do próprio movimento demonstram essa dialética, da tentativa vanguardista e guerrilheira dos anos 1980 até a construção dos caracóis nos anos 2000, do caráter militarizado do EZLN até as representações civis do FZLN, das *Juntas de Bom Governo, Aguascalientes e Conselhos autônomos locais*.

A autonomia cria cotidianamente as bases para esse “outro mundo onde cabem muitos mundos”. A luta contra a dominação está em andamento e avança no ritmo da construção dos autogovernos. O desenvolvimento das autonomias mostra que as propostas zapatistas não são ideias “para o futuro”, quando a sociedade tiver mudado; são propostas de transformação cujo horizonte são os tempos longos, mas cuja realização se enraíza no presente, na vida e na luta cotidiana das comunidades em resistência. (ORNELAS, 2005, p.149)

É, portanto a partir destas características distintivas (a não luta pelo poder e a compreensão da tarefa revolucionária do presente) que compreendemos a importância da autonomia para os zapatistas. Esta autonomia que vem sendo construída torna-se cada vez mais multifacetada, ampliando-se nos aspectos territorial, político, econômico e educacional.

Buscamos analisar, até aqui, como os modos de organização territorial, política, social e econômica autônomas dos zapatistas se apresentam como utopias concretas, ou seja, são projetos em andamento, que, apesar das contradições e retrocessos, se tornaram possíveis e têm sido ampliados nos anos posteriores ao levante de 1994. Esta “consciência antecipadora”, para utilizarmos as palavras de Bloch, não apenas identificou as possibilidades de ação revolucionária, mas as criaram no próprio processo de transformação: do “sonhar-para-frente” à “*docta spes*” e desta à “utopia concreta”.

Seção 4 Educação Zapatista e Utopia Concreta

A história da América Latina é marcada pela tensão constante entre utopia e distopia: O imaginário europeu, na época do descobrimento e a realidade da colonização que dizimou os povos originários; o projeto nacional, nas lutas por independência e a manutenção da exploração e exclusão de negros e indígenas; a possibilidade socialista a partir da Revolução Cubana e as ditaduras violentas da segunda metade do século XX e, por fim, os movimentos de resistência e o neoliberalismo.

Entre as diversas expressões dessa dialética, as reflexões sobre a educação e as possibilidades que ela descortina toma um espaço importante ao longo do século passado. Intelectuais como Paulo Freire e Iván Illich não apenas buscaram compreender a realidade social na qual suas reflexões pedagógicas se inserem, mas também desenvolveram teorias e projetos educacionais que soavam como utopias abstratas, mas que, ao serem implementadas em contextos e situações diversas, apresentaram-se como utopias concretas.

4.1 Educação e utopia: Iván Illich e Paulo Freire

Andrés Donoso Romo escreveu uma obra, intitulada *La educación em las luchas revolucionarias* (2018). O estudo do autor tem como principal enfoque os vínculos entre educação e transformação social a partir da análise de alguns pensadores latino-americanos: Paulo Freire, Ernesto Guevara e Iván Illich. O autor parte da afirmação de que o período da década de 1950 até a de 1980 é extremamente fértil no que condiz à produção intelectual das ciências humanas em geral. É uma época marcada pela urbanização crescente e pela industrialização, o que leva ao aprofundamento de conflitos sociais oriundos do passado colonialista e das contradições inerentes aos processos de independência.

Neste contexto, há uma agudização de antigos problemas sociais, políticos e econômicos, como, por exemplo, a apropriação sistemática de terras indígenas e camponesas, o que leva à sujeição destes povos originários aos subempregos ou à migração para os centros urbanos. Concomitante a este processo, ocorre o progressivo abandono das formas tradicionais de conhecimento, dos povos originários, que são substituídas por um culto à ideia de nação, que no caso latino-americano, se dá pela afirmação de identidades em contraposição ao imperialismo, especialmente ao imperialismo estadunidense.

Ainda na década de 1950, as contradições do desenvolvimento latino-americano a partir de uma dependência econômica com os países de capitalismo avançado, começam a apresentar-se de modo mais claro. Tais contradições geram, principalmente no Caribe e na

América Central, um anti-imperialismo crescente, que tem seu ponto culminante com a Revolução Cubana em 1959.

Enquanto os EUA não apenas influenciavam, mas realizavam intervenções diretas nos países do continente, como, por exemplo, na Guatemala em 1954, impondo-se pelas armas e por outros meios, como fica claro com o projeto educacional, orientado pelos estadunidenses, que passa a ser sistematicamente imposto após o *Tratado Interamericano de Assistência Recíproca*, firmado no Rio de Janeiro em 1947.

Si el año 1954, fue clave para las dictaduras, 1959 será para las guerrillas. Poco después de los incidentes de Guatemala, se impuso em Cuba, por primera vez, un movimiento guerrillero. Entre las principais repercusiones que tuvo la victoria de los rebeldes cubanos em América Latina se cuentan dos: consiguió cambiar los parámetros de lo possible al remover la certeza de que toda transformación estructural debía contar con el beneplácito de los EE.UU y terminó impulsando, directa o indirectamente a las geurrillas em toda la región. (DONOSO ROMO, 2018, p. 39)

Não obstante, como já dissertamos, a contrarrevolução foi extremamente violenta, com a ascensão das ditaduras nos anos 1960. De qualquer modo, essa efervescência política, que se agudizou após a tomada de Havana, gerou um período bastante fértil para as discussões das Ciências Sociais. Algumas correntes intelectuais de interpretação da América Latina entram em disputa: por um lado, a partir da fundação da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) em 1948, uma vertente deu centralidade ao que se convencionou chamar de *desenvolvimentismo*. Teorias que defendiam que, com o auxílio dos países mais ricos, os países pobres poderiam se desenvolver e até alcançar patamares próximos ou iguais das nações desenvolvidas. Por outro lado, a partir da década de 1960, outra interpretação ganha relevância, a chamada *Teoria da dependência*, que se configurava como um conjunto de reflexões em torno da problemática do subdesenvolvimento e sua persistência.⁷⁸

Segundo os teóricos da *Teoria da dependência*, são necessárias transformações estruturais para a superação do atraso, a partir de reformas essenciais, como a ampliação do controle estatal e a reordenação do sistema social, com principal enfoque em um projeto educacional.

El concepto de desarrollo, por tanto, consiguió configurar el campo intelectual alrededor de las estrategias para alcanzarlo. Así, mientras unas posiciones confiaban em la reforma, como fue el caso de las “cepalinas” o

⁷⁸ Autores de renome foram representantes dessas correntes teóricas, como por exemplo Celso Furtado, que foi diretor da CEPAL e Fernando Henrique Cardoso, um dos principais representantes da Teoria da dependência no Brasil.

de la teoría del capital humano, otras defendían la revolución, como lo hizo la teoría de la dependencia o la teología de la liberación. (DONOSO ROMO, 2018, p. 58)

É neste contexto que teorias pedagógicas, que tomavam a educação como meio de emancipação e libertação se desenvolveram como resposta às profundas contradições e como esperança das possibilidades de superação destas contradições por projetos humanizadores e revolucionários para a América Latina.

Entre os anos 1950 e 1980 houve um aumento explosivo da cobertura educacional e do acesso escolar, “mientras en 1960 la matrícula em la enseñanza primaria no alcanzaba abarcar al sessenta por ciento de la población em la edad escolar, em 1985 ella se empinaba por sobre los ochenta puntos percentuales” (DONOSO ROMO, 2018, p. 62). Tal ampliação se deu não apenas pela democratização da educação formal, mas também por sua homogeneização.

É, portanto, a partir desse momento, em que as teorias sociais buscavam compreender e afirmar as identidades latino-americanas e entender os motivos do atraso e os caminhos para sua superação, que teorias pedagógicas críticas e utópicas passam a ser produzidas. Podemos tomar como exemplo dois autores, que não foram apenas importantes em sua época, mas fundaram interpretações e realizaram proposições até hoje discutidas. Paulo Freire e Iván Illich produziram teorias bastante originais, diferentes entre si, mas ambas profundamente críticas aos modelos tradicionais de educação e à heterogenia produzida e reproduzida pela instituição escolar.

Tanto Freire como Illich serão referências para projetos educacionais que foram implementados ao longo do quarto final do século passado e no início desse século, dentre estes a educação zapatista, que, em diálogo direto com a teoria freireana e com as proposições de Iván Illich, tem conquistado resultados importantes na região de Chiapas no México. É importante que compreendamos as proposições desses dois autores antes de nos debruçarmos sobre a educação zapatista como parte essencial do projeto autonomista e libertário dos zapatistas.

4.1.1 Iván Illich: a desescolarização como utopia pedagógica

Illich foi um intelectual, teólogo e padre de origem austríaca que teve clara influência das primeiras gerações do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. No entanto, o autor é bastante reconhecido por sua relação com a América Latina e, em específico, com o México, onde viveu boa parte de sua vida. Foi um dos fundadores do Centro de Formação Intercultural

de Documentação (CIDOC), em 1961, época de afirmação das necessidades de desenvolvimento e progresso para combater o “atraso” latino americano, um importante ponto de resistência às imposições da *Aliança pelo Progresso*⁷⁹.

Quando se refere à Illich, o primeiro termo que é associado a ele é *desescolarização*, conceito central de sua teoria pedagógica. O primeiro pressuposto do qual o autor parte é a dissociação entre *educação* e *escola*. Em profícuo diálogo com a *Teoria Crítica da Sociedade* e atento às chamadas *Teorias da Reprodução*, produzidas, inicialmente na França (por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron), a partir da década de 1960, Illich afirma a necessidade de se superar a ideia de que a única educação legítima era proporcionada pela escola, defendendo que a mera associação entre escola e educação é, em si, parte do *currículo oculto*⁸⁰.

Lo primero que se debe aclarar es que Iván Illich pensaba que las palabras escuela y educación no eran sinónimos, así, tampoco lo eran escuela y escuela obligatoria. Se insiste en lo necesario que es tener presente estas distinciones porque algunas lecturas superficiales invita a entenderlo como alguien que quería acabar con la educación, cuando en realidad lo que le preocupaba era analizar la escuela y, través de ella, al sistema escolar. Siendo bien explícitos en este punto, no buscaba terminar con la educación, ni, tampoco acabar con la escuela, sino solamente proscibir la obligatoriedad de esta última. (DONOSO ROMO, 2018, p. 84)

Tal dissociação, portanto, seria o primeiro passo para uma revolução cultural, em que a educação seria a força motora, a *docta spes* da transformação total da sociedade.

Mas o que levaria o Illich a defender uma ideia que à primeira vista parece estranha e a concepção de uma *Sociedade sem escolas* (1985)? Devemos entender a crítica à instituição escolar de um ponto de vista mais amplo, tomando por ponto de partida, a compreensão do papel atribuído a esta instituição social tanto no campo da economia política como no campo da ideologia. Para o autor, ao se estabelecer a confusão entre escola e educação, esta última passa para segundo plano, tendo em primeiro plano a *escolarização*.

79 Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério assinaram a *Carta de Punta del Este* em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em sua maior parte à *United States Agency for International Development* (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) (Cf. Alzira Alves de ABREU et al (coords.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <<http://cpdoc.fgv.br>> Acesso em: 10/12/2019)

80 “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.” (SILVA, 2003, p. 78).

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. (ILLICH, 1985, p. 16)

A obrigatoriedade da escola se deu concomitante à colocação de uma tarefa outra: preparar os indivíduos moral, intelectual, atitudinal e ideologicamente para a inserção no modo de produção industrial. Para tal tarefa, o processo de escolarização não se baseia em um ideal formativo, tampouco na busca da emancipação ou libertação, mas em uma meritocracia constantemente atualizada nos exames, notas e certificados, segundo a qual o acúmulo de diplomas significaria aprendizagem e sucesso acadêmico e pessoal. Desse modo, mais do que mera reprodutora, a escola é, pela obrigatoriedade e pela confusão entre formação e escolarização, promotora de opressão. Tal modelo de escolarização acaba por modelar expectativas e necessidades, tornando-se verdadeiras indústrias de cultura, cujo produto acabado são alunos padronizados, ávidos consumidores de bens, serviços e produtos.

[...] la escuela, para Illich, no solo era funcional al modo de producción industrial por ser encargada de producir “buenos” consumidores, también lo era porque salvaguardaba el orden social al atenuar esta violencia estructural con discursos que inducían en los pobres una actitud resignada frente a su subordinada posición. (DONOSO ROMO, 2018, p. 88)

Como já discutimos, nos anos 1960 e 1970, a utopia da revolução toma centralidade na América Latina, sendo *leitmotiv* nas discussões teóricas. Nesse contexto, diversos intelectuais buscam compreender tais possibilidades e os caminhos para a sua concretização. Illich toma para si a tarefa de encontrar, apontar e seguir por uma alternativa revolucionária, cujo epicentro seria o terceiro mundo.

Ao opor um projeto com centralidade nas pessoas, tomadas por ele como “seres políticos autônomos” ao projeto opressor da sociedade industrial, Illich não assume uma postura antitecnológica, ao contrário, assim como Marcuse demonstrava em seus textos dos anos 1960, o autor defende que somente com as possibilidades materiais desenvolvidas qualquer projeto emancipatório se tornaria possível. No entanto, ele alerta sobre a necessidade uma transformação (que teria início justamente na desescolarização e superação dos *mitos* escolares) mais ampla, pois não “é suficiente desescolarizar as instituições do saber; é necessário também desescolarizar o *ethos* da sociedade” (GAJARDO, 2010, p. 16).

A crença de que os países do terceiro mundo carregavam a possibilidade mais clara de transformação revolucionária advinha da insuficiência da imposição da “nova religião” do mundo, ou seja, a meritocracia, o consumo e a resignação.

Se souberem definir os critérios para limitar o conjunto de ferramentas, os países pobres encaminharão mais facilmente sua reconstrução social e, sobretudo, alcançarão diretamente um modo de produção pós-industrial e *convivencial*. Os limites que deverão adotar são da mesma ordem que aqueles que as nações industrializadas deverão aceitar para sobreviver: a *convivencialidade* acessível desde agora aos “subdesenvolvidos” custará um preço exorbitante aos “desenvolvidos”. (ILLICH, 1973, p. 157)

Este é o ponto central da utopia illichiana, ou seja, a possibilidade inerente à educação de transformar não apenas o aspecto formativo, mas a sociedade como um todo, superando as formas opressivas de sociabilidade em nome de uma forma emancipatória, a *convivencialidade*. A *sociedade convivencial*, demanda uma “nova organização pelo viés, entre outros, de uma nova concepção do trabalho e de uma ‘desprofissionalização’ das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola” (GAJARDO, 2010, p. 16). Ou seja, as instituições sociais, nesta nova sociedade, seriam *convivenciais* pois seriam utilizadas por todos os membros da sociedade, de modo espontâneo e autônomo, sem imposições, pré-requisitos ou prescrições.

É importante localizar com precisão onde está esse limite crítico para cada componente do equilíbrio global. Então será possível articular novamente a tríade milenar: do homem, da ferramenta e da sociedade. Chamo *sociedade convivencial* aquela em que a ferramenta moderna está a serviço da pessoa integrada na coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas. [...] *Convivencial* é uma sociedade em que o homem controla a ferramenta. (ILLICH, 1973, p. 13).

Ou seja, as instituições e ferramentas da sociedade estariam a favor das pessoas integradas a uma coletividade. Tal modificação ética e intelectual levaria a conscientização que aceleraria o processo revolucionário, desmascarando as contradições, estimulando a imaginação.

Para ayudar a romper el encanto que provocaba la escolarización, para abrir el horizonte del posible, Iván Illich se abocó a estimular la imaginación de las personas. Com este espíritu es que sostenía que podía reemplazar-se el actual sistema de escolar de tipo piramidal por una red educacional, lo que implicaba abandonar la pretensión de tener un sistema racional e coherente, que por lo mismo es direccionable y controlable, para dar pie una trama compleja urdida conforme los intereses de sus participantes. En el fondo, lo que sugería, era que se aseguraban ciertas condiciones mínimas que

permitirían que esta nueva estructura educacional se mantuviera en el tiempo, pues era así que podría cumplir su misión de facilitar el contacto entre quienes tuvieran intereses similares de aprendizaje. Como se deja traslucir, asociada a esta trama él también estaba proponiendo una particular manera de concebir la construcción del conocimiento, muy diferente a la que todavía impera y que se basa en que una persona sabe y enseña, y la otra no sabe y aprende. Y es que al igual como lo entendía en esos años el educador brasileño Paulo Freire, Iván Illich pensaba que todos teníamos algo que aportar en las relaciones de aprendizaje. (DONOSO ROMO, 2018, p. 93)

Assim, a desescolarização seria a força motora desta transformação, que teria como ato inaugural a formação de “redes educacionais”, não hierárquicas, em que cada um contribuiria com aquilo que pudesse, se aproximando, como demonstra Donoso Romo, do que Freire defendia, na mesma época, no Brasil.

Se as redes que descrevi acima puderem emergir, cada estudante seguirá seu próprio caminho educativo e apenas retrospectivamente esse caminho assumirá as características de um programa determinado. [...] Também os educadores, num mundo *desescolarizado*, poderão realizar-se e fazer aquilo que professores frustrados tentam hoje conseguir. (ILLICH, 1985, p. 109)

Illich sofreu muita oposição por suas proposições, daqueles que defendiam a instituição escolar tradicional ou que dela dependiam e mesmo por aqueles que viam na escola possibilidades revolucionárias. A resistência contra suas teses se deu pela naturalização da escola, que acabou limitando, *estandardizando* as possibilidades pedagógicas. Não obstante, o pensamento de Illich tem permanecido presente, pela radicalidade de sua proposta e pelo utopismo da convivencialidade. Tal teoria nos permite ampliar os horizontes da crítica, e pensar na potencialidade concreta que uma transformação radical na educação abriria.

A reflexão desse autor coloca a superação da opressão e a convivência no centro, propondo uma unidade indissociável entre ética e política. Illich produz uma perspectiva original, com respostas diferentes sobre temas relevantes em seu contexto e, ainda hoje, como o desenvolvimento e as possibilidades revolucionárias. As teorias illichianas foram inspiração, não apenas para a formação de redes educativas entre os zapatistas, mas também no modo organizacional das sociedades em rebeldia. Sua utopia pedagógica se pautou em uma reflexão sobre o contexto do terceiro mundo (apesar de sua origem austríaca), com traços característicos “del pensamiento crítico latinoamericano contemporáneo, el poseer una escritura urgente em donde se valoran la utopía e la originalidad” (DONOSO ROMO, 2018, p. 99)

4.1.2 Paulo Freire: a utopia da autonomia e da libertação

Paulo Freire certamente é um dos pensadores brasileiros mais conhecidos, inclusive internacionalmente. Tratar profundamente da obra freireana seria uma tarefa enorme, por isso nos limitaremos a analisar algumas proposições de sua teoria que podem ser denominadas como utópicas, mas que, pela possibilidade de implementação, configuram utopias concretas.

Podemos resumir as bases de sua proposta educacional (correndo o risco de ser simplista) com o imperativo: a educação do povo é essencial para a sua autonomia e libertação. Tal imperativo traduzindo, de modo bastante sincrético, algumas diretrizes assumidas por ele. A primeira delas é o enfoque de sua pedagogia: o povo, os oprimidos. A segunda, a intencionalidade da educação: a autonomia, em um sentido um pouco distinto da proposição kantiana (de saída da menoridade autoimposta), já que se configura como uma construção conjunta em embate com imposições heterônomas. E, por fim, a libertação, conquistada pelo indivíduo autônomo, mas, já que a educação é sempre dialógica, resultado da ação criativa do homem, da *práxis* transformadora, podemos inferir que tal libertação carrega um elemento utópico, aponta para uma outra sociedade.

Nascido em Recife, Pernambuco, Freire viu de perto os resultados da exclusão e da desigualdade escolar, sua trajetória inicial, bem como seu experimento formativo na pequena cidade potiguar de Angicos⁸¹, demonstram o primeiro termo do imperativo: Freire foi um educador popular. A educação popular foi um fenômeno teórico e pedagógico latino-americano que se iniciou a partir das discussões sobre a ampliação da educação de base na década de 1940. Ao se referir sobre o II Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos, no final da década de 1950, Paiva assim descreve as disputas sobre os métodos pedagógicos sobre os quais se destacou o de Freire.

