

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS/UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**CHERON ZANINI MORETTI**

**NOSSO NORTE É O SUL: COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A  
PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA**

**SÃO LEOPOLDO**

**2014**

**Cheron Zanini Moretti**

**NOSSO NORTE É O SUL: COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A  
PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Orientador: Prof.Dr.Danilo Romeu Streck

**São Leopoldo**

**2014**

M845n Moretti, Cheron Zanini.  
Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina / Cheron Zanini Moretti. – 2014.  
173 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
"Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck."

1. Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México).  
2. Movimentos sociais – México. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Educação – Aspectos políticos. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

**Cheron Zanini Moretti**

**NOSSO NORTE É O SUL: COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A  
PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Aprovada em 28 de Fevereiro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Danilo Romeu Streck (Orientador) – Unisinos

---

Professora Dra. Edla Eggert – Unisinos

---

Professor Dr. Solon Eduardo Annes Viola – Unisinos

---

Professora Dra. Marlene Ribeiro – UFRGS

---

Professor Dr. Gomercindo Ghiggi – UFPEL

Dedico esta pesquisa:

Aos *corações* organizados dos que nada possuem  
a não ser sua *dignidade* e *rebeldia*.

## **Agradeço [...]**

À minha mãe e ao meu pai pelas manhãs e tardes de leituras zapatistas, pelas muitas canções que fazem parte de nossas vidas, pelo *amor* que sentimos.

À minha banca avaliadora: Marlene Ribeiro, Edla Eggert, Solon Viola e Gomercindo Ghigi pela alegria de lermos o mundo juntxs e por aceitarem a esse convite *insurgente*.

Ao Professor Telmo Adams por esses anos de parceria na escrita *rebelde* e o no desejo por *outra* educação, aquela que *é nossa*.

Ao Professor Miguel Escobar por me acolher na UNAM e ao grupo de estudantes do projeto *Lectura de la realidad en el salón de clase: pensar la práctica para transformarla*.

À Professora Fernanda Navarro, mulher incrível, que não só aceitou a mim como aluna, mas à “outra brigada zapatista” em seu *corazonar tojolabal*, na UNAM.

Ao Projeto Xojobil, em especial, aos professores Alejandro Buenrostro e André Larsen por me permitirem representá-los na primeira *Escolinha Zapatista*, uma das experiências mais bonitas de minha vida.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação da Unisinos pelo *carinho e dedicação*.

Aos meus amigos e amigas: Aline Cunha, Loinir Nicolay, Janilson Barbosa, Valesca Costa e, especialmente, ao Jonas Hedler, cada qual com a sua graça e beleza de ser; com vocês a caminhada foi mais bonita.

Às minhas irmãs de alma e de *lutas*: Georgina Martinez e a Erandi Mercado por todo o carinho, a amizade e o conforto que fizeram dos meus dias, no México, bastante felizes.

Um especial (e maior) agradecimento ao professor Danilo Streck pela paciência, pela confiança, pelo respeito e pelas oportunidades de *partilha de saberes* nestes anos.

À Capes e ao CNPq pelas bolsas que possibilitaram este estudo.

Da língua maia aprenderam que não há hierarquia que separe o sujeito do objeto, porque *eu bebo a água que me bebe e sou olhado por tudo o que olho*, e aprenderam a saudar assim:

- Eu sou outro você.

- Você é outro eu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>GALEANO, Eduardo. “Os filhos dos dias”. Porto Alegre: Editora L&PM, 2012.

## RESUMO

Os zapatistas não inventam a luta campestre indígena, em Chiapas. Como movimento social popular a politizam e condensam mais de 500 anos de imposição do sistema-mundo em resistências que se *traduzem* em alternativas à *modernidade ocidental*. Nas feridas abertas pela violência colonial produzem-se a si mesmos como sujeitos de subversão e de rebeldia na transformação. A realidade material e (inter)subjetiva campestre indígena do sudeste mexicano foi a mediação necessária para isso e, no movimento da luta, foram fazendo *educação*. *Nosso norte é o sul: a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina* parte das suas experiências de/na autonomia para analisar e compreender *como* essas alternativas, produzidas a partir das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência contribuem no seu processo de libertação. Tomam-se como referências teórico-metodológicas as *epistemologias* que pensam criticamente a realidade do tempo presente, que se constituem de intencionalidades políticas para a transformação da mesma e que reivindicam novos processos de produção do conhecimento científico e não-científico estabelecendo relações entre si. Entre as contribuições que as colocam ao *sul* metafórico, temos: Quijano, Grosfoguel, Dussel, Freire, Ramona, Esther, Sylvia Marcos e os/as zapatistas, assim como algumas fontes da educação popular na América Latina. A colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência dialogam com as sociologias insurgentes de Sousa Santos (2010) e a filosofia maia de Lenkersdorf (2011). O caminho investigativo foi realizado a partir de “princípios” de processos participativos na pesquisa qualitativa e contou com um importante acervo de comunicados, cartas e declarações do movimento zapatista. Procedeu-se a análise de conteúdos que levaram à reunião dessas alternativas pedagógicas em quatro *traduções*: 1) Territórios de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos; 2) Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana; 3) Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade; e, 4) Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas. Pensar a práxis pedagógica e a latinidade no contexto das experiências de resistências zapatistas implica relacioná-las a um projeto de libertação. A partir de nossa compreensão é pertinente a sua vinculação à ideia de *transmodernidade* como projeto utópico de superação da modernidade eurocêntrica; respostas críticas a essa partindo das culturas e dos lugares epistêmicos subalternos dos povos colonizados pelo mundo.

**Palavras-chave:** Colonialidade do conhecimento, Pedagogia da insurgência, Zapatistas, Epistemologias do *sul*, Movimento campestre indígena.