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de

81 “Angicos tornou-se uma palavra emblemática para todos aqueles que se interessam pela educação popular. A cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Dessa maneira, o trabalho, que até então era desenvolvido de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional. Em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria a seguir. Nos primeiros meses de 1963, esses estudantes, “católicos radicais”, criaram vários Círculos de Cultura e, sob o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da “Aliança para o Progresso” (programa de origem norte-americana), tornaram possível o emprego do referido método. Fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência.” (GERMANO, 1997, p. 389)

autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210)

Aqui já aparece um dos pilares da proposição de Paulo Freire, a necessidade de uma educação que leve o contexto do educando em conta, mais do que isso, que faça sentido para o estudante, com referências a temas do cotidiano e utilização de materiais didáticos com referentes conhecidos. Além do sentido e identidade, a ruptura com a hierarquização do ensino, aquilo que o educador denomina ironicamente como “educação bancária”, ou seja, a pressuposição de que o educando não sabe, e por isso deve ser passivo no ato educacional. Tal estrutura piramidal, para utilizarmos o termo de Illich, deveria ser substituída por uma horizontal, que tenha como pressuposto a compreensão de que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 1989, p. 31). Assim, a primeira proposição é: a educação é um processo dialógico, no qual todos são importantes e cultos. Este é o pilar para uma educação voltada para o povo.

Com o golpe de estado que colocou os militares no poder em 1964, no Brasil, Freire, que naquele momento está à frente do Programa Nacional de Alfabetização do governo de João Goulart, foi preso por 75 dias e, após ser libertado, decidiu se exilar, com sua primeira esposa Elza, inicialmente indo para a Bolívia e posteriormente indo para o Chile.

[...] nesse momento recusava a ideia de deixar o país. A Elza, muito mais realisticamente, já achava que eu devia sair do Brasil. Depois é que eu descobri que não havia condições de ficar mesmo. Quando cheguei ao Rio, vários amigos me sugeriram que saísse, e foi no mesmo dia que me decidi e pedi asilo na embaixada da Bolívia (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 68).

É justamente durante seu período de exílio no Chile que Paulo Freire desenvolve suas obras mais conhecidas: *A educação como prática de liberdade* de 1965 e *Pedagogia do oprimido* de 1968.

En estos años, en exilio, fue donde pudo tomar distancia de lo sucedido en su Brasil natal para aquilatarlo, fue donde logro madurar sus principales ideas sobre la educación, la política y la cultura, y fue donde forjó su latinoamericanidad, la misma identidad que estaba prevaleciendo en gran parte de los intelectuales que se movían por la región y que él mismo reconocería, más tarde, como un eslabón fundamental entre su recifidad y su mundialidad. (DONOSO ROMO, 2018, p. 112)

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire apresenta uma forte argumentação em favor da educação popular, pautado por experiências concretas, como a de Angicos, com claro direcionamento político, dirigida “directamente a los que podrían transformar la realidad, a los desheredados del mundo y a los que juntos a ellos luchaban” (DONOSO ROMO, 2018, p. 113). O educador opta por uma linguagem militante, que opõe oprimidos a opressores, utilizada como arma intelectual para apontar a educação como caminho de autonomia.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 16)

O autor brasileiro foi bastante influenciado pelas correntes teóricas de seu contexto, em especial a *Teoria da dependência*, de tal modo que, compreendia o processo de superação da pobreza como uma possibilidade atrelada, necessariamente, ao crescimento econômico e à melhoria das condições materiais. Como crítico às correntes *desenvolvimentistas*, acreditava que desenvolvimento e subdesenvolvimento são intrinsecamente ligados, “faces da mesma moeda”, já que, em uma análise mais aprofundada, a separação entre o primeiro e o terceiro mundo cai por terra: “existía un tercer mundo al interior del primero, los sectores populares de dichas sociedades, y un primer mundo dentro del tercero, sus sectores dirigentes.” (DONOSO ROMO, 2018, p. 115).

A educação carrega, portanto, um caráter teleológico político, é no limite, o caminho primevo que abre possibilidades de uma sociedade outra, desde que, direcionada à libertação dos oprimidos. Tal libertação teria como pressuposto a construção da autonomia, que tem início com a tomada de consciência e se desenvolve a partir de uma *educação prático-crítica*. Tal temática está colocada em outra importante obra, escrita já na década de 1990, a *Pedagogia da Autonomia* (2006). Já na introdução da obra, ao tratar da indissociabilidade entre educação, política e ética, assim afirma Freire:

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção permanente no movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É neste sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho e destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por

tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2006, p. 14).

Ou seja, o ideal formativo freireano carrega uma dialética essencial entre ética, política e epistemologia, de tal modo que uma *educação conscientizadora* é indispensável para os processos revolucionários, dado que, “toda revolución que no se acompañara de um trabajo cultural liberador sería inviable” (DONOSO ROMO, 2018, p. 121).

A originalidade da teoria freireana não está exatamente na sua compreensão do caráter conscientizador da educação, mas na autonomia resultante desse processo. O educando, ao tomar consciência, se transforma eticamente, tem acesso aquilo que o autor chama de *ética universal* da qual decorre uma postura humanista em todas as situações. Tais ideias, herdadas, por certo, da *Teologia da Libertação*, colocava Freire como um intelectual que partia do ponto de vista “dos condenados da Terra, o dos excluídos”, ao mesmo tempo em externava uma repulsa com relação às “ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança dos seres humanos” (FREIRE, 2006, p. 15).

La postura de Paulo Freire, al contrario, era la que apostaba a la concientización y al diálogo como ejes de la dimensión cultural de cualquier estrategia liberadora. (DONOSO ROMO, 2018, p. 121)

Freire foi um pensador original que deixou um legado essencial, produziu uma teoria notadamente latino-americana, pelo seu enfoque nos camponeses, nos oprimidos, “condenados da Terra” (FANON, 1968) e por sua proposição que toma a educação e o processo formativo como pressuposto revolucionário, como motor da utopia. O autor não se alinhou aos otimistas, que acreditavam que a educação em si, por si, seria a solução das aporias do terceiro mundo, tampouco se alinhou aos pessimistas, em específico aqueles das *Teorias da Reprodução*, que não encontravam caminhos para uma educação libertadora. A utopia pedagógica freireana prevê uma mudança da *práxis*, uma transformação inicialmente ética, entre educador e educando, que levaria à conscientização e, por consequência, a superação da pobreza, da exploração e da labuta.

Freire e Illich viveram na mesma época, e tomaram a América Latina não apenas como *locus* de suas reflexões, mas como *telos*. As décadas de 1960 até 1980 são marcadas pelo problema da revolução, as possibilidades e contradições da libertação. Os intelectuais do período buscaram compreender tal problemática, no entanto, as teorias pedagógicas latino-americanas, e em especial as que aqui analisamos, não se circunscreveram ao diagnóstico das

contradições latino-americanas – os motivos do atraso, as origens dos conflitos, a permanência da desigualdade –, mas apontaram caminhos para a superação dessa situação. São, deste ponto de vista, utopias pedagógicas, a *desescolarização* de Illich, que levaria à *sociedade convivencial* e a *autonomia e libertação* promovidas pela educação, que para Freire, seria um pressuposto revolucionário. Em ambos os casos, a educação é vista como:

[...] uma práxis pedagógica claramente teleológica. E, se esta prática pedagógica é teleológica, ela tem como motor que a anima a esperança de chegar ao fim sonhado: a libertação. E, a libertação começa pela libertação da escola. Dessa maneira, a libertação é a utopia a estimular a ação educativa capaz de transformar a vida dos homens e das mulheres mudando sua visão de mundo e de si mesmos. (MESQUIDA, 2007, p. 552)

As teorias destes autores parecem conter os elementos daquela filosofia, desenvolvida por Bloch, voltada para o futuro, “trata-se de um pensamento que define a si mesmo como ‘ciência marxista das tendências’ indicando as possibilidades de transformação imanente ao ser econômico, político e social” (MÜNSTER, 1993, p. 20). O diagnóstico e o prognóstico de Illich e Freire apontam para uma sociedade possível de ser transformada pela ação educativa, traçam o caminho para utopias concretas.

Illich e Freire se aproximam não somente pela crítica que fazem da sociedade na qual vivemos, mas, ainda pela posição que assumem com relação à função da escola e da educação, colocadas a serviço do sistema capitalista de produção e legitimadas pelo neoliberalismo. Aproximam-se, ainda, porque anunciadores de uma nova sociedade e de uma nova educação, capaz de formar homens e mulheres que “sejam ao mesmo tempo autônomos e anárquicos, motivados, mas não-planejados, mas estimulados pelo entusiasmo revolucionário”. Aproximam-se, também, pela crítica que tecem à escola e por suas propostas de novas práticas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, libertadoras e formadoras do homem e da mulher, novos construtores da nova sociedade – uma sociedade de convivencialidade, de diálogo, de solidariedade. (MESQUIDA, 2007, p.561-562)

Estas utopias pedagógicas persistem e têm sido base para proposições práticas, em locais diversos. Podemos citar dois exemplos, a *Educação do campo*, promovida pelo MST (Movimento dos trabalhadores Sem-Terra) no Brasil⁸² e a *Educação zapatista*, organizada em

⁸² A *educação do campo* toma como base teórica a pedagogia da libertação de Paulo Freire e está intimamente ligada aos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no Brasil, em especial ao MST. Partindo do diagnóstico que detectou a falta de escolas e professores nas áreas rurais, foi convocado, pelos movimentos sociais, “o 1º Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). O encontro aconteceu em julho de 1997 e foi resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e

um sistema educativo, o SERAZLN (Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional), em Chiapas no México. Nos debruçaremos sobre a última.

4.2 A Construção da Educação Zapatista

No período que sucedeu ao levante zapatista de 1994 a educação tem progressivamente tomado centralidade no projeto de construção da autonomia zapatista. Esta demanda tem se colocado com grande importância por motivos diversos: a falta e a precariedade das escolas em Chiapas, a realidade de pobreza que retira das crianças, desde muito cedo, a possibilidade de estudar, o contraponto à educação oficial, na tentativa de promover uma educação adequada à realidade étnica, social e cultural das comunidades e o projeto de uma educação que promova a consciência necessária para a autonomia.

A construção da educação zapatista deve ser, a princípio, inserida em uma problemática mais ampla: a defasagem educacional nas populações indígenas mexicanas. Em especial na região de Chiapas, com o elevado índice de pobreza e a ausência do Estado e de políticas públicas.

La realidad en las tierras de Chiapas en torno a esta problemática de la educación en 1994 distaba mucho de ser la necesaria para el desarrollo escolar de los distintos pueblos que la habitan, por el contrario, veremos como ante la ausencia total del sistema educativo formal del estado y del apoyo económico para la creación de otras instituciones a tal fin, los grupos nucleados en torno al EZLN deciden en una primera etapa demandar este derecho a recibir una educación y en una segunda etapa concretarlas a partir de sus necesidades específicas como pueblos con una identidad y cultura que los define de manera única. (MARTÍN, 2009, p. 12)

O primeiro problema com que se depararam os zapatistas na construção da *otra educación*, não era, de modo geral, a contraposição a um sistema educativo oficial já instalado, mas a ausência deste. Soma-se a falta do sistema educativo oficial à precariedade das escolas existentes.

do próprio MST”. Após os debates do ENERA o governo criou, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Desde então, com os recursos conquistados junto à sociedade civil e com os investimentos do Pronea, a educação do campo tem se ampliado, sendo que nas “comunidades rurais organizadas pelo MST, de acordo com o setor de educação do Movimento, existem cerca de 120 escolas de ensino médio, 200 escolas de ensino fundamental completo e mais de 1 mil escolas de ensino fundamental para os anos iniciais, espalhadas em 24 estados” (MST, 2017). Informações disponíveis em: <https://mst.org.br/2017/10/30/educacao-do-campo-desafios-e-perspectivas/>, visitado em 10 de dezembro de 2019.

Las escuelas suelen ser chozas de madera, con suelo de tierra, pupitres desvencijados y acaso un pizarrón en un extremo. No acostumbraban a llegar los libros de texto oficiales y gratuitos y en la gran mayoría de las comunidades no existe más que primaria - si es que hay. Para cursar secundaria, los jóvenes deben desplazarse a otros lugares y recorrer grandes distancias a pie y con estómago vacío. Las mujeres son las más perjudicadas, puesto que la costumbre indígena impide que se aventuren a salir más allá de los alrededores de su casa, menos a lanzarse solas a diario por las veredas. Y además, para encontrarse después de la caminata con que no hay clase. Poque el ausentismo de los maestros roza el escándalo, igual que los míseros sueldos y la escasa formación con que cuentan. (ROVIRA SANCHO, 2012, p. 160)

A falta de estrutura escolar resultou em dados alarmantes, como o índice de analfabetismo em Chiapas que, entre a população indígena, chegava próximo a 50% (SANTOS e SCHILLING, 2008, p. 51). Desse modo, a educação indígena é um problema de suma importância no contexto mexicano, dado que, este seguimento da população, que corresponde a mais de 10% do total, com mais 8 milhões de indivíduos classificados nas 56 diferentes etnias que falam 92 línguas distintas (SAMANO, DURAND ALCÁNTARA e GÓMEZ GONZÁLEZ, 2001, p.104), o que reflete a imensa diversidade e a extensão dessa problemática. A maior parte das etnias indígenas estão em 7 estados, do centro, sul e sudeste do país, entre eles Chiapas.

Assim, a questão da educação se coloca como central para os zapatistas desde o levante de 1994, pela ausência do Estado no oferecimento de educação de qualidade principalmente aos indígenas e pelo problema da educação hegemônica, que não reconhece a diversidade indígena, não oferecendo educação bilíngue, por exemplo. O subcomandante Marcos apontava para a centralidade desta questão em texto intitulado *Chiapas: el sureste em dos ventos, una tormenta y una profecía* de 1992.

¿Educación? La peor del país. En primaria, de cada 100 niños 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que al tercer grado y la mitad tiene in maestro para todos los cursos que imparten. Hay cifras muy altas, ocultas por cierto, de deserción escolar de niños indígenas debido a la necesidad de incorporar al niño a la explotación. [...] De 16 mil 58 aulas que había en 1989, solo mil 96 estaban en zonas indígenas. [...] ¡¡Bienvenido!!... Ha llegado usted al estado mas pobre del país: Chiapas ¿Que ve? Esta en lo cierto, entro usted a otro mundo: el indigena. Otro mundo, pero el mismo que padecen millones en el resto del país. Este mundo indigena esta poblado por 300 mil tzeltales, 300 mil tzotziles, 120 mil choles, 90 mil zoques y 70 mil tojolabales. El supremo gobierno reconoce que "solo" la mitad de este millón de indígenas es analfabeta. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 1992, p. 26-27)

Assim, partimos de um pressuposto: os zapatistas se depararam com a necessidade de construção de um sistema educativo, pela ausência ou pela precariedade daqueles existentes. Tal construção, no entanto, não se deu pelos moldes da educação oficial, mas por uma visão bastante distinta daquela apresentada nos documentos oficiais. Isto se deu pela necessidade do reconhecimento da diversidade indígena e pelo papel político que a educação passaria a cumprir na construção da utopia concreta autônoma zapatista.

4.2.1 Educação e política zapatista

Já na *Primeira Declaração da Selva Lacandona*, a educação aparece entre as demandas do movimento, no início do texto, entre as necessidades dos povos camponeses e indígenas que não são atendidas: “no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación”. Bem como no final do documento, entre as bandeiras pelas quais o movimento se levanta:

PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático. (EZLN-I DECLARACIÓN, 1994)

Desde o início do movimento, a demanda por educação figura entre as bandeiras, sendo indissociável da luta zapatista pela construção da autonomia. De fato, o rápido arrefecimento do conflito armado (de janeiro até fevereiro de 1994) possibilitou uma ampliação da reflexão e da *práxis* zapatista, que buscou (entre 1994 e 2001) estabelecer formas de diálogo e pacificação com o governo federal mexicano, sem, no entanto, abrir mão de suas demandas, e, além disso, deu início à construção da autonomia (em sentido amplo) zapatista. Em ambos os casos, a educação figura como demanda e projeto, tanto que, nos *Diálogos de San Andrés*, entre EZLN e Governo Federal (sob exercício de Ernesto Zedillo do PRI), em 1996, nos quais o respeito e reconhecimento da autonomia e direitos dos indígenas e das mulheres, bem como o acesso à educação são colocados em pauta.

Na primeira mesa composta para as discussões de concórdia e pacificação, um documento foi produzido com o título *Derechos y cultura indígena*. Neste já fica claro o

direcionamento das proposições zapatistas que ainda almejavam a modificação constitucional de tal modo que reconhecesse aos indígenas a autonomia, o acesso à justiça e à educação.

Después de un proceso de negociación y de diálogo fructífero, donde participaron asesores tanto del gobierno federal y el EZLN se llegaron a los primeros *Acuerdos* que se firmaron, es decir, se pactaron, que apuntaban hacia las modificaciones constitucionales en materia de derechos indígenas y donde se comprometía el gobierno federal mexicano a reconocer la autonomía, la libre determinación y la autogestión de los pueblos indígenas mediante: 1) Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general; 2) Ampliar participación y representaciones políticas; 3) Garantizar acceso pleno a la justicia; 4) Promover las manifestaciones culturales; 5) Asegurar educación y capacitación; 6) Garantizar la satisfacción de necesidades básicas; 7) Impulsar la producción y empleo y 8) Proteger a los indígenas migrantes. En específico se trataba de establecer una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas reconociendo en la Constitución política sus derechos políticos, jurídicos, sociales, económicos y culturales. (SÁMANO R., DURAND ALCÁNTARA e GÓMEZ GONZÁLEZ, 2001, p. 107)

No entanto, frente ao não cumprimento por parte de Zedillo (que governou até 2000) e o fracasso nos acordos com Vincent Fox, o processo de construção de um sistema educativo autônomo e em rebeldia zapatista tem início. Desde 1994 a melhoria nas escolas existentes e a busca por professores (cujo absentismo e abandono cresceu vertiginosamente na região após o levante⁸³) já haviam sido iniciadas. No entanto, com o progresso da implementação da autonomia e, principalmente, a partir do fim dos diálogos com o governo federal, tem início, como vimos, a partir de 1999, a construção do SERAZLN, *Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional*.

Para compreendermos a construção de um sistema educativo autônomo entre os zapatistas, é necessário que partamos de uma discussão sobre educação indígena e camponesa na América Latina, dado que, segundo Martin, a *otra educación* proposta pelos povos chiapanecos se assenta sobre duas bases: a luta pela *terra* e pela *educação bilíngue* como formas de resgate das tradições ancestrais e pela necessidade de criação e reconhecimento da identidade dos povos indígenas (MARTIN, 2009, p. 8).

83 “Seja pelo medo e tensão em que se viveu naquele tempo, ou por não ser mais conveniente aos seus interesses pessoais, um dia os professores de educação básica oficial, que atendiam os grupos multisseriados das escolas primárias localizadas nas regiões zapatistas, se foram e não retornaram. Os inspetores das áreas escolares e os coordenadores do setor também desapareceram de algumas regiões dos municípios em que o EZLN irrompeu em 1º de janeiro de 1994 e que em 1996, se tornaram parte do território zapatista. Devido à implementação de uma estratégia de isolamento no contexto de um plano de contra-insurgência, pela conjunção deste e de outros fatores concomitantes, ou por pura desorganização, o fato é que, em 1996, o absentismo dos professores das escolas primárias tornou-se um problema prático para os pais das comunidades, bairros, locais, vilas e cidades da serra e da floresta, bem como no Altos de Chiapas.”(ZAVALETA, RÍOS, PERCHÁ e GARCÍA, 2016, p. 10)

Assim, a reflexão sobre a experiência educacional em andamento em Chiapas é transpassada pelas questões relativas às identidades e tradições indígenas.

En numerosos países latinoamericanos, la planeación educativa bastante centralizada abre pocos espacios de participación directa a las familias y a las organizaciones sociales de los pueblos originarios. Si embargo, frente a la desatención de los gobiernos en Latinoamérica, en distintos contextos y con recursos bastante limitados, algunos pueblos organizados, como los zapatistas en Chiapas, han aprovechado los recursos disponibles y ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar redes regionales de escuelas propias. Estas experiencias de autonomía político-educativa se inscriben en condiciones favorecidas por la constitución y por la consolidación de movimientos sociales regionales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas e sociales de las poblaciones. (BARONNET, 2012, p. 134-135)

A necessidade de construção de uma educação autônoma é determinada, a princípio, pela ausência de escolas e/ou de políticas públicas em educação que reconheçam a identidade e tradição indígenas. Frente a esse hiato o desenvolvimento de uma educação autônoma se faz necessário não apenas para ocupar o lugar deixado ou não ocupado pelo Estado, mas para o desenvolvimento do processo de socialização e conscientização política e cultural desses povos. No caso zapatista, essa preocupação integra de forma indissociável o desenvolvimento da autonomia política e territorial. Bruno Baronnet se debruça em diversos textos sobre as relações entre a educação indígena chiapaneca e os processos de resistência e construção da autonomia. Em obra intitulada *Autonomía y Educación Indígena: Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (2012), o autor faz um detalhado estudo, partindo de um trabalho de campo no município zapatista de Ocosingo.

Com el surgimento de la cuestión de la autonomía política en sus demandas, los pueblos indígenas de la Selva Lacandona de Chiapas en México están redefiniendo los servicios educativos en la práctica. Desde hace más de una década en las Cañadas de Ocosingo, varios cientos de comunidades campesinas mayas construyen alternativas escolares fuera de la política gubernamental que llaman “oficial”. Frente al Estado nación en América Latina, la construcción social de la autonomía educativa forma parte de proyectos más amplios emanados e constitutivos del gobierno regional indio. (BARONNET, 2012, p. 15)

A questão da autonomia e da emancipação perpassam diversos movimentos sociais latino-americanos. Tomadas como um processo em construção que busca a possibilidade de “transformación de la sociedad capitalista en una democracia radical. (BARONNET, 2012, p. 136). A luta por autonomia, que na América Latina ganha um significado mais amplo devido ao processo histórico de heteronomia iniciado na colonização e continuado pelo imperialismo

estadunidense, que impuseram um projeto de nação, formas de pensar e atuar heterônomas, que estão na origem das instituições sociais, e de modo bastante claro nas instituições escolares.

La autonomía política representa la posibilidad de romper con un modelo de escuela que aparece como una institución heterónoma, importada y destructiva de riquezas locales, sobre todo de los conocimientos tradicionales de las culturas populares. (BARONNET, 2012, p. 137)

A construção da *otra educación* representa uma ruptura com a educação oficial, entendida como heterônoma por não reconhecer a diversidade dos povos indígenas, suas línguas e culturas e por reproduzir um modelo estrutural hierarquizado que destoa das formas de organização historicamente promovida pelos indígenas mexicanos e tomada como base para a organização horizontal nas comunidades em rebeldia de Chiapas. Assim, mais do que o desenvolvimento de um sistema de ensino “fora da lei”, no sentido em que não é reconhecido pelo Estado mexicano, se trata de um projeto legítimo de autodeterminação dos temas, assuntos e estrutura da educação indígena.

A partir de sus propias reglas y recursos, las familias que conforman las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), definen los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización *sui generis* que no responden a los dictados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así la demanda de autonomía indígena en la educación básica alimenta el movimiento social y cultural de las comunidades campesinas donde el analfabetismo engloba cerca del 40% de la población hablante del tseltal, y sobre todo las mujeres. (BARONNET, 2012, p. 139)

A possibilidade da criação de um sistema educacional autônomo e rebelde é a possibilidade de escolher o que é relevante ensinar-aprender nas e para as comunidades indígenas e camponesas. De tal modo que a *outra educación* zapatista deve ser compreendida como um processo integral que visa a supressão das demandas educacionais em regiões cuja educação foi praticamente abandonada pelo Estado, a tentativa de equalização, via educação, das desigualdades de gênero, a busca pelo resgate e fomento das línguas indígenas e a afirmação das culturas e identidades dos povos chiapanecos tomando a *terra* como eixo central.

Es en consonancia con los objetivos del EZLN que se ideó y se trabaja hasta el día de hoy en un proyecto de educación formal-informal cuyo eje cultural esencial es la *tierra*, en tanto basamento de las semillas que van a reproducirse dentro de esta experiencia educativa que se sustenta en una

experiencia más abarcativa de resistencia. Un proyecto que se actualmente se encuentra a cargo de las *Juntas de Buen Gobierno* radicadas en cada uno de los cinco caracoles que dividen al territorio zapatista, donde se crean y se reestructuran continuamente los centros de capacitación para los promotores de la educación y donde se levantan, con la ayuda de la solidaridad nacional e internacional, las escuelas autónomas. (MARTÍN, 2009, p. 1)

Há, nas tradições indígenas dos povos de Chiapas, uma cosmovisão que compreende a terra como mais do que mera propriedade, território ou subsistência, há um elemento espiritual, e cultural, que rememora os processos de invasão, expulsão e ocupação das terras dos povos originários no processo de colonização. Isso é mais claro quando nos referimos à Chiapas, dado que, ao longo do século XX, um intenso movimento migratório na direção das terras montanhosas e vales do sudoeste do México, tanto pelas populações de outas regiões do país, expulsas e retiradas de suas terras pelos *finqueiros* (latifundiários), quanto por populações, de ampla maioria indígena, guatemaltecas que atravessam a fronteira sul-mexicana⁸⁴.

Esse estado mexicano, marcado por intensos fluxos migratórios, reúne diversas etnias indígenas, em geral de origens maias, que migraram em busca de terra e abriram a possibilidade de “nuevas formas de relación entre aquellas etnias que los fueron habitando y dieron lugar al surgimiento de identidades culturales interrelacionadas en las que el elemento “tierra” predomina, ordena y justifica” (MARTIN, 2009, p. 7).

Tomando assim a terra como elemento aglutinador da diversidade cultural dos povos que compõem as bases sociais do movimento zapatista, a necessidade da educação “informal”, que ultrapasse não apenas os conteúdos formalizados, mas a própria ideia da escola como instituição física e ideologicamente centralizada.

Los niños y las niñas están aprendiendo igual en los estudios y aparte queremos que aprendan las cosas que son parte de nuestra cultura, hacer tortillas y pozol, traer maíz, sembrar una mata de maíz porque queremos incluir la agricultura como parte de la educación. Les enseñamos a los niños leer y escribir y la suma y la multiplicación pero también les enseñamos sembrar la milpa, el frijol, porque si no, no sabe uno. Vimos que esta idea es buena porque el día que diga el niño que ya no quiere estudiar, o aunque quiera estudiar pero también quiere su hortaliza o su milpa para sembrar maíz, ya va a saber. (KLEIN, 2001, s/p)

Essa educação informal, promovida pelas famílias, anciões e membros da comunidade em geral, não se restringe ao aprendizado das técnicas tradicionais de cultivo e

⁸⁴ Chiapas é o estado sul-mexicano com a maior extensão de fronteira com a Guatemala, com 654 quilômetros, que correspondem à 68,4% da fronteira sul do país (ANGUIANO, 2008)

trabalho agrícola, mas também abarca uma educação para a importância cultural da terra, da culinária e da medicina tradicional. Além disso é comum, em diversas localidades zapatistas, o desenvolvimento de projetos educacionais voltados aos esportes, danças e à cultura, naquilo que os zapatistas denominam como *alegre rebeldia*.

Outro eixo central daquilo que estamos denominando, de modo geral, como educação zapatista, é a preocupação com o resgate e manutenção das línguas indígenas como forma de autorreconhecimento e autoafirmação cultural e identitária.

La educación oficial no les da la posibilidad de entender la realidad que ellos viven, empezando por la falta de enseñanzas en las lenguas de las comunidades ya que todo el sistema educativo oficial se desarrolla en “castilla”. Ante esta situación la educación rebelde se basa en las lenguas madres de las comunidades y como segunda lengua se toma el español. (MARTIN, 2009, p. 15)

Houve, desde a década de 1970, com a ascensão das organizações indígenas no México (e na América Latina, em geral) (BARONNET, 2012), uma tentativa de se desenvolver escolas e professores bilíngues que atendessem essas demandas. Programas do governo federal mexicano buscaram suprir a ausência da educação formal na região chiapaneca, no entanto, a não identidade com os programas e professores ligados à educação estatal levaram ao profundo questionamento da capacidade do Estado suprir as necessidades educacionais dos povos da região.

La expansión del sistema federal de educación indígena en la Selva sufre muchas contradicciones. Entre éstas se destaca la dificultad del Estado para reclutar y formar maestros provenientes de los nuevos asentamientos de campesinos indígenas provenientes de las haciendas. El arranque de la escolarización pública en las Cañadas se inicia a partir de los años treinta, cuando se multiplica la creación de las escuelas federales rurales. [...] Los primeros docentes tseltales fueran capacitados y habilitados en los Altos de Chiapas por el Instituto Nacional Indigenista (INI), a finales de los años cincuenta, pero el número de “promotores culturales” con plaza en las Cañadas fue marginal. (BARONNET, 2012, p. 59)

No entanto, a insuficiência das políticas públicas indigenistas mexicanas, acabou por gerar, principalmente a partir do Congresso Indígena de 1974, um forte movimento por uma educação autônoma por parte das comunidades indígenas que “invocan su derecho de tener docentes que sepan, respeten y enseñen ‘nuestros idiomas y costumbres’” (BARONNET, 2012, p. 59). Assim, a construção de uma educação indígena autônoma não se circunscreve à experiência zapatista, mas encontra nela uma expressão coerente.

4.3 O Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Libertação Nacional: autonomia política e educacional.

Apesar de a consolidação de um sistema educativo zapatista tomar forma a partir de 2003, quando da consolidação dos projetos de autonomia em torno dos *caracoles* zapatistas, a construção de uma educação autônoma tem sido parte do projeto insurgente desde o início. Após a retomada de terras ejidais, o processo de autonomização do território, da política e economia exigiu a construção de sistemas de saúde, educação e segurança por parte dos zapatistas. Ao promoverem este processo autonomista, coube aos zapatistas ocupar e realizar as tarefas anteriormente a cargo do Estado, bem como construir instituições pautadas no ideário que mobiliza as bases sociais zapatistas.

Assim, o pressuposto para compreender a construção de um sistema educativa por parte dos zapatistas é o abandono das formas hierárquicas e estatais de organização institucional, dado que, quando se busca entender a saúde, educação e segurança zapatista não é possível separar tais âmbitos do projeto político, econômico e cultural de autonomia.

Desde hace más de una década en las Cañadas de Ocosingo, varios cientos de comunidades campesinas mayas construyen alternativas escolares fuera de la política gubernamental que llaman “oficial”. Frente al Estado nación en América Latina, la construcción social de la autonomía educativa forma parte de poyetos más amplios emanandos e constitutivos del gobierno regional indio. (BARONNET, 2012, p. 15)

Se a demanda por educação bilíngue, que leve a diversidade e especificidade das culturas indígenas é pauta das discussões estatais mexicanas desde o período imediatamente pós-revolucionário, com a criação e expansão das escolas rurais e a capacitação de professores de origem indígena a partir da década de 1930, a implementação do modelo *indigenista* de educação não conseguiu suplantar as dificuldades e necessidades das populações chiapanecas.

A dificuldade de se implementar uma educação que atenda as demandas locais, em Chiapas é muito grande, dada a realidade de pobreza e A falta de estruturas estamentais. Este estado mexicano, de maioria camponesa e indígena, foi o destino de migrações e imigrações ao longo do século XX, de tal modo que, sua população é extremamente diversificada, composta, principalmente, das etnias *Tzeltal*, *Tojolobal*, *Tzotzil*, *Chol* e *Lacandones* (MARTIN, 2009; BARONNET, 2012).

A implementação da educação bilíngue é garantida pela constituição em seu artigo 3º e pela *Ley General de Educación*, de 1993, na qual lê-se no artigo sétimo o seguinte inciso:

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (SEP, 1993, Artículo 7)

Não obstante, a pluralidade linguística e a dificuldade de garantir a formação e continuidade de docentes bilíngues torna a aplicação das proposições legais quase impossível. Além deste aspecto logístico, que afeta de modo direto o oferecimento de ensino em todas as variantes linguísticas necessárias, podemos somar a não identificação das bases sociais com as instituições escolares pautadas nas políticas indigenistas mexicanas. Deve-se levar em consideração que há uma tradição de auto-organização dos povos indígenas no México que remete ao período pós-revolucionário e à implantação dos territórios ejidais com autonomia política, o que dificulta o aceite, por parte das comunidades, das políticas educacionais centralizadoras e heterônomas promovidas pela *Secretaría de Educación Pública* (SEP).

La lucha por la autonomía, es decir, por autoinstituirse, para regirse a partir de reglas propias, es también una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas, es decir, que imponen desde el exterior, maneras alienantes de pensar y actuar. (BARONNET, 2012, p. 25)

Há, portanto, neste processo de construção da autonomia educativa nos territórios zapatistas, um processo concomitante de politização, reconhecimento e afirmação das identidades étnicas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000). Desse modo, a construção do sistema educativo *autônomo* e *em rebeldia* se constitui, face à educação oficial, o ponto de partida de um projeto de *otra educación* que:

Es autónoma, porque no depende de la educación ni de los organismos oficiales. Desde diciembre de 1995 treinta y ocho municipios de Chiapas se han declarado autónomos, dándose la tarea de construir desde abajo, y según el principio del mandar obedeciendo, un proyecto de vida digna que dé continuidad histórica a sus sociedades ancestrales, manteniendo su identidad, así como la voluntad de preservarla a partir del territorio y sus características culturales, sociales y económicas que lo definen, precisamente, como pueblo indígena. La educación es autónoma y por lo tanto depende de una responsabilidad colectiva que elabora sus propios planes y programas; todos los que intervienen en la construcción del nuevo sistema educativo, trabajan por voluntad y no a cambio de un salario y están en resistencia.

Es rebelde, porque rompe las reglas de la educación oficial, por lo tanto, se crea con un nuevo sistema; cuenta con sus propios principios, objetivos; utiliza una currícula creada dentro de la misma escuela y también porque nace del mismo pueblo en rebeldía. (MARTIN, 2009, p. 12)

Mais do que a tomada e criação de espaços escolares, o projeto de educação zapatista, organizado no SERAZLN (Sistema educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional), se configura como uma subversão total da instituição escolar e da educação “oficial”, estabelecendo novos currículos, de acordo com as necessidades locais, novas disciplinas, novas formas de *educar-aprendendo*, com a criação do cargo eletivo de promotor de educação, sob controle das assembleias locais que determinam o conteúdo e práticas escolares.

Al tomar el control de la escuela, las familias indígenas se encuentran investidas del poder de sancionar las prácticas educativas en función de sus propias prácticas de deliberación, normas y valores culturales. Entonces, el poder educativo en las comunidades zapatistas se manifiesta en el ejercicio cotidiano de la autonomía política y educativa circunscrita a un territorio indígena específico. (BARONNET, 2012, p. 27)

O SERAZLN tem origem no *Município Autônomo Rebelde Zapatista Libertad de los Pueblos Mayas*, em 1997, como uma confluência e organização das experiências educacionais colocadas em prática desde o levante de 1994, quando os zapatistas percebem a incompatibilidade entre seus métodos organizacionais e as formas institucionais de educação e escolarização. No entanto, o sistema educativo passa a se consolidar e a se ampliar a partir da criação das *Juntas de Buen Gobierno*, em 2003 e da ruptura com a política institucional apresentada na *Sexta Declaración*, em 2005. No início dos anos 2000 cada *caracole* zapatistas integrava o SERAZLN, que passou a ser dividido em dois níveis: as *EPRAZ (Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas)* e as *ESRAZ (Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas)*, além de um centro de línguas no SERAZLN de Altos de Chiapas, o *CELMRAZ (Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autônomo Zapatista)*⁸⁵.

Em 2002 foi fundada na cidade de Oaxaca de Juarez, no estado de Oaxaca, sul do México a *Universidad de la Tierra (Unitierra)*, na tentativa de suprir a necessidade de continuidade nos estudos por parte dos estudantes das escolas zapatistas e indígenas. Nos últimos anos a *Unitierra* tem se expandido, contando, segundo informações do *site*⁸⁶ da *Unitierra-Oaxaca*, hoje contam com uma rede de 6 universidades em diferentes localidades.

A pesar del enorme éxito que han estado teniendo con que sus niños y niñas están aprendiendo mejor modo de vivir en la comunidad que de lo que se enseña en las escuelas, se siembra la inquietud de qué pasa cuando sus

85 Informações disponíveis no *site* do SERAZLN de Altos de Chiapas: <https://www.serazln-altos.org/>

86 Disponível em: <http://Unitierraoax.org/>

jóvenes y jóvenes ya aprendieron todo lo que pueden aprender en la comunidad y hay algunas cosas que les interesan que no pueden aprenderse en la comunidad y, como no tienen diplomas, necesitan de un lugar donde puedan seguir estudiando, entonces con ellos y por ellos se creo como una coalición de organizaciones indígenas y no indígenas, se creó la Universidad de la Tierra. [...]

Unitierra no tiene ningún vínculo formal con el gobierno federal o estatal aunque participamos en organismos mixtos, como el Foro Oaxaqueño del Agua. (UNITIERRA-OAXACA, s/d)

A quantidade de alunos varia segundo o MAREZ, por exemplo, no MAREZ Francisco Gomes tinha, “em dezembro de 2006, 22 promotores, para um total de 385 alunos, San Manuel atendia, na mesma data 1030 crianças em 38 salas de aula” (SANTOS e SCHILLING, 2008, p. 71), além disso, a implantação do Sistema educativo zapatista se dá de maneira desigual, segundo a capacidade de mobilização local, sendo que alguns MAREZ contam com dezenas de promotores e escolas de nível primário e secundário, enquanto outros ainda carecem de escolas. No total, o sistema educativo zapatista contava (no levantamento realizado em 2012 por Baronnet) com 510 escolas, 1300 promotores de educação e 16.100 alunos.

Se trata, portanto, de um sistema de grandes proporções, marcado por diferenças locais, tanto nas questões estruturais quanto nas curriculares, de tal modo, podemos afirmar que apesar da diversidade de proposições a ideias de autonomia e conscientização perpassa todo o SERAZLN, sendo ponto de convergência apesar das diferenças locais.

Entonces, la lucha social por la autonomía parece relevar una dinámica colectiva de acción político-cultural bajo la forma de espacios endógenos de decisión donde la institución escolar se vuelve objeto de una apropiación colectiva. En esta lógica autonómica, el Estado ya no tiene legitimidad de seleccionar al docente o decidir o qué es apropiado o inapropiado enseñar. (BARONNET, 2012, p. 25)

Além, portanto, da subversão dos conteúdo, dando centralidade à terra e às línguas originárias e suas variantes, há uma reformulação da gestão escolar e do próprio ato de selecionar conteúdos e ensinar, que passa a ficar a cargo do “promotor de educación o *nopteswanej* (“el que enseña en tseltal)” (BARONNET, 2012, p. 41).

4.3.1 Gestão autônoma e o cargo de promotor de educação

A educação zapatista é parte essencial do projeto de autonomia das comunidades chiapanecas. Não apenas por representar um enfrentamento aos projetos de educação oficial, de caráter indigenista ou não e das escolas rurais federais e municipais. Tal projeto representa

uma resignificação da escola, da docência e dos currículos em suas estruturas fundamentais: a gestão escolar e as relações de ensino-aprendizagem. Para compreendermos como a autonomia educativa se insere no projeto revolucionário zapatista é importante que abordemos esses dois âmbitos.

O modo com o sistema educativo vem se organizado desde o Congresso Indígena de 1974⁸⁷ e, de modo mais acelerado, a partir do levante do EZLN em 1994 e com a implementação das escolas zapatistas a partir de 1998, representa um avanço nas tentativas de desenvolver a autonomia educativa que marcou a região desde a década de 1970, de tal modo que,

Este periodo de veinte años es el marco cronológico de flertes cambios en las estrategias de las comunidades a partir del momento en que ven que es posible, y en cierta medida conveniente, tener más opciones para controlar los procesos educativos locales si el docente es elegido y legitimado por mecanismo propios de debate y decisión política. (BARONNET, 2012, p. 57)

Assim, a gestão autônoma da educação e a criação de novas relações de ensino-aprendizagem, representadas pelo cargo de promotor de educação, são âmbitos inseparáveis e constitutivos da autonomia política e territorial dos povos em rebeldia de Chiapas.

Em cada MAREZ há um comitê voltado aos assuntos educacionais que integra o conselho autônomo municipal e tem por atribuição coordenar tudo o que se refira aos assuntos educacionais bem como promover a formação dos promotores de educação a partir dos princípios autonomistas zapatistas. Este comitê é composto por representantes dos educadores locais, alunos e seus familiares, que deliberam em assembleias, convocadas a cada discussão importante, seja para decidir sobre o destino dos recursos (oriundos da própria comunidade e de organizações civis nacionais e internacionais), debater sobre currículo e conteúdos e eleger ou retirar os promotores de educação.

El conjunto de los actores de la educación autónoma zapatista defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, y también de financiamiento, supervisión y capacitación. (BARONNET, 2012, p. 20)

⁸⁷ Baronnet afirma que o desenvolvimento da autonomia e a luta pelas demandas educativas indígenas remonta, em Chiapas, às organizações que participaram e se formaram após o Congresso Indígena de 1974, principalmente a partir da formação do *Unión de Uniones Ejidales*, em 1980, como a primeira organização de camponeses e pequenos produtores independentes com forte representatividade, congregando cento e oitenta comunidades de onze municípios. A construção da autonomia educacional indígena e camponesa resultou na construção de “prácticas sociales que van a desafiar la política nacional de educación indígena” que, no entanto não representaram uma alternativa da educação administrada pelas estruturas de poder regional antes d 1998, com o desenvolvimento e implementação das escolas zapatistas. (BARONNET, 2012, p. 56 a 58)

A ampla participação das famílias nas decisões que concernem à educação tem modificado de modo profundo os conteúdos trabalhados pelos promotores da educação e a própria estrutura da escola, tornando sua gestão autônoma e horizontal, integrando toda a comunidade.