## RESUMÉN

Los zapatistas no inventaron la lucha campesina indígena en Chiapas. Al ser un movimiento social popular, lo que realizan es politizarla y condensar, así, más de 500 años de imposición del sistema-mundo mediante resistencias que *son traducidas* en alternativas a la *modernidad occidental*. En las heridas abiertas por la violencia colonial se elaboran a sí mismos como sujetos de subversión y rebeldía en pos de una transformación. La realidad material e (inter)subjetiva campesina indígena del sureste mexicano fue la mediación para esta consecución, y en su lucha fueron haciendo *educación*. *Nuestro Norte es el Sur: la colonialidad del conocimiento y la pedagogía de la insurgencia en América Latina* parte de las experiencias de/en la autonomía zapatista para analizar y comprender *cómo* estas alternativas, producidas a partir de las tensiones entre la colonialidad del conocimiento y la pedagogía de la insurgencia, y contribuyen a su proceso de liberación. Se toman como referencias teórico-metodológicas las *epistemologías* que piensan críticamente la realidad de tiempo presente, que se constituyen desde las intencionalidades políticas para la transformación de la misma y que reclaman nuevos procesos de producción de conocimiento científico y no-científico, estableciendo relaciones entre ellos. Entre las aportaciones que elaboran *sur* metafórico tenemos a: Quijano, Grosfoguel, Dussel, Freire, Ramona, Esther, Sylvia, Marcos y los/las Zapatistas, así como algunas fuentes de la educación popular en América Latina. La colonialidad del conocimiento y la pedagogía de la insurgencia están en diálogo con las sociologías insurgentes de Sousa Santos (2010) y la filosofía maya de Lenkersdorf (2011). El trayecto de investigación fue realizado a partir de "principios" de los procesos participativos en la investigación cualitativa y demandó una importante recolección de comunicados, cartas y declaraciones del movimiento zapatista. Se procedió al análisis de contenido que llevó a la reunión de estas alternativas pedagógicas mediante cuatro *traducciones*: 1) Los territorios de las resistencias o el movimiento de los lugares y tiempos diversos, 2) El diálogo horizontal entre los conocimientos y la búsqueda de sus propias metodologías en la lucha del cotidiano; 3) Aprender en la frontera: la praxis pedagógica y la Latinidad, y, 4) Colonialismo Global/Colonialidad Global y Resistencias contra-hegemónicas. Pensar la praxis pedagógica y la latinidad en el contexto de las experiencias de las resistencias zapatistas implica relacionarlas con un proyecto de liberación. Desde nuestra comprensión es pertinente su vinculación con la idea de *transmodernidad* como proyecto utópico para superar la modernidad eurocéntrica; respuestas críticas a esta partiendo de las culturas y lugares epistémicos subalternos de los pueblos colonizados en el mundo.

**Palabras-clave:** Colonialidad del conocimiento, Pedagogía de la insurgencia, Zapatistas, Epistemologías del *sur*, Movimiento campesino indígena.

## ABSTRACT

The Zapatist movement did not create the agrarian struggle in Chiapas. As a massive social movement, what they actually did is to politicize and condense it, so that more than five hundred years of imposition of the occidental political and economical system were faced with resistance strategies that aimed to create alternatives to a specific modernity. Within the open wounds created by colonialist violence they rethought themselves as subversion and rebellion subjects searching for a groundbreaking transformation. Material and (inter)subjective agrarian indigenous reality located in Southeastern Mexico performed as a mediation to achieve its goals, and during these struggles the Zapatists created education. *Our goal is the South: the colonialism of knowledge and pedagogy of insurgence in Latin America* seeks, starting from these particular experiences in/from the Zapatist autonomous territories, to analyze and understand how these alternatives were produced starting from tensions between the colonialism of knowledge and the pedagogy of insurgence and how did they contribute to arrive to the liberation process. Epistemologies that critically rethink reality in the present time; that are, at the same time, built upon political objectives seeking to transform reality and reclaim new scientific and non-scientific knowledge; that reclaim new means of production, are taken as main references. Among the contributors of a metaphorical South the following authors are mentioned: Quijano, Grosfoguel, Dussel, Freire, Ramona, Esther, Sylvia, Marcos and the Zapatistas, as well as some popular education sources in Latin America. The colonialism of knowledge as well as the pedagogy of insurgence have a profound dialogue with the insurgent sociologies of de Sousa Santos (2010) and Lekensdorf's Mayan philosophy (2010). The research path was elaborated using from theoretical keystones related to qualitative research processes and demanded a consistent gathering of statements, letters and other documents. Four *translations* were used to analyze these documents: 1) The *resistance territories* or the movement of diverse places or times; 2) Horizontal dialogue and the search of own methodologies in day-to-day struggles; 3) Learning in the boundary: pedagogical praxis and Latinidad and; 4) Global colonialism/Global colonialism and contra-hegemony resistances. Reflecting on pedagogical praxis and Latinidad in the context of the experiences of Zapatist resistances means to relate them with a liberation political project. According to our understanding, it is worth relating this idea with *transmodernity* as an utopian project to take over Eurocentric modernity; critical responses that emerge from subaltern cultures and geographies proceeding from the dominated peoples of the world.

**Keywords:** Coloniality of knowledge, Pedagogy of insurgence, Zapatistas, Epistemologies from the South, Indigenous agrarian movement.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- BAZ – Base de Apoio Zapatista
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCRI-CG do EZLN – Comitê Clandestino Revolucionário Indígena-Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CI do EZLN – Comissão Internacional do do Exército Zapatista de Libertação Nacional
- CIDECI- Centro Indígena de Capacitação Integral
- CNI – Congresso Nacional Indígena
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COCOPA – Comissão de Concórdia e Pacificação
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DALCEH – Diretório Acadêmico Linho Cânhamo de Estudantes de História
- DCE – Diretório Central de Estudantes
- EP – Educação Popular
- EUA – Estados Unidos da América
- EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional
- FEM – Fórum Econômico Mundial
- FEMEH – Federação do Movimento Estudantil de História
- FME – Fórum Mundial de Educação
- FSM – Fórum Social Mundial
- INALI – Instituto Nacional de Línguas indígenas
- JBG – Juntas de Bom Governo
- LRM – Leis Revolucionárias das Mulheres
- MAREZ – Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas
- ME – Movimento Estudantil
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NAFTA – North American Free Trade Agreement

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP – Organização ad Sociedade Civil de Interesse Público