Pautado assim em uma premissa negativa, frente à *educación oficial* do *mal gobierno*, os zapatistas apontam para uma possibilidade de construção totalmente independente e horizontal de uma grande e complexa rede de escolas, educadores e comitês de educação, que compartilham as perspectivas políticas zapatistas de rebeldia e a utopia concreta de uma “etnoeducação” que reafirme as raízes indígenas, a língua, a terra e as tradições como identidade, representatividade e bastião de um *mundo donde quepan muchos mundos*.

Essa utopia concreta se assenta sobre a subversão das estruturas educativas, ampliando o sentido da escola, da gestão escolar e do ensino-aprendizagem. Tal processo, como não poderia deixar de ser, é repleto de contradições e dificuldades, dado que, “la consolidación de la educación autónoma en cada localidad donde viven las bases del EZLN no ocurre de manera análoga o simultánea” (BARONNET, 2012, p. 23), de tal modo que muitas localidades e ejidos ainda não contam com nenhum serviço educativo.

A participação ativa das famílias e da comunidade em geral nos assuntos educacionais reconfigura as necessidades e a própria função da escola, que deixa de ser a “única” instituição responsável pela educação formal para se tornar mais uma parte (muito importante) de uma “teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado”(ILLICH, 1985, p. 18), e que, portanto, ultrapassem as paredes da instituição escolar, transformando toda a comunidade, a terra, as casas, montanhas e florestas em escola “sem paredes” (ILLICH, 1985). Essa subversão plena do sentido e função atribuídos à escola e à educação ocorre mediante à transformação das estruturas e relações hierárquicas que operam na e através da escola, gestão escolar, políticas educacionais currículos e práticas docentes.

Como proyectos etnoeducativos generados por campesinos políticamente organizados, los sistemas municipales de escuelas zapatistas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una “educación verdadera, es decir, que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres e abuelos. [...]

Uno de los principales rasgos distintivos de la educación zapatista es el que se construye mediante la acción de uno autogobierno indio responsable por

crear, organizar y solventar los procesos locales de la manera que eligen y estiman más pertinente en relación a un serie de consideraciones de orden social. (BARONNET, 2012, p. 23-24)

Para que esta ressignificação total da escola possa ocorrer, as relações entre os atores sociais que a compõem devem ser subvertidas também. Principalmente frente ao índice de abandono ou pedidos de realocação por parte dos “educadores indígenas”, selecionados na própria comunidade, que passam, a partir de 1994, a integrar o *Proyecto Educador Comunitario Indígena*, promovido pelo Governo Federal e pelo Governo de Chiapas, mas que acaba por resultar em uma “solución flexible para el estado de Chiapas como paliativo de las deficiencias de cobertura escolar” (BARONNET, 2012, p. 56).

Alguns surgem com essas tentativas governamentais para suprir a carência de professores na região: o modo centralizador e hierárquico como os governos federal e estadual organizam e implementam suas políticas, rompendo com a tradição organizacional autonomista dos indígenas e camponeses, além disso, os professores formados pelos projetos governamentais acabam por utilizar o magistério como meio de ascender socialmente e, em muitos casos, escapar das duras condições impostas pela situação econômica da região.

Predomina una fuerte reticencia por parte del magisterio rural y bilingüe para aceptar trabajar en las rudas condiciones de vida de la Cañadas, lo que explica la constante rotación e inestabilidad del personal docente (los llamados “maestros mochila-veloz”) y el hecho de que tenga en general una experiencia e motivación limitadas. (BARONNET, 2012, p. 60)

Portanto, o modo como os governos federal e estadual buscaram suprir a carência educacional dos povos chiapanecos, além de ser insuficiente provocou ampla oposição, que foi mobilizada, após o levante zapatista, na tentativa de se desenvolver uma educação coerente com as formas autonomistas de organização indígena e com o projeto revolucionário, de respeito às origens, busca de identidade e reconhecimento e crítica ao modelo econômico e cultural vigente.

Do mesmo modo, os professores formados pelos projetos governamentais encontraram dificuldade e resistência por parte das comunidades, “en el imaginario colectivo tseltal, la figura del maestro aparece en general como ajena a la estructura social comunitaria” (BARONNET, 2012, p. 62). Esse alheamento dos professores com relação às bases sociais da localidade acaba por impedir a compreensão da tarefa docente frente à realidade de “violencia, opresión y olvido (voluntario o no) por parte de las autoridades estatales y nacionales hacia las comunidades indígenas del sureste mexicano” (MARTIN, 2009, p. 6), de tal maneira que os professores ligados à SEP (*Secretaría de Educación Pública*) não aparecem aos indígenas

e camponeses, como um ator de socialização oU portador de conhecimento relevante, mas como um estrangeiro, que partiria logo que possível, um “maestro mochila-veloz”.

Essa contradição entre os programas de educação oficiais e as demandas locais acabou por gerar a necessidade de formar professores daS e pelas bases sociais da região. Tal tarefa já vinha sendo colocada em prática sob a liderança da *Unión de Uniones Ejidales* desde a década de 1980, com a formação dos chamados *maestros campesinos*, que passam a ser eleitos, de modo similar às eleições das autoridades religiosas e políticas indígenas.

Mas é com o levante zapatista que as atribuições e relações docentes passam por uma profunda modificação. A figura dos *promotores e promotoras de educación* se difere, em grande medida, daquela do professor tradicional e mesmo dos *maestros campesinos*, pelo modo como é promovida sua formação, por não abandonarem as outras funções, por não existir uma remuneração e por integrar um projeto mais amplo, que almeja a *outra educación*, a *educación verdadera*.

El educador comunitario zapatista es nombrado por voto mayoritario o por consenso ,mediante prácticas de asamblea, independientemente de que su candidatura sea voluntaria o propuesta por el Comté de educación - elegido también por la comunidad - y que se encarga de controlar y orientar su acción pedagógica. Cada promotor de educación zapatista es responsable ante la colectividad. Se levantan actas que establecen los compromisos del “compañero” y del “pueblo”, mismo que le retribuye con cierta cantidad de maíz y frijol, o con trabajo colectivo en su propia milpa⁸⁸. La acción pedagógica del educador zapatista no solamente se legitima por su disponibilidad y entrega militante a favor s e su comunidad de origen y de arraigo, sino que también recibe el reconocimiento de la entidad municipal rebelde para la qual representa una pieza fundamental en su objetivo de consolidar y fortalecer la autonomía política. (BARONNET, 2012, p. 18)

A demanda por esse tipo de educador-militante tornou necessária uma permante mobilização voltada para a formação dos promotores e promotoras de educação. Entre 1995 e 1996 surgem as primeiras escolas primárias zapatistas, na região do município de Ocosingo (BARONNET, 2012). Concomitantemente os primeiros centros de formação, sob o controle dos *consejos autónomos* municipais, com a tarefa de adequar o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos e práticas docentes à realidade indígena e camponesa e as demandas de um povo em rebeldia. Mas a demanda por formação docente se amplia levando à criação do *Proyecto Semillita del Sol*: “un interfaz de redes solidarias que se dedica [...] al apoyo a la formación pedagógica de los promotores y captación de fondos solidarios” (BARONNET, 2012, p. 179).

88 Milharal ou plantação, de modo geral.

Através desse projeto de formação de professores, os MAREZ puderam desenvolver certa coerência na educação zapatista, apesar das especificidades e demandas locais. Esta coordenação formativa vai progressivamente tornado realidade a possibilidade de uma *educación desde abajo y a la izquierda*, tornando plausível a necessidade de “elegir por si mismos que es lo relevante a enseñar y aprender, y por lo tanto cuales son los pilares fundamentales sobre los que se edifica la cultura de estos pueblos” (MARTIN, 2009, p. 7).

Outro princípio fundamental dessa “pedagogia militante” é a ruptura com a hierarquia entre professor-aluno, que se baseia na crítica daquilo que Paulo Freire denominou como “educação bancária”, na qual, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Para Freire (e para os zapatistas), essa educação que pressupõe o aluno como “vazio” não pode ser libertadora, dado que é “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). A escola, sob a educação bancária, aparece como profundamente heterônoma, que desconhece, ou não releva, os conhecimentos tradicionais, o contexto local, a situação política, social, cultural e econômica. Por isso os zapatistas partem do imperativo *enseñar-obedeciendo*:

[...] a cargo de los promotores de la educación, que lejos de ser una etiqueta jerárquica la figura del promotor alude a una función más igualitaria basada en la convicción de que todos tienen algo para contribuir en el entendimiento y enseñanza de cualquier tema y así favorecen un aprendizaje más rico cuando la perspectiva y la experiencia de todos son valoradas y compartidas. (MARTIN, 2009, p. 14)

Assim o cargo de promotor de educação subverte à perspectiva tradicional do professor, rompendo com a hierarquia do poder-saber, e com a educação bancária. Este professor-militante não trabalha alheio à comunidade, mas é parte dela, de tal modo que, por direcionar boa parte de seu tempo para essa tarefa, a comunidade o exalta e ajuda em seu sustento.

El promotor es un individuo identificado con la comunidad y desempeña un “cargo” en y para ella. La noción de cargo viene de una antigua idea maya según la cual este se les asigna a individuos para proveer servicios esenciales no pagos que son para el bien de la comunidad. El cargo de ser un promotor establece una demanda especial, que requiere casi todo el tiempo del promotor y un servicio de por vida; a cambio de esto la comunidad se hace cargo de su mantenimiento en alimentos y refugio. (MARTIN, 2009, p. 14)

Citamos anteriormente, pautados nas interpretações e aproximações de Baronnet (2012) e Martin (2009), Ivan Illich e Paulo Freire, associando suas proposições (que classificamos como utopias pedagógicas) às práticas em andamento no projeto educativo rebelde e autônomo zapatista. Tal associação, não é feita gratuitamente, mas tem respaldo em autores que estudaram a educação zapatista e em alguns “indícios” apresentados nos próprios textos deles.

Ora, se os zapatistas têm conseguido avançar em um projeto educacional que realiza algumas proposições illichianas e freireanas, poderíamos classificar esse projeto como a realização de utopias pedagógicas? E, para retomar o termo blochiano, poderíamos classificar a educação zapatista como uma utopia concreta?

4.4 Educação Zapatista e Utopias Pedagógicas

As práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nos territórios zapatistas são tão ecléticas quanto são diversas as bases sociais do movimento e, por isso, não se pode afirmar, de maneira categórica, que um método ou uma teoria seja a base comum à educação zapatista. Não obstante, podemos identificar, através das análises de autores que realizaram trabalhos de campo, bem como nos materiais e comunicados dos povos em rebeldia, uma perspectiva geral do papel da educação e do educador, que pode ser aproximada das teorias pedagógicas de Paulo Freire e Iván Illich.

4.4.1 A utopia de Illich: Desescolarização e convivencialidade

Muitos afirmam que Illich sonhou com uma sociedade sem escolas, tal proposição, que provocou o assombro de seus contemporâneos, não deve ser interpretada de modo ligeiro e superficial. A *desescolarização*, defendida pelo autor, defende tem mais a ver com um processo de ruptura com a centralização escolar do que com o fim da escola. A sociedade sem escolas, esta utopia illichiana, é, toda ela (seus espaços e pessoas) uma imensa escola.

Illich não acreditava que a palavra escola e educação eram sinônimos, do mesmo modo QUE não acreditava que escola e escola obrigatória eram a mesma coisa. Este foi seu ponto de partida já que ao seu entender, esta confusão de termos e ideias era “el currículum oculto de las instituciones escolares, es decir, el contenido no asumido, pero a su vez central, que ellas impartían” (DONOSO ROMO, 2018, p. 85). A crítica central assumida pelo autor é formulada pela constatação do caráter centralizador e autoritário da escolarização obrigatória,

como critério de distinção social e cultural que elegia um currículo ao passo em que destituía de valor outras formas de conhecer.

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola. (ILLICH, 1985, p. 36)

A escola obrigatória, mesmo que dotada de uma aura libertadora, na verdade cumpria funções sociais muito bem delimitadas, ao estabelecer uma sinonímia entre escolarização e educação relevada para uma posição secundária. Assim, a educação é medida pelo avanço escolar, “lo importante era tener buenas calificaciones, pasar de curso, obtener diplomas, en fin, tener éxito en el sistema escolar, y todo ello em desmedro de los objetivos particulares de los estudiantes” (DONOSO ROMO, 2018, p. 86).

Ou seja, ao impor-se a escolarização obrigatória como medida de sucesso ou fracasso e separando, para tanto, os conteúdos considerados válidos ou importantes daqueles que são descartáveis ou inúteis, oprime-se e apaga-se os conhecimentos não escolares, tradicionais e ancestrais. Tal escolha não se dá de modo aleatório, mas está intrinsecamente ligado ao processo de reprodução econômica e ideológica e à alienação do trabalho ao reproduzir que a

[...] noción de que el progreso, la modernización o el desarrollo que tanto se añoraban, solo se alcanzarían consumiendo bienes y servicios industriales. En este sentido Iván Illich entendía que la escuela estaba al servicio del modo de producción industrial, ya que moldeaba las expectativas y necesidades de las personas para que consumieran preferentemente productos y servicios industrializados. Mensaje que era reforzado en el mismo funcionamiento de las instituciones escolares, pues las comprendía como industrias culturales o, lo que es lo mismo, como cadenas de producción operadas por obreros que se valían de insumos estandarizados para producir el mismo resultado: ávidos consumidores para todos los bienes y servicios comprables. (DONOSO ROMO, 2018, p. 87)

A escola obrigatória detém a tarefa de reproduzir a hierarquia social pelo acesso (ou não) aos conteúdos escolhidos para compor o currículo (oculto e não oculto), preparando, através deste, os consumidores e trabalhadores adequados à sociedade industrial, alienando-os da possibilidade de conhecimentos outros, que pudessem oferecer alternativas de vida, de relações sociais e econômicas. Assim, o caráter alienante da escolarização torna-se um fim

em si, e neste processo, a educação, entendida como algo além da escola, é deixada em segundo plano.

A alienação, na concepção tradicional, era consequência direta do fato de o trabalho ter-se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população. A escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura de que se ajustarão a alguma instituição. (ILLICH, 1985, p. 86-87)

Ora, mesmo que se trate de um contexto e época distinta, podemos encontrar similaridades entre a crítica illichiana do papel hegemônico da escola e a crítica zapatista às escolas *oficiais* do *mal gobierno*. Os questionamentos da educação oficial e da educação indígena realizados pelos zapatistas se aproximam de diversas maneiras das críticas de Illich, centralmente no que concerne à redução da educação à escola oficial e seus conteúdos, fato que ignora ou reduz a importância dos saberes tradicionais, das línguas indígenas e suas variantes e da compreensão sobre o papel da terra na cultura originária.

La educación autónoma que llevamos es muy diferente como la escuela oficial del gobierno, porque allí aprenden a conocer su vida, su cultura, su raíz, su historia, y toma conciencia de su realidad. Es una educación en resistencia, porque no recibe dinero del mal gobierno, ni planes ni programas de educación que da el gobierno, porque son los mismos pueblos los han empezado a llevar adelante esta educación. (CCRI-CG EZLN, 2003⁸⁹)

Além dessa crítica ao aspecto heterônomo da educação oficial, que se aproxima da crítica à imposição e obrigatoriedade da escolarização desenvolvida por Illich, os zapatistas condenam o caráter alienante da educação oficial que pretende inculcar nos indivíduos a perspectiva afirmativa e ideologias como “desenvolvimento capitalista”, “progresso” e “civilização”.

Para entender la práctica de la escuela zapatista, conviene distanciarse de la retórica que considera a la escolarización como instrumento para desarrollo

89 Comunicado do Comandante Javier: *Estudiantes e zapatismo*. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/11/27/comandante-javier-mensaje-a-la-mesa-estudiantes-y-zapatismo/>

material y social de los países, sobre todo desde los sesenta del siglo XX. En 2018 a la escuela que certifica para el mundo del trabajo se le ostenta como un fetiche para la solución de todas las problemáticas. Ante la ausencia de evidencias empíricas de que educación es igual a progreso económico y humano, renace la idea de Ivan Illich de desescolarizar el mundo. (MONTES, 2019, p. 111)

É certo que os zapatistas reconhecem a importância das teorias de Illich, e que são influenciados por suas críticas à heteronomia das escolas (em seus conteúdos, professores, gestão e currículo) e pela crítica à hegemonia cultural e ideológica operada pela escola obrigatória/oficial.

Lo que llama la atención son las estrategias de resistencia abierta a la hegemonía política educativa centralizada y sus implicaciones en la lucha por la democratización de la gestión administrativa y pedagógica. En efecto, la educación oficial de tipo exógeno es percibida por el movimiento indígena como una amenaza simbólicamente violenta que atenta contra la comunidad y sus normas, valores y prioridades; aunque también es vista como una necesidad colectiva que explica su lucha por obtener servicios educativos reales o “verdaderos”. (BARONNET, 2009, p. 296)

Assim como Illich, os zapatistas perceberam um duplo papel da escola oficial, a imposição ideológica e a reprodução social, econômica e cultural hegemônica. É justamente frente a este processo de escolarização que os movimentos indígenas e camponeses zapatistas buscaram se auto-organizar e autodeterminar sua própria educação, rompendo com a escola-escolarização obrigatória e oficial, tecendo uma rede de educação que a ultrapassa, promovendo, na expressão teórica, o processo de desescolarização como pressuposto para uma educação autônoma.

Sobre todo al encontrarse promoviendo ideas alternas a lo impuesto, o sea, a la educación nombrada por algunos “tradicional” y por otros “alienante”. Estas propuestas se encuentran inmersas en corrientes críticas que tienen una posición política acentuada, que en similitud a la situación zapatista, pretenden una transformación desde la desescolarización. (ESPINOSA, 2010, p. 61)

No entanto, a promoção do processo de desescolarização ocorre de modo dialético: ao passo em que os zapatistas abandonam as escolas oficiais⁹⁰- realizando a crítica sobre o caráter exógeno, opressor e heterônimo, que opera para reproduzir a distribuição desigual de capital econômico, se tomarmos a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), ou para adequar

90 Segundo Baronnet, em dados de 2009, “en la ‘Selva Tseltal’ ningún niño o niña de familias bases de apoyo zapatista está hoy inscrito como alumno de una escuela “oficial” (federal o estatal), independientemente de ser modalidad monolingüe o no” (BARONNET, 2012, p. 20)

trabalhadores e consumidores, segundo o que defende Illich (1973) –, eles constroem alternativas educacionais, com uma ampla rede de escolas primárias, secundárias e até mesmo, universidades.

Tal construção se baseia no princípio de autodeterminação das políticas educacionais e do currículo, na eleição dos promotores de educação e nas decisões tomadas sempre pela consulta popular em assembleias locais. A educação zapatista é, assim, autônoma, pois a construção, gestão e ampliação da rede de ensino se deu pela vontade das comunidades, orquestrado pelas deliberações dos *caracoles* regionais, das Juntas de Bom Governo municipais, conselhos autônomos locais e comitês de educação (BARONNET, 2012). É também rebelde, todo este projeto educativo se deu de modo independente com relação às políticas, recursos e diretrizes dos governos federais e estaduais, bem como da SEP (*Secretaría de Educación Pública*).

A educação zapatista tem se desenvolvido nas últimas décadas, desde as primeiras escolas zapatistas, ainda em 1996 até a *Unitierra* em 2002, em um processo vivo, por vezes contraditório e desigual, mas sempre autonomista, baseado na consulta, diálogo e respeito com as bases sociais, indígenas e camponesas, se aproxima de modo flagrante da utopia pedagógica de Iván Illich, a desescolarização que levaria à sociedade convivencial.