PAN – Partido da Ação Nacional

PCT – Programa Coletivos de Trabalho

PRD – Partido da Revolução Democrática

PRI – Partido Revolucionário Institucional

SERAZ – Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista

SME – Sindicato Mexicano de Eletricistas

STCAS – Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I: SOBRE AS PERGUNTAS, O MÉTODO E A ANÁLISE.....	20
2. ZAPATA E A HISTÓRIA DAS PERGUNTAS QUE CAMINHAM.....	21
2.1 “Juntos, mas separados”: as experiências e as escolhas.....	25
2.2 “Pois vamos a caminhá-lo, pois”: justificativa e relevância.....	36
2.3 As perguntas que caminham: problema, objetivos e questões de apoio.....	49
2.3.1 O problema de pesquisa.....	51
2.3.2 Objetivo geral.....	52
2.3.3 Objetivos específicos.....	53
2.3.4 Algumas questões de apoio.....	53
3. “AS PERGUNTAS SERVEM PARA CAMINHAR”: REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	55
3.1 “Caminhemos”, disse <i>um que era dois</i> . “Como?”, perguntou o <i>outro</i> . “Para onde?”, perguntou <i>um</i> .....	56
PARTE II: SOBRE A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA.....	88
4. A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: O <i>SUL</i> COMO REFERENTE.....	89
4.1 Sobre a pedagogia da insurgência e colonialidade do conhecimento.....	92
5. ALTERNATIVAS ZAPATISTAS: TENSÕES ENTRE A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA.....	107
5.1 Territórios de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos.....	109
5.2 Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana.....	115
5.3 Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade.....	123
5.4 Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	148

## 1. INTRODUÇÃO

Ps.: A todos os que estão ameaçando com a prisão e a morte, dizemos: nós já estamos presos, por isso insurgimos pela liberdade; nós já estamos mortos, por isso lutamos pela vida. (CCRI-CG do EZLN, 2014m, p.158).

“*Por que América Latina?*”<sup>2</sup> Esta é a primeira interrogativa desta tese e a sua possível resposta se reflete a partir de uma perspectiva de *resistência*. Em verdade, um desafio na compreensão do todo complexo que é a América Latina como resultado de uma história.

A adoção do qualificativo “América Latina” se deu na segunda metade do século XIX, porém a origem está no encontro hispano-americano que mestiçou racial e culturalmente os homens e as mulheres desta região (ZEA, 1986, p. 5) sob a Roma personificada na Metrópole Espanhola e Portuguesa. A conquista e a colonização sofridas aqui deram consequência à busca por uma identidade própria, sobretudo diante do colonialismo europeu e da ameaça imperialista dos Estados Unidos. De acordo com Leopoldo Zea (1986) foi a conquista e a colonização sofridas por aqui que originou uma *alternativa latino-americana*, através de uma unidade racial e cultural. Ao mesmo tempo em que a “América Latina reconhece” as heranças coloniais, também as rechaça. A latinidade se conformou como um instrumento de solidariedade, idealizada na integração da região frente ao saxonismo estadunidense que vinha agredindo suas fronteiras (ZEA, 1986).

Outras abordagens contemplam leituras alternativas ou complementam as colocadas. Por exemplo, a proposta de Frédéric Mauro (1986) acrescenta a questão do subdesenvolvimento e a latinidade sob três explicações fundantes: a religiosa, a geográfica e a jurídica. Na perspectiva da primeira explicação, ele afirma que o calvinismo se adaptou às novas necessidades do capitalismo e, comparativamente, conclui que, aparentemente, o catolicismo na América Latina não se colocou como um entrave ao desenvolvimento capitalista; então, se a latinidade retardou o capitalismo na região, não foi pelo componente religioso. Sob a explicação geográfica, desenvolve a sua argumentação a partir das condições climáticas, não encontrando uma resposta cabal ao subdesenvolvimento através de “uma certa latinidade geográfica”, considerando que o capitalismo teria maior êxito em países frios do

---

<sup>2</sup> Tomamos emprestado o título de apresentação do livro *La latinidad y su sentido en América Latina*, organizado por Leopoldo Zea (1986), resultado de um Simpósio realizado na Universidade Autônoma do México, sob o mesmo título.

que nos países quentes. Ou seja, nos países anglo-saxônicos estariam dadas melhores condições de desenvolvimento do que nos países latino-americanos. E, por último, o autor mencionado discute a explicação jurídica, que atende à oposição entre a civilização rural do sul e a civilização urbana do norte; entre o sistema senhorial do sul e o sistema burguês do norte; entre o direito romano dos países latinos do sul e o direito consuetudinário dos países do norte da Europa que empreenderam um processo de colonização em diferentes regiões das Américas, conferindo-lhes distintas características. Da mesma forma, Mauro (1986, p. 44, tradução nossa) conclui que a “previsão e, retrospectivamente, uma situação dada é o resultado de uma evolução complexa”<sup>3</sup> compreendendo a multiplicidade dos fatores que intervêm ao longo da história. Portanto, o autor chega em definitivo a uma explicação: “a latinidade é resultado de uma história. E a história é a vida inteira”<sup>4</sup>. (ibid., p. 44, tradução nossa).

Poderíamos acrescentar outra explicação, a de *resistência*, a partir das contribuições de Simón Bolívar, de José Martí e dos indígenas zapatistas de Chiapas, dentre tantos sujeitos em luta. Se, por um lado, de acordo com Zea (1986, p. 07), a “preocupação central dos pensadores desta América será assim o imperialismo saxão que lhe tem arrebatado regiões e golpeia sua porta”<sup>5</sup> por outro lado, na prática, a resistência tem sua concretude na unidade latino-americana. E ela se efetiva em contraposição ao imperialismo estadunidense e ao colonialismo europeu, na luta pela libertação dos países latino-americanos: primeiro com a perseverança e atitude de Bolívar<sup>6</sup> (“o Libertador da América”); depois com o resgate destes ideais e a sua continuidade com Martí<sup>7</sup>, resistindo a qualquer nova forma de dependência, política ou econômica, em relação à Europa ou à América do “outro lado do Rio Bravo”; e, mais recentemente, no sudeste mexicano com os camponeses indígenas, a resistência grita *Já*

---

<sup>3</sup> Redação original em espanhol: “[...] previsión y, retrospectivamente, una situación dada es el resultado de una evolución compleja” (MAURO, 1986, p. 44).

<sup>4</sup> Redação original em espanhol: “La latinidad es el resultado de una historia. Y la historia es la vida entera”. (Ibid., p. 44).

<sup>5</sup> Tradução nossa. Redação original em espanhol: “[...] preocupación central de los pensadores de esta América lo será así el imperialismo sajón que le ha arrebatado regiones y golpea su puerta” (ZEA, 1986, p.07).

<sup>6</sup> Ele deixou de ser um representante da elite crioula para ser o “Libertador da América”, pois defendia a união destes Estados por terem a mesma origem, os mesmos costumes e uma só religião, o que poderia gerar apenas um governo. Para isto, Bolívar apostou num projeto de solidariedade continental.

<sup>7</sup> José Martí, influenciado pelas idéias pan-americanistas de Bolívar, idealizava a independência política de Cuba e de emancipação de cada uma das nações latino-americanas, as quais unidas formariam a “nossa América”. Este revolucionário militante recusou, portanto, a oposição entre a “civilização” e a “barbárie” de Domingo Faustino Sarmiento, o que equivaleria a uma “falsa erudição contra a natureza”.

*Basta!* porque não se tem que festejar os 500 anos de “descobrimento espanhol”, e sim comemorar os 500 anos de resistência contra a exploração dos que “mandam mandando”<sup>8</sup>.

Estas primeiras palavras expressam a complexidade das questões que envolvem os latino-americanos, com destaque para os resquícios dos séculos de dominação, de subdesenvolvimento e de exploração ocorridos ao longo de sua história. Atílio Boron (2006) questiona por que foi esta região no mundo, uma vez que outras também têm sido submetidas a todo tipo de exploração e dominação, que criou um pensamento emancipatório, radicalizado e anti-imperialista. E acrescenta às boas inquietações que é “nesta região que se revive a teoria do imperialismo”, que se elabora a teoria da dependência, onde surge a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido, enfim onde o marxismo renasce com mais força em momentos em que “grande parte dos intelectuais progressistas dos centros imperiais aceitavam resignadamente a participar de seus próprios funerais” (RETAMAR, 2006, p. 13).

Para responder a sua própria pergunta, Boron descarta as hipóteses lineares que apontam a pobreza e a miséria como “virtudes revolucionárias”, conscientizadoras ou contestatórias. Sendo assim, o autor qualifica a nossa proximidade com os Estados Unidos, ou a Roma Americana – parafraseando José Martí –, como um elemento catalisador do pensamento crítico; segundo, o fato de Cuba estar localizada na América Latina, resistindo coerentemente a todo tipo de embargos e construindo o socialismo; terceiro, no continente os movimentos sociais estão vivos e num processo crescente de resistência ao imperialismo. E, por último, Boron reconhece a polêmica da questão, mas sustenta que a América Latina tem sido herdeira das melhores tradições do pensamento emancipatório e libertador europeu, esquecidas pelos intelectuais do Velho Mundo. De nossa contribuição é necessário acrescentar que temos encontrado exemplos “extraordinariamente pedagógicos”, tomando emprestado um termo utilizado pelo mesmo autor, nos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil, e o movimento indígena zapatista, no México.

Uma discussão mais aprofundada acerca desta temática não é proposta desta tese, no entanto cabe ressaltar que a discussão sobre a definição de uma “identidade latino-americana” não é objeto de consenso entre historiadores ou mesmo entre cientistas sociais. No entanto, é

---

<sup>8</sup> “Mandar mandando” é a expressão que os zapatistas usam para qualificar a política autoritária do “mau governo”, ou seja, o processo de tomada de decisões do Governo Federal do México, que não atenderia às necessidades do povo, enquanto que a descentralização na tomada de decisões do “bom governo” indígena exige dos seus dirigentes o compromisso de “mandar obedecendo”.



pertinente dizer que em torno de algumas análises ronda o “complexo de inferioridade” da América Latina diante de uma Europa “superior”. Assim, principalmente quando tratamos das reflexões produzidas durante o século XIX, prevalecem considerações carregadas de juízos de valor.

Polêmica à parte cabe, a partir das dificuldades que encontramos na pesquisa, construir os melhores caminhos, e isso não significa fugir das contradições e das ciladas que nós mesmos criamos, para discutirmos nossa latinidade também no campo da Educação. *Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina*<sup>9</sup>, parte da experiência do atual movimento indígena de Chiapas, com o levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), e da sua base de apoio em estado de insurgência. Considera-se que desta experiência processos pedagógicos se contrapõem a modelos pedagógicos hegemônicos.

Os/as zapatistas são sujeitos importantes desta investigação, dado sua trajetória de 30 anos de *dignidade rebelde* no Estado mexicano de Chiapas. Assim, tomamos como escolha a insurgência pedagógica daqueles e daquelas que escolheram “caminhar com quem caminha mais devagar”<sup>10</sup> e fizeram de 1º de janeiro de 1994 o momento do despertar para a história de uma latinidade de resistência.

De acordo com o *calendário* e a *geografia* zapatista a história do Exército Zapatista de Libertação Nacional é anterior à Declaração de Guerra contra o governo mexicano. E, a história anterior ao levantamento indígena, pode ser contada em sete etapas em que “sem pressa de vencer: o zapatismo foi (se) educando”. A *primeira* delas é quando se vai selecionando aqueles e aquelas que integraram o EZLN, ainda no ano de 1982, e se pensava em uma organização guerrilheira de tipo foquista, própria da América Latina. A *segunda etapa* é aquela que os zapatistas chamam de “período de implantação”, ou seja, de fundação do exército libertador. Em seu calendário, marcava 17 de novembro do ano de 1983 e a sua nova geografia já era formada pelas montanhas e as selvas do sudeste mexicano. O grupo era formado por seis insurgentes, cinco homens e apenas uma mulher. Desses, três eram mestiços e os outros eram indígenas. A proporção de 50% de mestiços e 50% de indígenas nunca mais

<sup>9</sup> Esta pesquisa foi possível de ser realizada com financiamento de meus estudos através de bolsa de doutoramento, modalidade GD, do CNPq, Processo 141095/2010-5.