En el Chiapas de los zapatistas la reflexión utópica de la sociedad desescolarizada de Iván Illich encuentra ilustraciones a veces sorprendentes. Cuando en entrevista (marzo de 2006) aborda su niñez, un joven promotor huérfano de un ejido cerca de la reserva de Montes Azules assevera que es autodidacta, -“*la organización [zapatista] ha sido mi escuela*”- porque nunca há acudido a ella, por tener que ayudar a las tareas del hogar. Su “mero” hermano es ingeniero y adherente a la “Sexta”. Después de la “telesecundaria” estuvo en la prepa abierta de Ocosingo, curso estudios superiores en San Cristóbal y ahora está en Yucatán, donde envía remesas y viene de visita de vez en cuando. El joven “base” se alfabetizó por medio de la militancia dentro del movimiento zapatista (efectos de integración política), mientras el joven “adherente” se educó formalmente por medio de la escuela “oficial” (efectos de la migración económica). (BARONNET, 2009, p. 263)

Ao propor a desescolarização da educação, dotando todos os âmbitos da sociedade e todos os atores sociais da capacidade de ensinar-aprender, em outras palavras, ao retirar da instituição escolar a determinação dos conteúdos, estratégias e práticas educativas, a educação seria uma tarefa comum, a cargo de todos, cotidianamente.

A descoberta de que a maioria da aprendizagem não requer ensino jamais poderá ser manipulada ou planejada. Cada um é pessoalmente responsável por sua própria desescolarização; unicamente nós temos o poder de fazê-lo.

Ninguém será desculpado se não conseguir se libertar da escolarização. As pessoas não conseguiram libertar-se da Coroa até que, ao menos alguns, se libertaram da Igreja estabelecida. Não conseguirão libertar-se do consumo progressivo a menos que se libertem da obrigatoriedade escolar. (ILLICH, 1985, p. 60)

A influência de Illich sobre os princípios educativos zapatistas pode ser inferida a partir das críticas e proposições que se assemelham as teses do autor⁹¹. Mas tal influência aparece de modo claro na experiência de ensino superior desenvolvida pela *Unitierra*.

A crítica radical de Illich contra a escola/escolarização se dá, sobretudo, a partir de uma análise do modelo de vida na sociedade industrial. É impossível que se separe estes dois âmbitos em sua obra, de tal modo que, ao propor a sociedade sem escola, o autor ressalta que isto somente é possível com a transição de uma sociedade organizada para a produção industrial e o consumo para uma *sociedade convivencial*, na qual as relações seriam *desprofissionalizadas* e *desinstitucionalizadas*, não direcionando as relações sociais a partir de critérios econômicos ou meritocráticos, mas a partir das necessidades de convivência e desenvolvimento das potencialidades. Em tal *sociedade convivencial* as instituições, como as conhecemos, deixariam de existir, sendo substituídas por organizações que serviriam às aspirações individuais e comunitárias, de modo que se busque “um equilíbrio entre as instituições que geram as demandas que elas mesmas possam satisfazer e as instituições que visam a responder às necessidades do desabrochar e do desenvolvimento dos indivíduos” (GAJARDO, 2010, p. 20).

É a partir das proposições deste autor, além de outros como Freire e Guevara (BARONNET, 2012; MARTIN, 2009; INGELMO ZALDÍVAR, 2009), que se busca, desde o início do século XXI, construir a *Universidad de la Tierra*. Dois polos desta experiência educativa foram analisados e expostos por Ingelmo Zaldívar em texto intitulado *La universidad de la tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial* (2009). Neste, o autor busca estabelecer relações entre as práticas que acompanhou em algumas situações⁹² nos polos de Oaxaca e San Cristobal de las Casas e as proposições de desescolarização e convivencialidade de Iván Illich.

91 Há uma série de 3 brochuras distribuídas durante os encontros anuais denominados “Escuelita Zapatista” com o título *Cuadernos para la imaginación*, que traz textos, dentre outros autores, de Iván Illich, na segunda e na terceira brochura. Este material é impresso pela gráfica zapatista *Palapa Editorial*, sendo distribuídos sem *copyriht*.

92 O texto citado relata a visita do autor às duas universidades em 2008, no entanto ele já havia participado de eventos e estudos em outra oportunidade em San Cristóbal de las Casas, em 2005, sintetizando suas observações no artigo *El Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI) de San Cristóbal de Las Casas*. Disponível em: http://weblogs.madrimasd.org/pensamiento_pedagogico_radical/archive/2009/01/15/111241.aspx

La Universidad de la Tierra es una iniciativa que nace en México en el año 2002. Toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich y considera que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente libre; o mejor dicho, en sus actividades no se concibe el estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos, cursos académicos, certificados de asistencia y títulos compulsados. En sus instalaciones, como principio, se aprende sin la necesidad de profesores, curriculum, alumnos, libros de textos o títulos. Cualquier intento por controlar el trabajo de quien está interesado en aprender es inmediatamente suprimido y los procesos de aprendizaje parten en todo momento del interés del sujeto en cuestión. (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 286)

Para compreender a *Unitierra* como uma a realização da utopia illichiana no âmbito da educação é importante que abandonemos as pressuposições sobre a organização, as funções e finalidade da universidade. Apesar de o tripé acadêmico existir nas *Unitierra* (pesquisa, extensão e ensino), os princípios e métodos ali utilizados são bem distintos. O ensino é proposto a partir da perspectiva de desescolarização, ou seja, não existem cargos de docência remunerados, salas de aula estruturadas no modelo tradicional, títulos ou certificados. Em entrevista concedida à Ingelmo Zaldívar (2009), o coordenador da *Unitierra* de Oaxaca, Gustavo Esteva afirma que a relação de ensino-aprendizagem ocorre ao se colocar “en relación a unas personas con otras” (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 287), ou seja, a Universidade assume o papel de organizar e possibilitar o encontro entre aqueles que podem ensinar algo e aqueles que querem aprender algo, de modo bastante próximo da proposta de “teias educacionais” de Illich:

Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido. (ILLICH, 1985, p. 86)

A subversão da estrutura hierárquica nas relações de ensino-aprendizagem colocada em prática na educação zapatista ocorre de modo independente com relação ao sistema oficial e suas certificações. Assim, se o estudante almeja a certificação profissional, a *Unitierra* não será o caminho adequado, já que ali não se produzem certificações profissionais e acadêmicas, “en este centro, enfatiza Gustavo Esteva, lo que se está haciendo es aprender a vivir en el propio contexto y no en outro” (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 288). Em outras palavras, na *Unitierra* o que se almeja é a educação adequada às demandas e necessidades locais, profissionais e intelectuais. Realiza-se assim, a separação entre certificação e educação, idealizada por Illich, de tal modo que, mesmo que os estudantes cheguem à *Unitierra* com

profissões e títulos em mente, o papel da instituição é colocá-los em contato com o conhecimento e a prática dessas profissões e não os diplomar.

Con demasiada frecuencia muchos aún arrastran el nombre de alguna profesión. Entonces lo que se hace es buscar el contacto directo que acerque a cada persona con la profesión de su interés. Así, si un alumno quiere ser abogado agrario, en pocos días las personas que coordinan la Universidad de la Tierra lo ponen a vivir y trabajar con un abogado agrario. Y es bajo estas circunstancias cuando, sin tener el más mínimo conocimiento sobre la profesión, un joven puede observar cuál es realmente el ritmo de vida que lleva un abogado agrario, los problemas que enfrenta en el día a día, el tiempo que pasa con su familia o las herramientas que debe utilizar para desempeñar su trabajo. (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 288)

A *Unitierra* é estruturada, portanto, a partir do modelo de teia educacional, ou seja, a partir da proposição de uma educação não formal, que fomentaria “a procura por pessoas com conhecimentos práticos que estejam dispostas a amparar o novato em sua aventura educacional, enquanto as escolas formais tendem ao sufocamento dos aprendizes” (ILLICH, 1985, p. 158). Ou seja, o que se pressupõe é que a tarefa da instituição escolar, em qualquer nível, é aproximar aquele que quer aprender daquele que pode ensinar, excluindo deste processo as hierarquias, currículos rígidos e materiais determinados, estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem orgânica, que ocorre a partir e visando a comunidade local e suas demandas.

Por lo tanto, la Universidad de la Tierra no tiene contratados profesores, no tiene alumnos, no estructura currículum alguno, no recomienda libros de textos, no oferta títulos. Lo que hace es conectar a una persona que sabe con otra que quiere aprender. (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 288)

Quando os aprendizes têm interesses em comum são formadas oficinas específicas que atendem as demandas que surgem ao longo do processo de aprendizagem. Tais oficinas, em geral, são voltadas às profissões e conhecimentos considerados importantes para a comunidade local e visam dotar o aprendiz dos saberes necessários para que possa atuar positivamente em sua comunidade de origem. Em Oaxaca, por exemplo, algumas oficinas demonstram essa preocupação, podemos citar 3 delas: uma oficina “de tecnología alternativa que trabaja en la creación intercultural de tecnología creativa”, como “bici-máquinas, generadores de energía solar con equipo sencillos, sanitarios secos”; um segundo centro “que se dedica básicamente a la agricultura urbana y a algunas prácticas agrícolas alternativas” e por fim uma oficina voltada ao desenvolvimento de “medios alternativos en el que se trabaja

con Software Libre y donde se producen programas de radio y se hacen impresos” (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 288).

É perceptível, pelos temas das oficinas, que a educação na *Unitierra* não apenas é voltada às necessidades das comunidades locais, como buscam alternativas e inovações com preocupação ambiental, alimentar e comunicacionais, aliados às discussões e reflexões sobre política, economia e cultura contemporâneas, de tal modo que na unidade de *Chiapas*, por exemplo, grupos de estudo debatem:

[...] el derecho autónomo, arquitectura vernácula, agroecología, hidrotopografía, administración de iniciativas y proyectos comunitarios/colectivos, electro-mecánica, interculturalidad, análisis de los sistemas-mundo, estudios de (post) y (des)colonialidad y filosofías y teologías contextuales. (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 291)

No que concerne ao âmbito da pesquisa, que os membros da *Unitierra* denominam como *reflexión-acción*, promove discussões e estudos em temas críticos e subversivos. Há, em Oaxaca, uma linha de *reflexión-acción* sobre “el paso de la civilización textual a la post-textual tomando como punto de referencia un texto publicado por Ivan Illich en 1987” (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 289), outra linha se debruça sobre os movimentos sociais contemporâneos, demonstrando que, apesar de a força motora dos estudos da instituição serem as demandas sociais locais, suas reflexões críticas buscam compreender as dinâmicas do mundo contemporâneo e as formas de resistência locais, nacionais e internacionais.

No âmbito da extensão não é possível separar os estudos e oficinas da *Unitierra* de suas bases sociais.

Quienes trabajan en el centro están involucrados en los movimientos civiles y políticos, en la tecnología, en la producción o en los medios agrarios de la región. Todos los que participan de las actividades de la Universidad de la Tierra están inmersos en los procesos sociales y políticos que viven Oaxaca y México. (INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 289)

A experiência em andamento nas *Universidades de la Tierra* tem sido bem-sucedida, seja pelos resultados práticos nas comunidades locais ou pelo crescimento no número de alunos e o desenvolvimento de suas estruturas. O modo como o centro de San Cristóbal de Las Casas, a *Unitierra-Chiapas: Ivan Illich*, se estrutura é basicamente igual ao centro de Oaxaca, no entanto a diferença está no tamanho de sua estrutura, já que “en Chiapas se cuenta con la infraestructura necesaria para poder mantener como residentes durante semanas a grupos de entre 100 y 150 jóvenes indígenas”. A estrutura do centro chiapaneco permite não

apenas um número maior de oficinas, como a promoção de grandes eventos em um auditório com quinhentos lugares, bem como a imersão dos estudantes nas atividades ali desenvolvidas, pois o centro possui “instalaciones para que los residentes aprendan a mantener su propia vida de forma independiente y autónoma”(INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 291-292), contando com dormitórios, áreas de cultivo de alimentos e refeitórios que possibilitam a autogestão da universidade pelos aprendizes.

A *Unitierra* vem sendo construída como uma experiência completamente autônoma no que concerne ao âmbito educacional, da gestão e financeiro. Com relação a este último é importante ressaltar que a manutenção e ampliação dos centros de Oaxaca e San Cristóbal de Las Casas se dá pelo financiamento da própria comunidade bem como por um programa de recepção de alunos estrangeiros, herdado do CEDI (*Centro de Diálogos Interculturales*), que precedeu a *Unitierra*.

Se contacta con estudiantes extranjeros, principalmente de EE.UU, Canadá y Austria, interesados en conocer la cultura indígena oaxaqueña y se les organiza una estancia de varias semanas o incluso meses de duración que les permite entrar en contacto con la realidad cultural, social, política y económica de la región. A estos estudiantes se les cobra en dólares y ésta es la forma en que se obtiene una ganancia que permite financiar las actividades locales con autonomía. No hay dinero del gobierno, ni de fundaciones internacionales, lo que deja vía libre para hacer lo que se quiere cuando se siente la necesidad o el interés por hacerlo.(INGELMO ZALDÍVAR, 2009, p. 290)

No âmbito administrativo, a *Unitierra* se apresenta como uma experiência quase completamente autônoma, já que duas pessoas recebem salários no caso de Oaxaca, a que administra os centros e a responsável pela limpeza.

O exemplo que utilizamos, da *Unitierra*, demonstra que as proposições apresentadas por Illich nos anos 1970 vem sendo progressivamente realizadas pelos zapatistas, em um processo de subversão dos princípios e finalidades da educação, dado que substitui a pergunta: “O que deve alguém aprender?”, pela pergunta: “Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?” (ILLICH, 1985, p. 88).

Mais do que isso, a educação zapatista não apenas rompe com o modelo escolar tradicional, ao se organizar de modo autônomo e ao ser gerido horizontalmente pelos conselhos e assembleias locais, mas promove a convivencialidade, atendendo as demandas e dialogando com as comunidades locais. Assim, a esta experiência se apresenta como a utopia concreta illichiana, por sua organização autônoma e voltada à comunidade. Se “Illich [...] lançou as bases necessárias a uma concepção de escola mais atenta às necessidades de seu

ambiente, à realidade dos alunos e à transmissão de conteúdos educacionais adaptados à vida social” (GAJARDO, 2010, p. 27), o modelo em construção em Oaxaca e Chiapas não apenas se aproxima da *docta spes* do autor com relação à subversão da educação, mas concretiza em diversos aspectos sua utopia educacional, abrindo, ao mesmo tempo, a possibilidade de concretização da sociedade convivencial (BARONNET, 2012; INGELMO ZALDÍVAR, 2009).

4.4.2 Paulo Freire e a utopia da libertação

A pedagogia de Paulo Freire tem sido objeto de muitos estudos ao longo das últimas décadas, se tornando referência nas análises sobre educação e nas proposições da educação como forma de liberdade e emancipação. A influência das reflexões do pensador brasileiro se faz presente por toda a América Latina sendo raros os trabalhos sobre educação que não o citem. Partindo da pressuposição de que os zapatistas também dialogam com as proposições freireanas buscaremos compreender de que modo a educação autônoma zapatista se inspira, em sua concordância ou crítica na utopia de uma educação que promovesse a conscientização e a consequente libertação dos oprimidos.

Essas duas palavras, que se destacam na argumentação do pedagogo, correspondem a dois momentos do mesmo processo: a tomada de consciência que é em si e para si, libertadora. Para Freire, tomar consciência é ser capaz de entender no mundo e compreender as contradições concretas, seu objeto é a realidade, aquela que se impõe a aquela que se abre em possibilidade. Suas obras tinham “sabor a realidad, olor a realidad, vocación a realidad. Textos en que se trataban los asuntos que los estudiantes, militantes y dirigentes de toda América Latina estaban discutiendo en sus casas, em los cafés, en asambleas” (DONOSO ROMO, 2018, p. 112).

As reflexões de Freire se dirigiam aos oprimidos, pois ele acreditava que esses podiam transformar, através da luta, a realidade de opressão. Sua pedagogia é um convite à luta, é a proposta de tomar a educação como saída, como “freio de emergência”, para usarmos a alegoria de Benjamin.

Esse mundo que o indivíduo, em diálogo com outros, conscientiza, não é um mundo hipotético, abstrato, ou livre de condicionamentos: é um mundo que comporta situações concretas de opressão. É com o mundo dividido entre opressores e oprimidos, com a situação concreta de opressão, com a qual se enfrenta o eu-dialogante; e é dominando a situação pela consciência, pela conscientização, que já é ação enquanto é reflexão, e que faz pelo dizer da

palavra que o homem pode inserir-se na realidade para transformá-la: para remover a opressão. (SILVA, 1998, p. 55)

A educação zapatista partilha deste ideário, ao escolher como tarefa primeira a conscientização e construção de identidade através da educação, que deveria dotar os camponeses e indígenas da consciência da exploração. A construção da educação autônoma se deu por um movimento de negação da educação *oficial* do *mal gobierno*, entendida como heterônoma por impedir a tomada de consciência e o desenvolvimento de uma educação adequada à realidade local, determinada e voltada à comunidade.

Las escuelas zapatistas se inscriben justamente en el marco de la subversión del orden educativo establecido. Apuntan a revitalizar lo próprio articulándolo con los conocimientos ajenos que las comunidades estiman útiles y socialmente pertinentes de enseñar en la escuela. (BARONNET, 2012, p. 305-306)

Freire acreditava que o diálogo e a conscientização deveriam ser os pressupostos das lutas de emancipação. Essa dimensão cultural da transformação social era necessária para a superação das estruturas alienantes reproduzidas pela educação tradicional, ou, em suas palavras, bancária. A ruptura com esta concepção heterônoma de educação exige a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2006, p. 47). Esta afirmação pode ser tomada como máxima da educação autônoma, dado que retira do professor o monopólio do saber sem retirar sua capacidade de aprender-ensinar: “O respeito à autonomia e dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2006, p. 59).

Ao analisarmos o projeto educativo que vem sendo desenvolvido pelos zapatistas, é possível compreender que o imperativo de construção da *outra educación* se impõe pela necessidade de conscientização da opressão e do lugar dos educandos indígenas e camponeses no conflito entre oprimidos e opressores. Esta postura crítica e prática adotada pelos zapatistas converge com as proposições freireanas, no que concerne ao papel da educação conscientizadora na transformação da realidade.

Eso quiere decir que la conscientización debía conseguir que las personas se descubrieran oprimidas, supieran que los opresores hacían todo lo posible por mantenerlos en esa situación y comprendieran que solo peleando con sus propios medios, desprendiéndose del miedo a la libertad, era que conseguirían liberarse y liberar al conjunto de la sociedad. (DONOSO ROMO, 2018, p. 121)

A luta por autonomia educativa se impõe como parte do projeto revolucionário zapatista, como permanente construção de reflexão crítica e práticas emancipatórias que, “desde abajo, sustenta los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social” (BARONNET, 2012, p. 307). Tal constatação evidencia a proximidade entre o projeto educativo e a realidade social da qual ele emerge e para qual se direciona. Tal relação dialética é prevista na pedagogia crítica freireana, que aponta de modo claro para a necessidade de uma educação com sentido para o educando.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos a prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes com relação ao ensino de conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2006, p. 30)

A pedagogia de Freire foi construída sobre a pressuposição de que a prática educativa se configura como um ato gnosiológico. Ou seja, somente partido da realidade social do educando, de sua realidade sociocultural, é que se pode desenvolver o conhecimento, estabelecendo-se uma aproximação entre a visão de mundo da comunidade e os saberes considerados necessários para educador e educando. Tal fundamento só se constrói a partir de um projeto político de libertação, dado que, ao dotar o educando da compreensão do contexto, de seu mundo e seu lugar no mundo, a prática educativa torna-se crítica e transformadora, pois almeja a superação da opressão, tomando como ponto inicial, justamente, a identificação de tal opressão. Dessa maneira, uma educação que, a partir da realidade do educando, atue gerando a tomada de consciência das relações de poder e ideologia que determinam tal realidade, necessariamente aponta para a libertação.

Freire acreditava que existiam muitas formas de educação, desde aquelas que serviam à dominação, ocultando-a ou defendendo-a, mas que também era possível uma educação em favor dos setores populares, uma educação popular capaz de auxiliar na tomada de consciência dos oprimidos servindo como motor para a transformação social qualitativa, em direção à utopia da libertação.

Partiendo de las perspectivas multiculturales que definen a los proyectos educativos de los MAREZ, cabe mencionar que se inscriben en la tradición de la educación crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos

discriminados. Según Freire, pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar colectivamente y mediante el diálogo la razón de ser de las cosas, como el porqué de la explotación. (BARONNET, 2011, p. 139)

Não apenas pela compreensão de que a educação deve ser forma de conscientização que propicia a possibilidade de transformação que podemos inferir a influência da pedagogia freireana na educação zapatista, mas também pela tarefa de afirmação das identidades assumidas pelos camponeses e indígenas ao optaram por abandonar a *escuela oficial* e construir uma educação autônoma, mediada e determinada pela comunidade e pelos promotores eleitos na própria base social.