<sup>10</sup> Expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos no vídeo: *18 años de rebeldia y resistencia*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LzPLnQYU-CQ&feature=related>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2012.

voltou a se repetir nos anos seguintes, assim como a proporção das mulheres na resistência armada.<sup>11</sup> Já a *terceira etapa* é aquela em que os insurgentes e a insurgente se dedicaram às tarefas de sobrevivência na selva e, para isso, faziam reconhecimento do terreno e aprendiam noções sobre orientação e topografia. Assim como intensificavam os treinamentos militares e estudos de manuais do exército estadunidense e mexicano, estudavam a história do México e da América Latina. Em 1984, o EZLN era formado por nove insurgentes, apenas. Somente quando foram realizados os primeiros contatos com as comunidades indígenas, o zapatismo entrou no que podemos considerar como sendo a sua *quarta etapa*. Antes disto, só se falava com uma pessoa e esta era responsável por dialogar com a sua família que passava ao povoado e, então, se contactava a região. Logo, a presença do pequeno grupo de guerrilheiros se tornou um “segredo coletivo e uma conspiração em massa” (MARCOS, 2014q, p.219). Neste momento, o EZLN já havia sofrido a sua primeira derrota<sup>12</sup> pelas comunidades indígenas e, como produto desta, os zapatistas começaram a crescer geometricamente e a tornar-se “muito diferente” (MARCOS, 2014q, p.219). A *quinta etapa*, então, já era a que se refere ao crescimento explosivo da organização de caráter campesino-indígena que logo entrou em sua *sexta etapa*. Esta foi marcada pela votação da guerra e os seus preparativos, incluindo a primeira experiência de enfrentamento com exército federal mexicano, em maio de 1993. (MARCOS, 2014q,). Antes do *Já Basta!* de primeiro de janeiro de 1994, a véspera, foi a sétima etapa do EZLN para em seguida sair a público com mais de 4500 combatentes na primeira linha de fogo e uns 2000 combatentes na reserva.

Depois do levantamento, vieram o cessar fogo, os diálogos de San Andrés, a Marcha da Cor da Terra, a morte dos *Aguascalientes* e o nascimento dos *Caracóis*, a *outra* Campanha, a Marcha Silenciosa e a *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*<sup>13</sup>, entre muitas iniciativas de diálogos com a sociedade civil nacional e internacional, no percurso público do zapatismo. Com todas essas, vieram as Declarações da Selva Lacandona e os comunicados que anunciam demandas, apresentam propostas e, além disto, aspectos que nos permitem indicar aprendizados desde a sua primeira aparição pública ao povo e ao governo do

---

<sup>11</sup> Em 2003, Marcos relatava que a porcentagem era de 98,9% de indígenas e 1% de mestiços; e a de mulheres era de 45%, no interior do Exército Zapatista de Libertação Nacional. (MARCOS, 2014q, p.218).

<sup>12</sup> Trata-se da experiência dos encontros entre a tradição de guerrilha urbana com o movimento indígena e de como, no processo de organização do zapatismo, os elementos indígenas foram se incorporando e transformando as relações entre estes dois mundos, refletindo em sua estrutura político-militar e nas relações com as comunidades indígenas.

<sup>13</sup> Estes eventos vão sendo explicitados ao longo das duas partes desta pesquisa.

México<sup>14</sup>. Neste processo de “caminhar perguntando” dos zapatistas, vamos capturando alguns destes aprendizados/ensinamentos que dialogam com o exercício da autonomia dentro da resistência indígena sem pedir licença aos que “mandam mandando” e impõem uma educação da assimilação, própria da sociedade dominante.

Sabemos que os zapatistas não inventaram a luta campesina indígena. Como movimento social popular a politizam e condensam mais de 500 anos de imposição do sistema-mundo em resistências que se *traduzem* em alternativas a *modernidade ocidental*, na atualidade. As causas de seu levantamento são um emaranhado que tem na herança rebelde maia, a sua resistência; a politização de lideranças indígenas ligadas à teologia da libertação; as influências das antigas lideranças do movimento estudantil de “1968” mexicano; os elementos econômicos, como a crise da cafeicultura, na região; os impactos das reformas constitucionais sobre os direitos e reconhecimento das culturas indígenas e a entrada definitiva do México no tratado de livre comércio.

O zapatismo é a própria *ferida aberta* do encontro violento promovido pelo sistema-mundo. Na tensão dialética entre a sua potencialidade insurgente e a colonialidade, estes campesinos indígenas produzem-se a si mesmos como sujeitos de subversão e de rebeldia na *transformação* da sua realidade.

*Nosso norte é o sul: a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina* parte, também, das experiências de/na autonomia do movimento zapatista para analisar e compreender *como* essas alternativas, produzidas a partir das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência contribuem no seu processo de libertação.

A pesquisa está dividida em duas partes: na primeira delas, buscamos na ancestralidade maia, mais bem a partir de um conto do Subcomandante Marcos em que se demonstra o diálogo entre o braço armado do movimento com as cosmovisões indígena, elementos de uma *pedagogia da pergunta* para tanto explicar as alternativas teórico-metodológicas que fomos realizando ao longo da pesquisa, quanto para irmos introduzindo as categorias centrais da tese como elementos de/para análise. Procurou-se demonstrar como

---

<sup>14</sup> Como movimento clandestino, apresentam, dentro das possibilidades, algumas decisões táticas da organização indígena. Porém, cada uma delas poderá ser destacada por uma característica específica que nos faz percorrer o caminho entre a declaração de guerra contra o Estado até o exercício da autonomia indígena através dos seus municípios.

algumas destas tensões entre a colonialidade e a insurgência também influenciaram nossas escolhas, principalmente pelos momentos de “fechamento” que o próprio movimento zapatista nos proporcionou e como destas *situações críticas* fomos construindo alternativas metodológicas para que as perguntas específicas de nossa tese continuassem o caminho do desvelamento de algumas possíveis respostas ao problema de pesquisa. Tomam-se como referências teórico-metodológicas as *epistemologias* que pensam criticamente a realidade do tempo presente, que se constituem de intencionalidades políticas para a transformação da mesma e que reivindicam novos processos de produção do conhecimento científico e não-científico estabelecendo relações entre si. Entre as contribuições que as colocam ao *sul* metafórico, temos: Quijano, Grosfoguel, Dussel, Freire, Ramona, Esther, Sylvia Marcos e os/as zapatistas, assim como algumas fontes da educação popular na América Latina. A colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência dialogam com as sociologias insurgentes de Sousa Santos (2010) e a filosofia maia de Lenkersdorf (2011). O caminho investigativo foi realizado a partir de “princípios” de processos participativos na pesquisa qualitativa e contou com um importante acervo de comunicados, cartas e declarações do movimento zapatista. É nesta primeira parte, também, que problematizamos a América Latina, não apenas como invenção da modernidade europeia, mas também como o lugar das resistências abaixo do relevo neoliberal, ao sistema-mundo e anunciamos que a *insurgência* deve caminhar.

Já, na segunda parte da tese, igualmente dividida em dois capítulos, apresentamos as possíveis respostas às *perguntas que caminham* os passos da rebeldia zapatista. No primeiro capítulo, nos dedicamos a problematizar a pedagogia da insurgência e a colonialidade do conhecimento, para em seguida apresentar um conjunto de *traduções* feitas neste tensionamento: 1) Territórios de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos; 2) Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana; 3) Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade; e, 4) Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas.

Pensar a práxis pedagógica e a latinidade no contexto das experiências de resistências zapatistas implica relacioná-las a um projeto de libertação. A partir de nossa compreensão é pertinente a sua vinculação a ideia de *transmodernidade* como projeto utópico de superação da modernidade eurocêntrica; respostas críticas a essa partindo das culturas e dos lugares epistêmicos subalternos dos povos colonizados pelo mundo.

## PARTE I: SOBRE AS PERGUNTAS, O MÉTODO E A ANÁLISE

Nesta primeira parte da tese, pensamos ser pertinente apresentar o debate teórico-metodológico dividido em dois capítulos. Destacamos que o movimento que propomos é o de antecipar algumas de nossas análises e debates, ao longo de seus desenvolvimentos, que se referem às sínteses ou alternativas produzidas a partir das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência nos processos educativo-políticos do movimento campesino e indígena zapatista. O capítulo 2. *Zapata e a história das perguntas que caminham* está dividido da seguinte forma: 2.1 “*Juntos, mas separados*”: *as experiências e as escolhas*, onde damos seguimento à discussão propiciada pela *história das perguntas que caminham* tecendo as relações entre a trajetória pessoal e coletiva, em suas dimensões acadêmicas e militantes; 2.2 “*Pois vamos a caminhá-lo, pois*”: *justificativa e relevância* apresentando alguns aspectos da modernidade ocidental e transmodernidade como alternativa no processo de libertação do espelho eurocêntrico, deixando alguns elementos em aberto no que consideramos fundamentais para a (des)colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência; 2.3. *As perguntas que caminham: problema, objetivos e questões de apoio*. Aqui, se apresentam: problema de pesquisa, objetivo gerais e específicos, além de algumas perguntas que caminharam conosco no processo de investigação; e, por fim, o capítulo 3. “*As perguntas servem para caminhar*”: *referências teórico-metodológicos*, cuja intenção é o de apresentar as compreensões sobre *pedagogia da insurgência e colonialidade do conhecimento* e os caminhos metodológicos realizados na discussão de nosso problema de pesquisa.

Nossa compreensão é de que as escolhas de *como* e *por que* caminhar e *qual* caminho realizar antecipam os movimentos de (des)colonialidade da experiência zapatista, no desvelamento das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência.

## 2. ZAPATA E A HISTÓRIA DAS PERGUNTAS QUE CAMINHAM

Faz muitas histórias, quando os primeiros deuses, os que fizeram o mundo, estavam ainda dando voltas pela noite, se fala em dois deuses que eram o Ik'al e o Vótán. *Dois que era apenas um*. Virando-se *um* se mostrava o *outro*, virando o *outro* se mostrava *um*.

Eram contrários. *Um* era luz, como era a manhã de maio no rio. O *outro* era escuro, como a noite de frio e a caverna. Eram o mesmo. Eram *um* os *dois* porque *um* fazia o *outro*.

Mas não caminhavam, ficando estavam sempre estes *dois* deuses que eram *um* sem mover-se. “Então, o que fazemos?”, perguntaram os *dois*. “Está triste a vida assim como estamos”, se entristeciam os *dois que eram um* em seu “estar-se”. “Não passa a noite”, disse o Ik'al. “Não passa o dia”, disse o Vótán.

“Caminheemos”, disse *um que era dois*. “Como?”, perguntou o *outro*. “Para onde?”, perguntou *um*. E viram que assim se moviam um pouquinho, primeiro para perguntar *como* e logo para perguntar *onde*. Ficou contente *um que era dois* quando viu que se moviam um pouquinho. Quiseram os *dois* mover-se ao mesmo tempo e não puderam. “Então, como fazemos?”

[...] entraram num acordo que para mover-se, primeiro se move *um* e logo se move o *outro*, e começaram a mover-se e ninguém se lembra de quem se moveu primeiro para começar a mover-se porque estavam muito contentes [...] “o que importa quem primeiro se já nos movemos?”, diziam os *dois* deuses que eram o mesmo e se riam e o primeiro acordo que tiraram foi o de fazer uma dança e dançaram; um passinho o *um*, um passinho o *outro*, e se demoraram no baile porque estavam contentes de que haviam se encontrado.