A educação deveria ser, para Freire, o reconhecimento e assunção da identidade cultural, propiciando a possibilidade de autoconhecimento e autodeterminação⁹³ dos indivíduos e grupos.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2006, p. 41-42)

Ora, é justamente este o fundamento central da crítica dos zapatistas à educação *oficial* e às tentativas governamentais de educação indígena. O não reconhecimento da diversidade dos povos e línguas, o não respeito às culturas originárias e a imposição de currículos, *maestros* e conteúdos alheios às realidades locais foram determinantes para o desenvolvimento das escolas autônomas em Chiapas e Oaxaca, dado que,

[...] las demandas zapatistas se orientan a resignificar y apropiarse la escuela como espacio de afianzamiento de las identidades políticas y socioculturales, al mismo tiempo se trata en cierta forma de analizar un proceso paulatino de construcción educativa que se sostiene y se alimenta de los rasgos y atributos identitarios que dan sentido al pensamiento y a las acciones de los rebeldes. (BARONNET, 2015, p. 2)

93 “Geralmente entende-se por Autodeterminação ou autodecisão a capacidade que populações suficientemente definidas étnica e culturalmente têm para dispor de si próprias e o direito que um povo dentro de um Estado tem para escolher a forma de Governo. Pode portanto distinguir-se um aspecto de ordem internacional que consiste no direito de um povo não ser submetido à soberania de outro Estado contra sua vontade e de se separar de um Estado ao qual não quer estar sujeito (direito à independência política) e um aspecto de ordem interna, que consiste no direito de cada povo escolher a forma de Governo de sua preferência” (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 70).

Além do reconhecimento das identidades políticas e socioculturais, as escolas zapatistas, situadas no âmbito da educação autônoma e para a autonomia, buscam a conscientização e a preparação das bases sociais para a manutenção da resistência e da rebeldia, possibilitando a politização das “identidades campesinas de acuerdo a la necesidad de fortalecer y renovar un movimiento social capaz de forjar subjetividades críticas de la realidad y de su propia congruencia” (BARONNET, 2015, p. 8).

Para Freire a educação popular seria capaz de promover a conscientização, através do trabalho cotidiano e do diálogo, que ultrapassaria a compreensão das origens e estruturas do processo de alienação, orientando a participação e a ação contra a exploração. Assim a proposição freireana vai na direção da construção de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17).

As práticas educativas zapatistas convergem com as proposições do educador brasileiro, mais ainda, parecem realizar, no âmbito local, nas escolas municipais e no projeto mais amplo de *otra educación*, uma educação voltada para a tomada de consciência, reconhecimento e afirmação das identidades e para luta pela libertação. Em outros termos, a educação zapatista se configura como uma concretização da utopia da libertação, na direção, apontada por Freire, de uma pedagogia que se faz e se refaz em contato permanente com as bases sociais e no desenvolvimento de uma educação autônoma.

En los MAREZ, la praxis educativa se aproxima bastante a lo que anhelan los principios y metodos de educación popular [...] orientados a concienciar a las masas campesinas de América Latina. La educación popular es el proceso continuo y sistematico que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica a nuevos niveles de comprensión. Sin duda, el compromiso educativo de las comunidades zapatistas apunta hacia la búsqueda de soluciones pragmáticas para asegurarse el control de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración del planes curriculares. (BARONNET, 2012, p. 311)

No entanto, não podemos afirmar que exista uma convergência plena entre as proposições freireanas e a educação zapatista. Algumas críticas foram formuladas por autores ligados ao zapatismo, entre elas podemos identificar duas que são centrais: a ideia de que a escola (entendida como instituição) pode ser libertadora e a defesa de uma “vanguarda pedagógica” capaz de mobilizar o processo de tomada de consciência. Estas críticas tecidas

por alguns intelectuais ligados ao zapatismo, como Gustavo Esteva, podem ser explicadas pela maior convergência do movimento com a proposição illichiana.

Em texto intitulado *De la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía* (2013), Esteva, que coordena o projeto da *Unitierra* em Oaxaca, tece duras críticas à pedagogia de Freire.

La imagen de Freire como educador progressista, radical y hasta revolucionario está bien establecida. Puede por ello parecer absurdo, escandaloso e incluso ridículo sostener, [...] que lejos de ser revolucionario es conservador. Afirmamos, aún más, que su teoría y su política son colonizadoras. Tratamos aquí de explorar cómo y por qué la pedagogía de Freire para la liberación es contraproducente: crea corrupción sin quererlo. (ESTEVA, 2013, p. 33)

Esteva analisa duas formas de “corrupção” promovida pela pedagogia de Freire: a corrupção da consciência e a corrupção do amor. O autor faz questão de deixar claro que acredita que Freire era um “hombre íntegro y con compromisos sociales profundos”, não obstante, afirma que o educador adotou hipóteses e pressupostos funcionais do sistema que buscava transformar, de tal maneira que “en vez de su transformación, sus ideas alimentaron su conservación y reproducción (ESTEVA, 2013, p. 33)⁹⁴.

No que concerne à acusação de *corrupção da consciência*, Esteva defende que Freire viveu em uma época de ascensão de uma nova consciência na América Latina, que havia emergido da identificação dos problemas sociais e políticos do continente em sua relação com os países desenvolvidos. Ainda segundo ele, alguns buscaram escapar desta realidade opressiva, outros buscaram confrontá-la, através dos movimentos sociais e, principalmente da guerrilha. Freire, mesmo que inspirado pela Revolução em Cuba, não defendeu a guerrilha, por entender a inevitabilidade do Estado autoritário que dela decorreria. Convencido que os opressores e oprimidos amargavam a desumanização, acreditou que a transformação começava no povo, por uma tomada de consciência promovida e mediada pela educação. Assim, já que os oprimidos estão “sumergidos en la opresión, en el mundo del opresor, [...] necesitan una intervención crítica externa” (ESTEVA, 2013, p. 35). A pedagogia de Freire seria a expressão teórica desta intervenção crítica

A pedagogia do oprimido, liderada por um grupo de pedagogos livres, ilustrados e conscientes da opressão do povo, tomaria a tarefa vanguardista de apresentar o povo à própria

⁹⁴ É importante pontuar que, diferente do que propõe Esteva, Freire teve um papel ativo em movimentos revolucionários, em especial no desenvolvimento educacional da Nicarágua sandinista, na década de 1970, além de sua atuação no desenvolvimento de programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau e Peru (GONÇALVES e GERALDES, 2015).

consciência por intermédio de projetos educacionais organizados e, até mesmo, institucionalizados pelo Estado. Assim, a pedagogia de Freire, segundo Esteva, não se dirigia ao povo, mas aos educadores, líderes de movimentos sociais, intelectuais orgânicos, entre outros, que poderiam assumir esta tarefa histórica de libertação dos oprimidos. Freire,

Intento enseñarles tanto las virtudes morales y políticas como las herramientas técnicas que les permitirían realizar la función que les asignaba por medio de su propia liberación, Como sustituto de un partido revolucionario o de las actividades guerrilleras, la nueva vanguardia iluminada haría posible el cambio deseado. (ESTEVA, 2013, p. 35)

A ação destes mediadores da transformação da realidade, é “una corrupción de la conciencia de la opresión”, já que o vanguardismo pedagógico agrega opressão aos oprimidos, tomando-os como incapacitados, negando ou desqualificando as iniciativas que podem surgir do próprio povo. A conscientização vinda do alto se configura como um ato colonizador, no qual a vanguarda determina as regras e percursos possíveis, sob a bandeira da salvação e libertação.

A segunda acusação de Esteva contra Freire seria “la corrupción del amor”. Para o autor, Freire apresenta em *Pedagogia da Autonomia* (2006), os imperativos éticos que perpassaram sua obra e que podem ser resumidos a um termo: a ética universal do amor.

Partindo do estudo da etimologia da palavra grega *carita*, aproxima este valor ético da caridade, da solidariedade. A solidariedade, tomada como compromisso histórico, justificaria a intervenção dos mediadores sobre os oprimidos, com vistas à conscientização.

Para Esteva, ao estabelecer como conteúdo ético de sua pedagogia o amor traduzido em solidariedade, Freire não escapa da lógica assistencialista, de oferecimento de serviços, no caso, o serviço de educação.

Sin embargo, la máscara de cuidade y amor oscurece la naturaleza económica del servicio, los intereses económicos que se ocultan tras él, Peor aún, esta máscara oculta la naturaleza incapacitante de profesiones de servicios como la educación. (ESTEVA, 2013, p. 39)

Aqui Esteva demonstra o cerne de sua crítica, aquilo que o afasta de Freire e o aproxima de Illich, a crítica da educação tomada, historicamente, como serviço, desde o início da modernidade. Em outras palavras, para Esteva o educador brasileiro não rompe com a lógica moderna de mercantilização da educação, e, ao propor a solidariedade e o amor como imperativo ético da tomada de consciência, cuja realização ficaria a *serviço* dos educadores,

mantém os termos e pressupostos opressivos da sociedade que crítica: a lógica do serviço e a hierarquia entre educador e educando (entendido como oprimido e incapaz),

Paulo Freire e Iván Illich se conocían bien. Tomaran distintos caminos cuando Illich, en los años setenta pasó de la crítica de la escolarización a la crítica de lo que la educación hace a la sociedad, es decir, de promover alternativas *de* educación a buscar alternativas *a la* educación. (ESTEVA, 2013, p. 42)

Quando analisamos as críticas tecidas por um importante membro das bases sociais do zapatismo, atuante no campo da educação, como é o caso de Esteva, percebemos que não há uma convergência plena entre as proposições e reflexões sobre educação dos zapatistas e a teoria freireana, principalmente no que concerne ao aspecto *vanguardista* e *éticos* de sua pedagogia. Tal convergência é muito mais plausível quando aproximamos a educação zapatista da utopia de Illich. No entanto quando se compreende a forma de organização zapatista, buscando a conscientização, a identidade e autodeterminação através da educação, construindo escolas autônomas, em diálogo crítico e direto com as comunidades e a realidade local, ainda é possível afirmarmos que a utopia da libertação de Freire tem se tornado realidade nas escolas e universidades ligadas ao movimento social.

A libertação tomada como princípio e motor entre os zapatistas torna o sonho da educação crítica e conscientizadora - que leva o indivíduo e a comunidade a se reconhecer, se afirmar e resistir à heteronomia educativa - uma utopia concreta.

En cierta medida, la pedagogía dignificante propuesta por Paulo Freire sería más actual que nunca en las regiones zapatistas, demostrando que la educación no cambia al mundo sino empodera a las personas que lo harán. Desde esta óptica, no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó. La educación autónoma se inscribe así en las tradiciones de la pedagogía crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados, al buscar además soluciones pragmáticas para tomar el control popular de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración de planes curriculares. (BARONNET, 2015, p. 712)

É certo que as críticas dos zapatistas, demonstradas por Esteva, a certos aspectos da utopia freireana não impedem que outros elementos de sua pedagogia sejam utilizados nas escolas chiapanecas. Poderíamos afirmar que, as práticas pedagógicas zapatistas se aproximam de uma *pedagogia da libertação indígena*, já que,

Se puede hablar de activismo cultural, o mejor dicho de ciudadanía étnica, en la medida que prevalece una intensa movilización político-cultural de los actores comunitarios en torno a la cuestión educativa local. Mucho más que una demanda étnica discursiva, el activismo cultural cotidiano de los actores de la educación zapatista representaría la puesta en acción de formas de ciudadanía étnica, definida por la aspiración de defender su identidad cultural y una organización social diferenciada dentro del Estado, el cual no sólo debe reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias; lo que implica el replanteamiento del proyecto de Estado nación.[...]

A fin de cuentas, el proceso de formación de una escuela propia, “desde abajo” se puede explicar a partir de la reapropiación indígena de la escuela del Estado nación, pero transformándola para ponerla al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades. (BARONNET, 2012, p. 317)

É possível afirmar que as utopias pedagógicas propostas por Freire e Illich estão sendo colocadas em prática nas escolas e universidades zapatistas, tal proposição não deixa de levar em conta as contradições do movimento real e as aproximações e distanciamentos com relação às teses originais dos autores. Essas constatações - que assentamos sobre os discursos zapatistas e análises de intelectuais do zapatismo, corroboradas por autores que tomam o movimento social como objeto de suas reflexões -, foram possíveis porque existem aproximações, realizadas pelos próprios zapatistas, entre a pedagogia da libertação, a desescolarização da sociedade e a proposição da convivencialidade como referências teórico-práticas da educação zapatista. Assim, retomamos a tese de que a autonomia e a educação zapatista são utopias concretas, já que realizam, de certa maneira, as proposições idealizadas pelos autores.

Considerações Finais

Optamos, ao desenvolver este trabalho, por traçar um caminho que levasse das discussões teóricas e conceituais à interpretação dos textos zapatistas⁹⁵. Assim, apresentamos, na primeira seção, os conceitos que embasaram nossa reflexão e tomamos o conceito de utopia, e mais especificamente o de utopia concreta, como *leitmotiv* e fio condutor. A filosofia da práxis de Bloch e a teoria crítica da sociedade (em específico a de Benjamin e Marcuse) foram o ponto de partida para compreendermos a crítica da heteronomia promovida pelos zapatistas, a partir de uma interpretação dialética da história, tomando o passado, o presente e o futuro como partes de um processo de emancipação.

Buscamos demonstrar que a luta camponesa e indígena, em andamento em Chiapas e Oaxaca, pode ser inserida na tradição dos oprimidos da América Latina. Neste sentido, na segunda seção apresentamos uma historiografia da tensão entre utopia e distopia nas lutas latino-americanas e, tomando tal dialética como delimitação, demonstramos as contradições dos processos de conquista, libertação e revolução no subcontinente.

Na terceira e quarta seção inserimos a luta zapatista, entendida como luta camponesa, indígena e anticapitalista, nesta tradição, complexa e contraditória, de resistência e revolta dos oprimidos latino-americanos. Mais do que isso, afirmamos que, o modo como tal luta se

⁹⁵ As interpretações e análises foram amparadas por autores que realizaram trabalhos *in locus* sobre território, educação e autonomia zapatista, dentre eles, destacadamente, Bruno Baronnet, Jon Ingelmo Zaldívar, Luciano Conchero Bórquez, Sergio Grajales Ventura, Raúl Ornelas e Maria Carolina Martin.

construiu e os êxitos alcançados desde o levante de 1994, na construção das comunidades e territórios autônomos, possibilitam a definição da experiência política e educacional zapatista como utopia concreta.

Bloch (2005a) buscou realizar a tarefa de compreender e demonstrar a filosofia marxista como uma filosofia do futuro. Partindo da afirmação de que a transformação qualitativa das sociedades teria como ponto de partida a esperança, “integrada a um projeto mais amplo de [...] de uma filosofia da utopia concreta”, o pensador alemão apontava para a necessidade de um esclarecimento nesse *sonhar para frente*, tal aproximação entre esperança e esclarecimento foi sintetizada no termo *docta spes*. Dessa maneira, propondo que a construção de um futuro melhor deve ter início no “conhecimento do mundo e na análise [...] de suas estruturas e contradições” (MÜNSTER, 1993, p. 13), Bloch aproximou as dimensões da *esperança, práxis e utopia*. A utopia, assim, não seria uma idealizada ou imaginária, mas um projeto que surge na esperança de um futuro melhor (o *bonnum futurum*), que deveria, no choque com as condições existentes (que projetam o *mallum futurum*), apresentar possibilidades passíveis de serem construídas e buscadas no presente.

Quando analisamos os textos zapatistas dos anos que antecedem o levante (como a *Ley Agraria Revolucionária*) ou daqueles produzidos no calor da sublevação (por exemplo a *Primera Declaración*), percebemos elementos que podemos classificar como *docta spes*: o apelo ao passado, à tradição dos oprimidos e vencidos, a compreensão sóbria do presente e das tarefas que demanda e a esperança de um futuro melhor, entendido como processo e construção dos próprios povos em rebeldia.

Um dos *sites* administrados pelos zapatistas, denominado *Enlace Zapatista*, traz uma compilação dos textos zapatistas publicados a partir de 1993. Na coletânea deste ano encontramos alguns comunicados, as “leis zapatistas”⁹⁶ e o hino zapatista. Alguns trechos do hino podem ser tomados como demonstrativos das críticas zapatistas, a identificação dos sujeitos revolucionários, do apelo ao passado e da esperança de um futuro melhor como construção dos povos:

Ya se mira el horizonte
 Combatiente zapatista
 El camino marcará

96 Foram publicadas, em 1993, uma série de *leyes zapatistas*, que serviriam como orientação para as comunidades em rebeldia após o conflito armado. No total são 10 leis, tratando de diversos campos da organização social revolucionária: *Ley de Impuestos de Guerra*; *Ley de Derechos y Obligaciones de los Pueblos en Lucha*; *Ley de Derechos y Obligaciones de las Fuerzas Armadas Revolucionarias*; *Ley Agraria Revolucionaria*; *Ley Revolucionaria de Mujeres*; *Ley de Reforma Urbana*; *Ley del Trabajo*; *Ley de Industria y Comercio*; *Ley de Seguridad Social* e *Ley de Justicia*. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/category/1993/>.

A los que vienen atrás

Vamos, vamos, vamos, vamos adelante
Para que salgamos en la lucha avante
Porque nuestra Patria grita y necesita
De todo el esfuerzo de los zapatistas

Hombres, niños y mujeres
El esfuerzo siempre haremos
Campesinos, los obreros
Todos juntos con el pueblo
[...]
Nuestro pueblo dice ya
Acabar la explotación
Nuestra historia exige ya
Lucha de liberación.
[...]
(EZLN, 1993)

Esta “luta por libertação”, promovida pelo povo em toda a sua diversidade, é condição necessária para abrir o caminho para um horizonte possível. Não se trata aqui de um vanguardismo (que foi progressivamente repudiado pelo FLN e, posteriormente pelo EZLN, dada a tradição autonomista das bases camponesas e indígenas), mas de uma tarefa histórica produzida pelo contexto de opressão e dominação exercida sobre indígenas e camponeses. É nesta “*larga noche*” que o EZLN se levanta, demonstrando consciência de sua origem e das limitações de sua tarefa: conseguir, pelas armas, luta e resistência, a possibilidade de construir um *otro mundo*.

Por isso, a perspectiva colocada para o EZLN é a autodissolução: “Nós decidimos um belo dia nos tornar soldados para que um dia não sejam necessários os soldados” (SUBCOMANDANTE MARCOS). Estabelecer-se a si mesmo como parte –e apenas uma parte– da transformação social é o que explica a postura do EZLN de não buscar o poder. Se o horizonte é o “mundo onde caibam muitos mundos”, não é possível que um único ator –nem um pequeno número de atores– encarne o conjunto da transformação social. (ORNELAS, 2005, p. 156)

O que se seguiu à luta armada de 1994 foi a concretização da utopia de autonomia e emancipação. Tal utopia concreta pode ser vista na construção de estruturas e instituições complexas, com milhares de pessoas envolvidas⁹⁷ (ORNELAS, 2005, p. 131), que vão desde os comitês autônomos locais até os *Caracoles Zapatistas* que confederam dezenas de Municípios Autônomos (MAREZ). Na *Sexta Declaración* é apresentado um balanço das conquistas zapatistas, com o estabelecimento dos MAREZ, da *Juntas de Buen Gobierno*.

⁹⁷ O *Censo General de Población y Vivienda* de 2018 aponta que os estados de Oaxaca e Chiapas são habitados por mais de 2 milhões de indígenas. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

Bom, começamos então a implantar os municípios autônomos rebeldes zapatistas, que é como se organizaram os povoados para governar e governar-se, para tornarem-se mais fortes. Esta forma de governo autônomo não foi inventada sem mais nem menos pelo EZLN, mas vem de vários séculos de resistência indígena e da própria experiência zapatistas, enquanto autogoverno das comunidades. Ou seja, não é que vem alguém de fora a governar, mas que os próprios povoados decidem, entre eles, quem e como governa, e se este não obedece então, o tiram. Ou seja, se quem manda não obedece ao povo, então o põem pra correr, deixa de ser autoridade e entra outro. [...]

Foi assim que, em agosto de 2003, nasceram as Juntas de Bom Governo, e com elas se continuou a aprendizagem e o exercício do “mandar obedecendo”. Desde então, e até a metade de 2005, a direção do EZLN não se meteu a dar ordens nos assuntos civis, mas acompanhou e apoiou as autoridades democraticamente eleitas pelos povoados e, além disso, vigiou para que fossem bem informados os povos e a sociedade civil nacional e internacional em relação aos apoios recebidos e em que foram utilizados. [...]