Logo já se cansaram de tanto baile e viram que podiam fazer outra coisa e viram que a primeira pergunta “como mover-se?” trouxe a resposta de “juntos, mas separados, “de acordo”, e essa pergunta não lhes importou muito porque quando se deram conta já estavam movendo-se e então veio a outra pergunta quando viram que havia *dois* caminhos: um estava muito curtinho e só chegava até ali e claro se via que logo ali se terminava o caminho e que tanto era o gosto por caminhar que tinham em seus pés que disseram rápido que o caminho é curtinho que não muito o queriam caminhar e concordaram em caminhar o caminho longo e já iam começar quando a resposta de escolher o caminho longo lhes trouxe outra pergunta de “para onde leva este caminho?”; demoraram pensando em uma resposta, mas chegou na cabeça dos *dois que eram um* de que só se caminhassem o caminho longo se saberia aonde os levaria porque assim como estavam nunca iam saber até onde se leva o caminho longo.

E então disseram *um que era dois*: “Pois vamos a caminhá-lo, pois” e o começaram a caminhar, primeiro *um* e logo o *outro*. E aí se deram conta de que levava muito tempo caminhar o caminho longo e então, veio outra pergunta de “como vamos fazer para caminhar muito tempo?” e ficaram pensando um bom tempo e então o Ik'al clarinho disse que ele não sabia caminhar de dia e o Vótán disse que ele tinha medo de caminhar à noite e ficaram chorando um bom tempo e já logo que acabou a choradeira concordaram e viram que o Ik'al bem que podia caminhar de noite e que o Vótán bem que podia caminhar durante o dia [...] e assim responderam para se caminhar o tempo todo.

Desde então os deuses caminham com perguntas e não param nunca, nunca chegam e nunca se vão. E então assim aprenderam os homens e as mulheres verdadeiros que

as perguntas servem para caminhar, não para ficarem parados assim *nomás*. E, desde então, os homens e as mulheres verdadeiros para caminhar perguntam, para chegar se despedem e para ir embora saúdam. Nunca estão quietos. (MARCOS, 2011b, p. 52-53, tradução para o português e grifos nossos).<sup>15</sup>

Dez anos antes da declaração de guerra contra o governo federal mexicano, ao seu exército e a sua política, antes mesmo do mundo passar a conhecer o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e de se identificar nesta insurreição indígena como sendo a primeira do século XXI a denunciar e a resistir ao capitalismo global e ao neoliberalismo como sua ferramenta de dominação, nas montanhas da Selva Lacandona contou-se “a história das perguntas”, a história dos contrários *Ik'al* e *Vótan* que tiveram de aprender juntos a caminhar durante o dia e a noite.

---

<sup>15</sup>. Redação original, em espanhol: “Hace muchas historias, cuando los dioses más primeros, los que hicieron el mundo, estaban todavía dando vueltas por la noche, se hablan dos dioses que eran el *Ik'al* y el *Vótan*. Dos eran de uno sólo. Volteándose el uno se mostraba el otro, volteándose el otro se mostraba el uno. Eran contrarios. El uno luz era como mañana de mayo en el río. El otro era oscuro, como noche de frío y cueva. Eran lo mismo. Eran uno los dos, porque el uno hacía al otro. Pero no se caminaban, quedando se estaban siempre estos dos dioses que uno eran sin moverse. «¿Qué hacemos pues?», preguntaron los dos. «Está triste la vida así como estamos de por sí», tristeaban los dos que uno eran en su estarse. «No pasa la noche», dijo el *Ik'al*. «No pasa el día» dijo el *Vótan*. «Caminemos», dijo el uno que dos era. «¿Cómo?», preguntó el otro. «¿Para dónde?», preguntó el uno. Y vieron que así se movieron tantito, primero para preguntar cómo, y luego para preguntar dónde. Contento se puso el uno que dos era cuando vio que tantito se movían. Quisieron los dos al mismo tiempo moverse y no se pudieron. «¿Cómo hacemos pues?» [...] sacaron acuerdo que para moverse primero se mueve el uno y luego se mueve el otro y empezaron a moverse y nadie se acuerda quién primero se movió para empezar a moverse porque muy contentos estaban [...] «¿qué importa quién primero si ya nos movemos?», decían los dos dioses que el mismo eran y se reían y el primer acuerdo que sacaron fue hacer baile y se bailaron, un pasito el uno, un pasito el otro, y tardaron en el baile porque contentos estaban de que se habían encontrado. Ya luego se cansaron de tanto baile y vieron qué otra cosa pueden hacer y lo vieron que la primera pregunta de «¿cómo moverse?» trajo la respuesta de «juntos pero separados de acuerdo», y esa pregunta no mucho les importó porque cuando dieron cuenta ya estaban moviéndose y entonces se vino la otra pregunta cuando se vieron que había dos caminos: el uno estaba muy cortito y ahí nomás llegaba y claro se veía que ahí nomás cerquita se terminaba el camino ese y tanto era el gusto de caminar que tenían en sus pies que dijeron rápido que el camino que era cortito no muy lo querían caminar y sacaron acuerdo de caminarse el camino largo y ya se iban a empezar a caminarse, cuando la respuesta de escoger el camino largo les trajo otra pregunta de «¿a dónde lleva este camino?»; tardaron pensando la respuesta y los dos que eran uno de pronto llegó en su cabeza de que sólo si lo caminaban el camino largo iba a saber a dónde lleva porque así como estaban nunca iban a saber para dónde lleva el camino largo. Y entonces se dijeron el uno que dos era: «Pues vamos a caminarlo, pues» y lo empezaron a caminar, primero el uno y luego el otro. Y ahí nomás se dieron cuenta de que tomaba mucho tiempo caminar el camino largo y entonces se vino la otra pregunta de «¿cómo vamos a hacer para caminar mucho tiempo?» y quedaron pensando un buen rato y entonces el *Ik'al* clarito dijo que él no sabía caminar de día y el *Vótan* dijo que él de noche miedo tenía de caminarse y quedaron llorando un buen rato y ya luego que acabó la chilladera que se tenían se pusieron de acuerdo y lo vieron que el *Ik'al* bien que se podía caminar de noche y que el *Vótan* bien que se podía caminar de día [...] y así sacaron la respuesta para caminarse todo el tiempo. Desde entonces los dioses caminan con preguntas y no paran nunca, nunca se llegan y se van nunca. Y entonces así aprendieron los hombres y mujeres verdaderos que las preguntas sirven para caminar, no para quedarse parados así nomás. Y, desde entonces, los hombres y mujeres verdaderos para caminar preguntan, para llegar se despeden y para irse saludan. Nunca se están quietos. (MARCOS, 2011b, p. 52-53).