Durante estes 4 anos, o EZLN também passou às Juntas de Bom Governo e aos Municípios Autônomos os apoios e contatos que, em todo o México e o mundo, foram conseguidos nestes anos de guerra e resistência. Além disso, durante este período, o EZLN foi construindo um apoio econômico e político que permita às comunidades zapatistas avançar com menos dificuldades na construção de sua autonomia e na melhora de suas condições de vida. Não é muito, mas é bem superior ao que se tinha antes do início do levante, em janeiro de 1994. (EZLN- VI DECLARACIÓN, 2005)

Outro elemento que corrobora com a tese da utopia concreta zapatista, e que tomamos como central, é a criação e desenvolvimento de educação autônoma nos MAREZ, que abarca desde escolas primárias e secundárias até centros de línguas indígenas e universidades. A educação zapatista ocupou o lugar da educação oficial, que, inclusive nem existia em alguns municípios, concretizando o acesso à escola e um projeto de educação diferente, a *otra educación*.

O fato de os povos em rebeldia, por suas forças e recursos, suprirem a ausência de escola, o absenteísmo de professores e alunos e a falta de identidade com a educação indígena oficial (tida como heterônoma), já é em si, uma utopia concreta, dado Chiapas era o estado o maior número de analfabetos do país, cerca de 40% da população em 1994, (BARONNET, 2012, p. 17).

Mas o projeto de educação zapatista é muito mais do que acesso à escola, é a subversão das estruturas tradicionais da instituição escolar. Por isso buscamos nas teorias de Iván Illich e Paulo Freire, dois autores que refletem sobre o problema da educação no contexto latino-americano, subsídio teórico para compreender as práticas educativas dos zapatistas. Pautamo-nos nas aproximações dos próprios zapatistas e em autores que realizaram essa

interpretação⁹⁸, para afirmar que, levando em conta as diferenças locais e regionais e as contradições contextuais e temporais, os zapatistas caminham no sentido da concretização de uma educação convivencial que supere a mera escolarização, como almejava Illich.

La autonomía en los hechos es un proyecto viable, que impulsa relaciones y soluciones diferentes, respetuosas, justas, pertinentes. Los pueblos indios de Chiapas, y muchas otras comunidades concientes reivindican ya una idea recurrente: reconstituirse como sujetos, tornarse el corazón mismo de su transformación, reivindicando comunidad y ámbitos comunes. El pensamiento “convivencial” de Illich es un compañero con el que podemos mirar juntos el horizonte del horror y de la esperanza. (VERA HERRERA, 2013, p. 27)

E ao propor uma educação por intermédio do diálogo com as comunidades e da tomada de consciência, o que possibilita a compreensão crítica da realidade política, econômica e cultural na qual os indígenas e camponeses se inserem - o que leva ao reconhecimento e afirmação da identidade destes povos - os zapatistas realizam a educação para a libertação proposta por Freire.

En la perspectiva liberadora del pensamiento freireano, “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabaja”. En este sentido en la zona Selva Tseltal, el trabajo etnográfico identifica los proyectos educativos zapatistas con la corriente político-pedagógica crítica freireana. (BARONNET, 2012, p. 309)

O levante zapatista demonstra como as possibilidades de ação, mesmo em um contexto repressivo, devem ser constatadas, construídas, mantidas e ampliadas. A luta zapatista já não dialoga com os poderes oficiais, mas com o povo, indígenas e camponeses.

O ano de 2019 começou com certo furor no México, Andres Manuel Lopez Obrador, do Partido Morena, assumiu a presidência com respaldo da ampla maioria, em dezembro de 2018. Havia certa esperança frente ao resultado das eleições, depois da eleição de candidatos à direita, com discursos autoritários, xenófobos e racistas, como Donald Trump, nos EUA, Viktor Órban, na Hungria e Jair Bolsonaro no Brasil, a eleição de um partido de esquerda, no México parecia um contraponto importante. No entanto, o político morenista carrega um histórico de desconfiança por parte dos indígenas e dos zapatistas, que os acusam, desde a campanha de 2006, de ser um “ ‘inimigo dos indígenas’, ‘representante da falsa esquerda’ e

⁹⁸ Como, por exemplo, Baronnet (2012) e Ingelmo Zaldívar (2009).

de estar rodeado de colaboradores que foram responsáveis por matanças como a de Acteal⁹⁹” (GARCÍA, 2018, s/p).

O passado priista de Lopez Obrador assim como a proposição de grandes projetos de energia e infraestrutura que conflitam com os interesses dos povos originários¹⁰⁰, que afirmam que tais megaprojetos são uma ameaça aos territórios e à natureza. Em comunicado de agosto de 2019, o Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional (CCRI-CG-EZLN) assim afirma:

O mal governo pensou e pensa que as pessoas esperam e necessitam de esmolas. Agora, os povos zapatistas e muitos povos não zapatistas, assim como os povos irmãos do CNI no sudeste mexicano e em todo o país respondem e demonstram que ele está errado. Entendemos que o atual capataz se formou no PRI e na concepção “indigenista” segundo a qual os originários desejam vender sua dignidade e deixar de ser o que são, e que o indígena é peça de museu, artesanato multicolorido para que o poderoso esconda o cinza de seu coração. Por isso sua preocupação é de que seus muros-trens (o do ismo e o chamado de “Maya”) incorporem à paisagem as ruínas de uma civilização, para que deleitem ao turista. (CCRI-CG-EZLN, 2019)

A posição dos zapatistas nas eleições de 2018 demonstram a manutenção da coerência de suas práticas autônomas, Nestas eleições o EZLN apoiou a tentativa de candidatura, sem filiação partidária e em nome do CNI¹⁰¹, de María de Jesús Patricio Martínez,

⁹⁹ “Matanza que tuvo lugar en Acteal el 22 de diciembre de 1997, localidad ubicada en la región de Los Altos del municipio de San Pedro Chenalhó, en el marco del conflicto armado en Chiapas. Ese día, un grupo de campesinos tsotsiles dotado de armas de alto calibre disparó contra miembros de la organización pacífica de Las Abejas, los cuales estaban rezando por el retorno de la paz, mientras que numerosos pedranos habían huido a otras localidades o municipios. Los zapatistas autoproclamaron un municipio autónomo en 1996, sacudiendo con profundidad las relaciones de poder local, lo cual desató miedos muy potentes por parte de los caciques del Partido Revolucionario Institucional (PRI), cuya hegemonía decayó brutalmente. Como reacción, el armamento de grupos civiles antizapatistas —designados como grupos de autodefensa según las autoridades, autodenominados *pojwanej* (“los protectores” en tsotsil) calificados como paramilitares por parte de los defensores de derechos humanos y los sobrevivientes de la matanza— fue interpretado como una expresión privada de una justicia “por sí misma” [...] El ataque del 22 de diciembre dio muerte a 45 indígenas tsotsiles, 18 mujeres adultas, de las cuales cuatro estaban embarazadas, 16 niñas entre 8 meses y 17 años, y cuatro niños entre 2 y 15 años, además 26 personas resultaron heridas, en su mayoría niños con lesiones permanentes.” (MELENOTTE, 2017, p. 77)

¹⁰⁰ Podemos citar como exemplo a termo-hidrelétrica de Huexca e uma ferrovia de 1500 quilômetros, nomeada como *Tren Maya*, que percorrerá os principais pontos turísticos da península de Yucatán. Mais informações sobre o *Tren Maya* disponíveis em: <http://www.trenmaya.gob.mx/>.

¹⁰¹ “O Congresso Nacional Indígena se constituiu no dia 12 de outubro de 1996, almejando ser a casa de todos os povos indígenas, o que quer dizer que é um espaço onde os povos originários encontraremos um espaço de reflexão e de solidariedade para fortalecer nossas lutas de resistência e rebeldia, com nossas próprias formas de organização, de representação e de tomada de decisões, é um espaço dos índios que somos. Somos os povos, nações e tribos originárias desse país México: Amuzgo, Binnizá, Chichimeca, Chinanteco, Chol, Chontal de Oaxaca, Chontal de Tabasco, Coca, Comcac, Cuicateco, Cucupá, Guarijío, Ikoots, Kumiai, Lacandón, Mam, Matlazincá, Maya, Mayo, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahua, Ñahñu/Ñajtho/Ñuhu, Náyeri, Popolucá, Purépecha, Rarámuri, Sayulteco, Tepehua, Tepehuano, Tlapaneco, Tohono Oódhám, Tojolabal, Totonaco, Triqui, Tzeltal, Tzotzil, Wixárika, Yaqüi, Zoque, Afromestizo e Mestizo.” (CNI, 2017), disponível em: <https://www.congresonacionalindigena.org/o-que-e-o-cni/>.

conhecida como Marichuy, da etnia *nahua*, de Tuxpan, no Estado de Jalisco, referência na medicina tradicional e na defesa dos direitos indígenas. Tal apoio não pode ser considerado uma mudança na postura autonomista, já que a candidata não pertence ao EZLN, e o apoio à candidatura

[...] se ancora sobre pelo menos dois pressupostos: primeiro, por uma necessidade reativa, como forma de resistência e desmonte do poder tal como vem sendo exercido. Ou seja, a construção da autonomia local e regional, que vem sendo realizada nos territórios rebeldes, tem sido constantemente impedida, interrompida ou destruída pela ação do *mal gobierno*, seja diretamente por meio das ações militares e policiais, seja politicamente por meio do desmonte da legislação territorial indígena, ou pela política econômica de abertura ao capital nacional e internacional de exploração das reservas e territórios mexicanos. O outro pressuposto é a consulta direta aos povos. Ou seja, o respeito à vontade popular, que é representada não apenas pela consulta, em sua amplitude, mas pela proposição de uma representação feminina e indígena no pleito de 2018. (SILVEIRA, 2018, p. 50)

Ou seja, a posição zapatista, no apoio à candidatura se deu muito mais aos interesses (de defesa e manutenção de direitos) das bases indígenas ligadas ao CNI do que pelo interesse de participação na política institucional¹⁰². No entanto, Marichuy não conseguiu as assinaturas necessárias para sua candidatura independente, mantendo-se a frente do CNI na composição das lutas indígenas.

Enquanto este trabalho era produzido, em 2019, o movimento zapatista, entre julho e setembro rompia o cerco governamental, e se expandia além dos limites dos cinco caracóis, que citamos nesta tese.

Ainda que lentamente – como devem mesmo ser, já diz o nome – os cinco caracóis originais se reproduziram depois de 15 anos de trabalho político e organizativo; e os MAREZ e suas Juntas de Bom Governo também tiveram suas crias. Agora serão 12 caracóis, com suas Juntas de Bom Governo. (CCRI-CG-EZLN, 2019)

A ampliação dos territórios autônomos e das comunidades autogestionadas empreendida em 2019 reitera nossa tese: zapatismo não esmoreceu, mas segue adiante, com bastante coesão depois de 25 anos de rebeldia, mantendo firme o projeto de construção de formas outras de se organizar, lutar, produzir, educar e criar. A utopia que nasceu nas montanhas de Chiapas, no distante ano de 1983, naquele acampamento – que frente dureza

¹⁰² Escrevi um artigo sobre este tema em 2018, intitulado *O pulsar do centro da terra: interpretação do apoio zapatista à candidatura presidencial*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n1p43>

do dia a dia, nomeou-se *La Pisadilla* -, tornou-se projeto, esperança esclarecida, pois se transformou no contato com o concreto, com as bases sociais e suas tradições, questionou e se moldou segundo elas, produziu essa *docta spes*. Bloch afirmava que a utopia não era irreal ou irrealizável, mas era determinada pela ação, pela *práxis* transformadora.

O possível, não sendo totalmente condicionado é o não-consumado. Justamente por isso, frente a essa pendência real, caso o ser humano não interfira, tanto o medo quanto a esperança são, de antemão, apropriados, medo na esperança, esperança no medo. (BLOCH, 2005a, p. 244)

Os zapatistas arrancaram da opressão, que marcou a história de seus povos, a possibilidade de construir, à revelia do Estado, um novo e *otro mundo*. E nesta utopia concreta, que supera a dialética sujeito-objeto, sob o imperativo “o que importa é transformar”, tem início a verdadeira história destes povos, o *bonnum futurum*.

A verdadeira gênese não se situa no começo, mas no fim, e ela apenas começará a acontecer quando a sociedade e a existência se tornarem radicais, isto é, quando se apreenderem pela raiz. Porém, a raiz da história é o ser humano trabalhador, produtor, que remodela e ultrapassa as condições dadas. (BLOCH, 2005c, p. 462)

A expansão zapatista e a negativa frente ao governo de Lopez Obrador demonstram que este movimento compreende sua tarefa histórica de remodelar e ultrapassar as condições objetivas dadas. Para que tal projeto seja realizável, e isto já foi percebido desde os momentos que sucederam o levante, a educação é o meio e o *telos* mais importante. Isto porque é a educação, que ultrapassa a escolarização, que prepara pra a convivencialidade que iluminou os sonhos despertos de Illich, mas apenas se ela se voltar para a libertação e identidade dos povos, palavras de Freire que ecoam nas floresta, montanhas e vales do sudeste mexicano, pulsando como *la tierra en sus centros*¹⁰³.

O movimento zapatista transformou o projeto de autonomia, que, antes de 1994, apresentava-se como esperança, *docta spes*, em realidade concreta. A luta e as tensões que marcaram o caminho evidenciam a dialética entre a utopia e a realidade. A expansão dos caracóis em 2019 demonstra que o movimento não parece retroceder ou estacionar, mas ao contrário: o presente, arrancado do passado de opressão, é o momento inaugural de possibilidades futuras. Esta tese foi produzida enquanto movimento zapatista demonstrava

¹⁰³ Trecho adaptado do Hino Nacional Mexicano, que foi utilizado como título em um comunicado zapatista: *Retiemblo centros que na sua terra*. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/10/16/que-retiemblo-en-sus-centros-la-tierra-2/>

plena efervescência, por isso não nos é possível fechar, concluir. Sabemos, e sobre isto dissertamos, que o zapatismo tem tornado esperanças e utopias em realidade, mas os caminhos que se abrem para o futuro só podemos imaginar. Nos últimos anos uma série de eventos tem colorido as montanhas do sudeste mexicano, festivais de dança, música e artes em geral; murais coloridos, seminários sobre educação e capitalismo¹⁰⁴. Tudo isso, toda a rebeldia e a *alegre rebeldia* apontam que caminhos para um (ou muitos) *bonnum futurum*, têm sido planejados e trilhados.

¹⁰⁴ Podemos tomar como exemplo o festival de dança intitulado: *Báilate Otro Mundo*, ocorrido entre 10 e 20 de dezembro de 2019, o seminário *El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista*, ocorrido em maio de 2015 e os eventos abertos denominados *Escuelita Zapatista*, que reúne indivíduos e organizações do mundo todo, todo ano, desde 2013, nos meses de agosto. (Informações retiradas de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/>)

Referências

- ABREU, Alzira Alves de (coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 21/11/2019
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, Ed. Paz e Terra: 2003.
- AGUILAR CAMÍN, H. e MEYER, L. **Sombra da Revolução Mexicana. História Mexicana Contemporânea, 1910-1989**. São Paulo: Editora EDUSP, 2000.
- ALBORNOZ, S. **Ética e Utopia. Ensaio sobre Ernst Bloch**. Porto Alegre-RS: Editora Movimento, 1985.
- ALKMIN, F. M., E JESUS, G. M. de. (2013). *Territórios autônomos zapatistas: esboços de uma geografia alternativa*. In: **Revista Agrária (São Paulo. Online)**, nº19, p. 158-195. <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i19p158-195>
- ALMINO, J. *A Utopia é um Império. As relações entre os povos na obra clássica de Thomas More*. In: MORUS, T. **Utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004.
- ÁLVAREZ, P. S. **Porfirio Diaz y el Porfiriato: Cronologia (1830-1915)**. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2012.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental**. Porto: Edições Afrontamentos, 1976.
- ANDREO, I. L. **Teologia da Libertação e Cultura Política Maia Chiapaneca: o Congresso Indígena de 1974 e as raízes do Exército Zapatista de Libertação Nacional**. 2011. 192 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93316>>. Acesso: 20/12/2019
- ANGUIANO, M. E. *Chiapas: territorio de inmigración, emigración y tránsito migratorio*. In.: **Papeles de Población**, v. 56, janeiro de 2008.
- ANNA, T. **A Independência do México e da América Central**. In: BETHELL, Leslie. *História da América Latina: Da Independência a 1870*, volume 3. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF – Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.
- APOLINÁRIO, J. A. F. *A Práxis no Pensamento Utópico de Ernst Bloch*. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 13, p. 43-56, 2008.
- ARAÚJO, 2009
- ARAÚJO, G. *Uma revolução que não deve ser esquecida: Alemanha, 1918-1923*. In.: **Revista História Social**, n. 17, segundo semestre de 2009, p.51 a 73
- ARENDETT, J. C. e PAVANI, C. F. *América: A Anti-Utopia Da Imigração Italiana*. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 219-241, jan./jun. 2006.
- AYERBE, L. F. **Estados Unidos e América Latina. A construção da hegemonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BANDEIRA, L. A. M. **De Martí a Fidel: A Revolução Cubana e a América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BARONNET, B. *De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural*. In: MEDINA, P. (Org.) **Decisio**. In: **Saberes para la Acción en Educación de Adultos**. Pátzcuaro-México: CREFAL, 2009. p. 31-37.

_____. *La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano*. In **Revista Educação e Realidade-UFRGS**. Porto Alegre-RS, v. 40, nº 3, 2015.

_____. *Movimientos Sociales y Edicación Indígena*. In BARONNET, B. e URIBE, M. T. (Coord.) **Educación y Interculturalidad: Política e Políticas**. Cuernavaca: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2013.

_____. **Autonomia y Educación Indígena**. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Quito-Ecuador: Ed. Abya Yala, 2012.

BARONNET, B; MORA, M. e STAHLER-SHOLK (Coords.) **Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía des indígenas de Chiapas**. México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, 2011.

BAUMAN, Z. **Em busca da Política**. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro, 2000.

BBC-BRASIL (online) **Zapatistas não vão retomar diálogo com governo do México**. Publicado em 2001. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2001/010430_mexico.shtml. Acesso em 15/11/2019.

BEAUREGARD, L. P. *A metamorfose do Subcomandante Marcos*. In.: **El País (online)**. 2014, Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/26/internacional/1401056860_449766.html. Acesso em: 20/01/2020.

BELCHIOR, *Voz da América*. Disco sonoro: **Era uma vez um homem e o seu tempo**. São Paulo: WEA-Warner Brasil, p1979.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1996.

BENOIT, H. *Sobre a crítica (dialética) de O Capital*. In: **Crítica Marxista**, São

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília-DF: editora UNB, 1998.

BOFF, C. **A libertação dos pobres: Reflexões sobre os interesses fundamentais da Teologia da Libertação latino Americana**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1984.

BÓRQUEZ, Luciano Conchero e VENTURA, Sergio Grajales. **Movimientos campesinos e indígenas em México: la lucha por la tierra** IN: Relatório OSAL, ano VI, nº 16, janeiro-abril de 2005.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982.

BRUIT, H. H. **Bartolome de las Casas e a simulação dos vencidos: ensaio sobre a conquista hispanica da America**. Tese de Livre-Docência: UNICAMP, 1993 <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281347>. Acesso: 10/12/2019.

BRUNO, L. **O que é autonomia operária?** São Paulo: Brasiliense, 1986 Coleção Primeiros passos Nº140.

BURKE, P. **A história do Anales: 1929-1989. A revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2005

BUSANELLO, M. R. **O Maravilhoso no Relato de Marco Polo.** São Paulo, DOI 10.11606/D.8.2012.tde-12032013-091351, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Universidade de São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. *O MST e a formação dos terrenos: o movimento social como princípio educativo.* In: **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, dezembro de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11/12/2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016> .

CANTÚ, F. *América y utopía en el siglo XVI.* In: **Cuadernos de Historia Moderna.** Anejos, N. 1, p. 45-64, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Os (Des)Caminhos da identidade.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS), Vol. 15, nº 42 fevereiro/2000.

CARNAÚBA, M. E. C. **Teoria Crítica e Utopia.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas, 2017

CASSETTA, G. *La revolución mexicana en el pensamiento de José Carlos Mariátegui (1910-1930).* In.: **Revista Historias** 02 (out.-dez./1982): Tlalpan, 1982, (p.23-p.42)

CASTAÑEDA, J. **Utopia desarmada:** intrigas, dilemas e promessas da esquerda latino-americana. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CASTELLANOS, R. **Balún Canán.** México: FCE, 2005.

CCRI-CG-EZLN. **Comunicado do Comandante Javier: Estudantes e zapatismo.** 27 de novembro de 2003. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/11/27/comandante-javier-mensaje-a-la-mesa-estudiantes-y-zapatismo/>. Acesso em 05/12/2019.

CCRI-CG-EZLN. **Comunicado Do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral Do Exército Zapatista De Libertação Nacional-México.** 18 de agosto de 2019. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/08/18/comunicado-do-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-geral-do-exercito-zapatista-de-libertacao-nacional/>. Acesso em 10/02/2020.

CERDA GARCÍA, A. **Para comprender las autonomias. Una aproximación desde tres experiencias indígena em Chiapas.** México: Enlace comunicación y Capacitación, 2004.

CHARTIER, R. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CNI (Congreso Nacional Indígena). Comunicado: **Que Retiemble em sus Centros la Tierra.** Enlace Zapatista, 2016. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/10/14/que-retiemble-en-sus-centros-la-tierra/>

CNI. **O que é o CNI?** Disponível em: <https://www.congresonacionalindigena.org/o-que-e-o-cni/>. Acesso em 18/02/2020.

CORTÉS, N. C. *Hunab Ku, revisión de una deidade en la Historia de Yucatán de fray Diego López Cogolludo.* In.: **Revista de estudios de cultura maya.** LIII: 239-260, Cidade do México: 2019.

COSTA, E. V. *Introdução ao estudo da emancipação política.* In: MOTA, C. (org) **Brasil em Perspectiva.** São Paulo: Ed. Difel, 1978. _____. **Da monarquia à República: Momentos decisivos.** São Paulo: Editora UNESP, 1998

DONOSO ROMO, A. **La Educación em las Luchas Revolucionárias.** Santiago-Chile: Editorial Quimantú, 2018.

ENGELS, F. **Do socialismo Utópico ao Socialismo Científico.** São Paulo: Global Editora, s/d.

ESPINOSA, A. M. A. Construcción de Autonomía Indígena en la Experiencia de la

ESTEVA, G. *De la pedagogia de la liberación a la liberación de la pedagogia.* In: ESTEVA, G. e VERA HERRERA, R. **El Servicio Educación y la Institución Escuela.** Oaxaca-México: El Rebozo- Palapa Editorial, 2013. Coleção Cuadernos para la Imaginación, nº 2.

EZLN **Primera Declaración de la Selva Lacandona.** Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em 10/02/2020.

EZLN. **Segunda Declaración de la Selva Lacandona.** Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/zapatismo/lacandona2.htm>. Acesso em: 20/12/2019.

EZLN. **Cuarta Declaración de la Selva Lacandona.** Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/> Acesso em 01/02/2020.

EZLN. **Sexta Declaración de la Selva Lacandona.** Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/> Acesso em 01/02/2020.

EZLN. **Chiapas: la treceava estela:** Sexta Parte: um buen gobierno. Chiapas, México, jul. 2003. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>

EZLN. **II Encontro entre os Povos Zapatistas e os Povos do Mundo.** Mesa educação caracol La Realidad, Chiapas, México, jul. 2007. Disponível em: <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/>.

EZLN. **Una historia para tratar de entender.** México, nov. 2016. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/11/17/una-historia-para-tratar-de-entender/>

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983

FANON, F. **Condenados da Terra.** 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, F. **A revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

FIGUEIREDO, G. G. de. **A Guerra é o Espetáculo: Origens e Transformações da Estratégia do EZLN**: Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2003.

FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 30 ed.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FROMM, E. *O suposto radicalismo da teoria de Herbert Marcuse*. In.: **Descoberta do inconsciente social**. São Paulo: Editora Manole, 1992.

FROMM, E. **A descoberta do inconsciente social**. São Paulo: Editora Munole, 1992 (Obras Póstumas)

GAGNEBIN, J. M. **Teologia e messianismo no pensamento de Walter Benjamin**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 191-206, 1999. _____. *Walter Benjamin ou a História Aberta*. In.: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1996.

GAJARDO, M. **Ivan Illich**. Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre-RS: L&PM Editora, 2010.

GARCIA-PELAYO y GROSS, R. **Larousse. Dicionario básico de la lengua española**. Cidade do México: Ediciones Larousse, 1979.

GAWRYSZEWSKI, A. **Imagens Anarquistas: Análise e debate**. Londrina: UEL, 2009.

GERMANO, J. W. *As quarenta horas de Angicos*. In. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97. (p.389-393).

GONÇALVES, F. C. e GERALDES, E. C. *Entre a democratização e a sobrevivência: possibilidades e desafios da política cultural da Nicarágua sandinista*. **Políticas Culturais em Revista**, nº 1(8), p. 58-75, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/13460/0>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

GONH, M. da G. **Movimentos sociais no início do século XXI**: Antigos e novos atores

GOENDER, Jacob. **O épico e a história trágica do Haiti**. Estud. av. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 295-302, abril de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100025>

GUR-ZE'EV, I. *A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não repressiva*. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. (orgs) **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

HALPERIN DONGHI, T. **Historia Contemporânea de América Latina**. Madri: Espanha: Alianza Editorial, 2005.

HILSENBECK FILHO, A. M. *Por um mundo onde caibam muitos mundos: O zapatismo e as não-fronteiras da resistência e da esperança*. **Revista: Lutas Sociais**, [S.l.], n. 19/20, p. 108-120, jun. 2008. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18756>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

HOBBSAWN, E. **Tempos interessantes**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. **Viva la Revolucion: A era das utopias na América Latina**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

_____. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1977.

HOLLOWAY, J. **Mudar o Mundo sem Tomar o Poder**. São Paulo: Editora Viramundo, 2003.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje**. São Paulo: Editora Viramundo, 2003.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e Teoria Crítica*. In.: BENJAMIN, W. **et. al. Coleção Os pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1975a. (p. 125-162)

_____. *Filosofia e Teoria crítica*. In.: BENJAMIN, W. **et. al. Coleção Os pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1975b. (p. 163-169)

Humanidad". Zona de los Altos Chiapas, México. Dissertação de mestrado (Mestrado em psicologia). Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile, Santiago, 2010.

IANNI, O. *A questão nacional na América Latina*. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, março de 1988. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10/12/2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000100003> .

IHU *online*, **Editorial: Che Guevara**. edição 239, São Leopoldo: Unisinos, 08 de outubro de 2007.

ILLICH, I. **A convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.

_____. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1985.

JAMES, C.L.R **Os Jacobinos negros. Toussant L'Ouverture e a Revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000

KANT, I. *Crítica da razão pura*. In.: **Os pensadores Vol. II**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *Que é Esclarecimento?*. In.: MARCONDES, D. **Textos básicos de ética: de Platão à Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2007. P. 95-99.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KLEIN H. **La Educación y La Autonomía Indígena**. In: CIEPAC, 2001 Disponível em: <http://www.ciepac.org/boletines/chiapasaldia.php?id=261>. Acesso 11/11/2019.

KORSCH, K. **Marxismo e filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

LAS CASAS, B. de. **Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais**. Medellín- Editorial Universidad de Antioquia: 2006._____. **História de las Índias**. Caracas: Biblioteca Ayacucho: 1986

LE BOT, Y. **Subcomandante Marcos, el sueño zapatista**. México: Plaza Janés, 1997.

LE GOFF, J. **O Imaginário Medieval**. Lisboa-Portugal: Editora Estampa, 1994.

LINHARES, M. Y. **A Luta Contra a MetrÓpole (Ásia e África)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

LOUREIRO, I. **A Revolução Alemã – 1918-1923**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. *Herbert Marcuse - anticapitalismo e emancipação*. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 28, n. 2, p. 7-20, 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200001&lng=en&nrm=iso>. access on 08 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732005000200001>.

LÖWY, M.. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002

_____. **Redenção e Utopia- O Judaísmo libertário na Europa Central**, São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. *La révolution est le frein d'urgence. Actualité politico-écologique de Walter Benjamin*. In: _____. **Écosocialisme. L'alternative radicale à la catastrophe écologique capitaliste**. Paris: Mille et Une Nuits, 2011. p.103-114.

_____. (Org.) Walter Benjamin, O capitalismo como religião. São Paulo. Boitempo Editorial, 2013.

_____. Walter Benjamin: aviso de incêndio. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

2007.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

MAIA, A. F.; SILVA, D. J. da; BUENO, S. F. **10 Lições sobre Horkheimer**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

MARCUSE, H. **A ideologia da Sociedade industrial. O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.

_____. **Contra revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

_____. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004

_____. **Eros e Civilização**. São Paulo: Círculo do livro S.A., 1975.

_____. **O fim da utopia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

_____. *Ecologia e crítica da sociedade moderna*. (Trad. Fernando Bee). In.: **Dossiê Herbert Marcuse, Parte 2 (Dissonância: Revista de Teoria Crítica**, v. 2, n. 1. 2), p. 190-203, junho de 2018.

_____. **Materialismo histórico e existência**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1968.

_____. **Razão e Revolução**. São Paulo, Ed. Paz e Terra: 1978.

_____. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis-SC Editora Insular, 2014.

MARTÍ, J. **Nuestra América. Edición Crítica**. Guadalajara-México: Universidad de Guadalajara-Centro de estudios Martianos, 2002.

MARTÍN, M. C. *Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN): educación en resistencia*. In: **Anais das XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche-Argentina, 2009.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã. (I — Feuerbach)**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre-RS: L&PM Editores, 2007.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Editora: Victor Civita, 1982.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MCGILLIVRAY, G. *Ascensão e queda do pacto populista em Cuba, 1934-1959*. **Tempo**, Niterói, v. 18, n. 33, p. 105-140, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042012000200005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 29 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042012000200005>.

MELNOTTE, S. **Autopsia de una matanza: El destino de los cuerpos femeninos muertos en Acteal (22/12/1997)**. Trace (Méx. DF), México, n. 72, p. 75-97, 2017. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-62862017000200075&lng=es&nrm=iso. Acesso em 18/02/2020.

MESQUIDA, P. *O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade*. In: **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 3, 2007.

MÉXICO. **Diario Oficial de la Federación, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma la de 5 de febrero de 1857**, 5 de febrero de 1917. Disponível em: https://constitucion1917.gob.mx/es/Constitucion1917/Ley_Agraria

MONTES, C. S. *La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación*. In **Revista Alteridad**. V.14, nº1: janeiro-junho de 2019, p.109-121.

MORUS, T. **Utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004.

MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). **Educação do Campo: desafios e perspectivas**. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/10/30/educacao-do-campo-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em 10/12/2019.

MÜNSTER, A. **Filosofia da Práxis e Utopia Concreta**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

NÁJERA ESPINOZA, M. A. *Prólogo*. In: MARTÍ, J. **Nuestra América. Edición Crítica**. Guadalajara-México: Universidad de Guadalajara-Centro de estudios Martianos, 2002.

NETO, W.S.S. *EZLN: Luta armada e pluralidade política*. In.: **Revista Mediações**. Londrina, 2001, v.6, n.2, p.87-115.

OFFE, C. *A democracia partidária competitiva e o "Welfare State" keynesiano: fatores de estabilidade e desorganização*. In: _____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Capitalismo desorganizado**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1995.

O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América: reflexões a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do seu devir**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

ORNELAS, R.. *A Autonomia como eixo da Resistência Zapatista – Do levante armado ao nascimento dos Caracoles*. In: CECEÑA, Ana. Esther (org) **Hegemonias e Emancipações**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ORTIZ, P. Entrevista do Subcomandante Marcos. **Ya Basta! Atenção**. ano 2. n.8, p.40-42. 1996.

Otra Educación en el Caracol “Resistencia y Rebeldía por la

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PATIÑO E. del R. e ESPINOZA, M. de J. *Ley Agraria del 6 de enero de 1915: semilla de la propiedad social y la institucionalidad agraria en México*. In.: **Revista Estudios Agrarios**.

Paulo: Brasiliense, nº3, 1996, 14-44 BLOCH, E. **O princípio Esperança**, Volume 1, Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005a.

_____. **O princípio Esperança**, Volume 2, Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005b.

_____. **O princípio Esperança**, Volume 3, Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005c.

PEREZ, A. L. *O exército dos mortos: sentido do sacrifício e da transcendentalidade na militância revolucionária, caso do exército de libertação nacional (ELN) da Colômbia*. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 349-378, Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02/11/2019

PLATÃO. **A República**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

POLO, M. **O Livro das Maravilhas**. Porto Alegre-RS: Editora L&PM, 2009.

- PRADO, M. L. **A formação das nações latino-americanas**. Editora Atual: São Paulo, 1998.
- RABELAIS, F. **Gargantua**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- RAMIREZ GARCIA, L. B. **Chiapas e o Zapatismo: da humilhação à dignidade**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- RAMPINELLI, W. J. (2011). *A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários*. In: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, N° 126, 2011, p. 90-107. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14401>.
- RIBEIRO, J. E. **As Cortes de Lisboa e a crise política de 1821-1822 na historiografia**. In: Revista OPSIS, Catalão, v. 12, n. 2, p. 17-31 - jul./dez. 2012.
- RIBERTI, L. J. *Tlatelolco em 1968: a construção da memória do movimento estudantil e da luta pela democratização no México contemporâneo*. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011
- RODRIGUEZ, A. M. e HUERTA, M. M. *México. En busca de la democracia*. In: **Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)**. Núm. 74. Outubro-Dezembro, 1991.
- RODRÍGUEZ, P. P. **Martí e as duas Américas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- RODRÍGUEZ, P. P. **Martí e as duas Américas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- Rovira Sancho, G. *Movimientos sociales y comunicación : la red como paradigma*. In: **Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura**, [en línia], V.1, N°. 45, p. 91-104, 2012. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/258164>. Acesso em 10/12/2019.
- SADER, E. *Agonizante e sem esperança, México 'sangra por todos os poros'*; **redebrasilatual.com.br**, nov. de 2014. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2014/11/o-mexico-se-dessangra-por-todos-os-poros-sem-esperanca-3558.html>. Acesso: 21/06/2015.
- SALAZAR, F. *Globalización y política neoliberal en México*. Revista: **El Cotidiano**, vol. 20, núm. 126, julio-agosto, 2004, sem paginação. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512604.pdf>
- SÁMANO R., M. A.; DURAND ALCÁNTARA, C.; GÓMEZ GONZÁLEZ, G. **Los acuerdos de San Andrés Larrainzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos**. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Ciudad de México, p. 103-120, 2001. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/1/12.pdf>. Acesso em: 15/11/2019.
- SANTOS, J. S. dos; SCHILLING, F. **O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença**. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032009-160126/> >. Acesso 20/11/2019.
- SANTOS, J. S. e SCHILLING, F. *Direitos humanos, igualdade e diferença: as tensões em torno das relações de gênero no movimento zapatista*. In.: **Revista ORG & DEMO**. Marília, v.9, n.1/2, jan./dez., 2008, p. 75-94.

SCHACHERREITER e GONÇALVES *A luta zapatista pelo direito à terra: antecedentes, estratégias e dimensões transnacionais*. In: **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 575-635.

SCHÜTZ, R. *Dialética da libertação: Crítica e utopia na teoria da emancipação de Marcuse*. In.: **Dossiê Herbert Marcuse, Parte 1 (Dissonância: Revista de Teoria Crítica**, v. 2, n. 1. 1), p. 125-149, junho de 2018.

SEOANE, J. e TADDEI, E. *De Seattle a Porto Alegre: passado, presente e futuro do movimento antimundialização neoliberal*. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (orgs.). **Resistências Mundiais: De Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEOANE, J. e TADDEI, E. *De Seattle a Porto Alegre: passado, presente e futuro do movimento antimundialização neoliberal*. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (orgs.). **Resistências Mundiais: De Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEP (Secretaría de Educación Pública). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* y reforma la fracción IV, del artículo 7o. de la *Ley General de Educación*. In: **Diario Oficial de la Federación** el 13 de julio de 1993. Disponível em: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf. Acesso em 12/01/2020.

SGUISSARDI, V. *Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível*. In.: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 291-294, agosto de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200014>.

SILVA, M. J. L. *Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto*. In.: **Boletim Técnico do SENAC**. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/na2003.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SILVA, R. P. *Combates pelo passado: Lázaro Cárdenas e as interpretações da Revolução Mexicana* In: **Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC** Vitória – 2008 ISBN - 978-85-61621-01-8.

SILVA, M. B. da. **A Filosofia da Libertação a partir do contexto histórico-social da América Latina**. Roma-Itália: Editricie Pontificia Università Gregoriana, 1998.

SILVA, R. P. *Lázaro Cárdenas e as interpretações da Revolução Mexicana*. Anais Eletrônicos do **VIII Encontro Internacional da ANPHLAC**, Vitória – 2008.

SILVEIRA, B. P. da. *O pulsar do centro da terra: interpretação do apoio zapatista à candidatura presidencial*. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 43-54, fev. 2018. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n1p43>>. Acesso em: 04 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p43>.

_____. **Pessimismo e utopia: contribuições da teoria crítica de Herbert Marcuse à educação**. 2014. 109 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

SILVEIRA, R. F. e CÂMARA, M. A. *A autonomia frente à hidra capitalista: aportes da experiência zapatista*. In. **Revista GEOgraphia**, V. 20, n.42: 2018, janeiro-abril, p. 77-88.

SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÓNOMO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL DE LOS ALTOS DE CHIAPAS (SERAZLN). **Carta de la Coordinación General del Sistema de Educación Rebelde Autónimo Zapatista de Liberación Nacional** - Zona de los Altos de Chiapas. [s.d.]a. Disponível em: . Acesso em: 10/12/2019.

SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÓNOMO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL DE LOS ALTOS DE CHIAPAS (SERAZLN). **Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónimo Zapatista (CELMRAZ)** [s.d.]b. Disponível em: <https://www.serazln-altos.org/celmraz.html>. Acesso em: 7/12/2019.

SOUSA, A. V. de. **Vida sem-porquê em mestre Eckhart: desprendimento e cotidiano**, UFRN, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Filosofia do CCHLA, 2011.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. **Chiapas: El Sureste En Dos Vientos, Una Tormenta Y Una Profecía**. Enlace Zapatista (*online*), janeiro de 1994. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/27/chiapas-el-sureste-en-dos-vientos-una-tormenta-y-una-profecia/>. Acesso em: 10/12/2019.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. *A décima terceira estela*. In.: **Revista Pegada**, vol. 5, Anos 1 e 2: Presidente Prudente - SP, novembro de 2004, p.77-107.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. **La historia de los espejos**. Janeiro de 1995 Disponível em <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/06/09/la-historia-de-los-espejos-durito-iv-el-neoliberalismo-y-el-sistema-de-partido-de-estado-durito-v/>.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. *O guerrillero en el asfalto*. Entrevista concedida a Eduardo Blasina. México, 15 de março de 2001. Disponível em: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_15_b.htm.

TANAKA, L. S. *A reforma Agrária Mexicana: do ejido à privatização*. In: MARTINS, M. D. (organização) **O banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

TORRE RANGEL, J. A. de la. *Aguascalientes 1914: estructura institucional y estado de excepción*. In.: **Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales San Luís Potosí**: Ano VI, Número 12, Julho – Dezembro, 2014, p. 46-55

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRAGTENBERG, M. **Autonomia operária**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

TRONCOSO, A. del C. *Memória e representações: a fotografia e o movimento estudantil de 1968 no México*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo , v. 33, n. 65, p. 85-109, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Setembro. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000100004>.

UNITIERRA-OAXACA: Nuestra Historia. *Site da Universidad de la Tierra-Oaxaca*. Disponível em: <https://unitierraoax.org/quienes-somos/nuestra-historia/>. Acesso em: 20/01/2020.

VALLE, M. R. **A violência revolucionária em Hannah Arednt e Herbert Marcuse.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VEDOVATO, C. J. *Louise Michel: entre a musa e a metralha (re)leitura da poeta anarquista no Brasil.* In.: **Revista Non Plus**, V. 4, nº 7, 2015, p.108-124. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v4i7p108-124>

VIANA, F A. M. **A utopia concreta e o ainda-não-consciente na obra de Ernst Bloch.** Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

WEFFORT, F. **O populismo na política brasileira.** 2ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WOODCOOK, G. **Anarquismo: Uma história das Ideias e do Movimento Anarquista,** Porto Alegre - RS: LePM Editores, 2007.

ZALDÍVAR, J. I. *La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial.* In.: **Revista Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy (Globalia),** 2009.

ZAVALETA, F. R. A.; RIOS, G. P. L.; PECHA, M. E. P. e GARCIA, S. J. *A proposta educativa nas comunidades zapatistas: autonomia e rebeldia.* In: **Revista Desidades [online].** vol.13, pp. 9-19, 2016. ISSN 2318-9282.

ZERMENO, Sergio. México: o retorno do líder. Crise, neoliberalismo e desordem. **Lua Nova**, São Paulo, n.18, p.169-205, agosto de 1989. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000300011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 04 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-6445198>

ZULUAGA HOYOS, G. A. *Prólogo: Bartolomé de las Casas: una voz Contra el olvido.* In: LAS CASAS, B. de. **Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais.** Medellin- Editorial Universidad de Antioquia: 2006.