O Subcomandante Marcos, através de uma carta datada de 13 de dezembro de 1994<sup>16</sup>, perto de completar o primeiro aniversário do levante armado indígena zapatista, relata seu segundo encontro com o Velho Antonio<sup>17</sup>. O diálogo que decorre desta oportunidade parece ser muito mais profundo que um encontro entre dois homens porque demonstra o choque entre cosmovisões distintas: a moderna ocidental e a ancestral maia<sup>18</sup>. Marcos, para explicar a necessidade e a existência do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), fala sobre a revolução mexicana de Emiliano Zapata e Pancho Villa, da luta pela terra e pela justiça, contra a fome e a ignorância, e sobre as doenças. Mas, ele também fala sobre a repressão existente no México até chegar ao exército guerrilheiro que se formou reivindicando a herança rebelde zapatista e que se instalou no sudeste mexicano. Contrariando a história contada por Marcos sobre Zapata, o Velho Antonio inicia outra que une e confunde os tempos, mas que explica que sendo Ik'al e Vótan a unidade de contrários eram, portanto, o próprio espírito de Zapata rondando as montanhas da Selva Lacandona (MARCOS, 2011b).

Com característica literária muito próxima à experienciada por José Martí<sup>19</sup>, Marcos traduz ao mundo ocidental a cosmovisão e a cosmovivência maia através de histórias, de lendas e de contos que herdou deste velho indígena. É possível que Marcos tenha tomado algumas delas como sendo suas, mas o Velho Antonio segue existindo como um “espírito guardião” que caminha no coração de *todos* que são apenas *um*, homens e mulheres verdadeiros<sup>20</sup>, na forma de recurso literário para a tradução destes dois mundos. Em efeito, a

---

<sup>16</sup> MARCOS. La historia de las preguntas: en Carta “A quien corresponda”, del 13 de diciembre de 1994. In: MARCOS. **Relatos del Viejo Antonio**: textos del Subcomandante Insurgente Marcos. 5. ed. México: Ediciones Rebeldía, 2011b. p. 50-5.

<sup>17</sup> Velho Antonio foi um indígena que traduziu o mundo maia aos primeiros guerrilheiros que se organizaram nas montanhas da Selva Lacandona, em 1983, que se transformou em uma importante e recorrente personagem dos comunicados e cartas assinadas pelo Subcomandante Marcos. O Velho Antonio representa o encontro entre a cultura mestiça, moderna e ocidental, e a cultura indígena, sua cosmovisão compreendida em cosmovivência. De acordo com Navarro (2011b) se trata do encontro do mexicano com a sua própria memória histórica.

<sup>18</sup> O próprio Subcomandante Marcos, tempos depois, iria relatar a experiência dos encontros entre a tradição de guerrilha urbana com o movimento indígena e de como, no processo de organização do zapatismo, os elementos indígenas foram se incorporando e transformando as relações entre estes dois mundos, refletindo em sua estrutura político-militar e nas relações com as comunidades indígenas.

<sup>19</sup> Revolucionário, poeta e educador cubano. Sobre aproximações e distanciamentos entre a experiência zapatista, no final do século XX, e a martiana, no final do século XIX, indica-se a leitura da dissertação de mestrado: MORETTI, Cheron Zanini. **Educação popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas**: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Unisinos, 2008. 186 p.

<sup>20</sup> Conta-se que quando o mundo dormia e não queria despertar os deuses se reuniram em assembleia para criar o mundo e, também, as mulheres e os homens verdadeiros. Criaram, primeiramente, pessoas bonitas, feitas de ouro, mas que não podiam mover-se para trabalhar e nem para caminhar. Novamente, em assembleia, decidiram os deuses em criar pessoas, porém de madeira. Estas caminhavam muito e trabalhavam muito. Estavam os deuses contentes com a sua criação quando se deram conta que as pessoas de ouro obrigavam as pessoas de



*história das perguntas que caminham* possui um caráter moralizante que é o exemplo de como tomar decisões coletivas e do *por que* escolher o *caminho mais longo* para se mover. Também possui uma dimensão simbólica, em que Votán, “deus da luz”, e Ik’al, “deus da escuridão”, representam respectivamente os vales e as montanhas, ou ainda, a unidade entre as comunidades indígenas e os guerrilheiros da Selva Lacandona (DE VOS, 2002). Especialmente, neste encontro entre o guerrilheiro mestiço e o indígena politizado, se compreende a decisão pela forma de resistência: o *caminho longo* seria a difícil resistência armada, enquanto o *caminho curto*, mais fácil, o da resistência negociada. O caminho curto é irreconciliável com a trajetória autônoma indígena zapatista em relação ao poder do Estado<sup>21</sup> e com a própria história de Emiliano Zapata no processo revolucionário do início do século XX<sup>22</sup>. Nesta história, em que se conta como os *dois* deuses passaram a ser apenas *um*, observamos que a decisão dos zapatistas pelo levantamento armado talvez seja o aprendizado seguinte, do EZLN, de ter compreendido que não se podia transformar a realidade sem os componentes culturais e políticos indígenas: foram as comunidades de apoio que primeiro decidiram pela declaração de guerra através de uma consulta<sup>23</sup>.

---

madeira a trabalhar muito. Para resolver este problema, entraram em acordo para criar as pessoas de milho, pessoas boas, homens e mulheres verdadeiras que falavam, também, uma língua verdadeira. (MARCOS, 1994). Este é mais um dos relatos atribuídos ao Velho Antonio, contada por Marcos, em maio de 1994, para explicar a criação da humanidade, mas também a exploração do homem sobre o homem: pessoas de ouro eram os ricos, de pele branca; as de madeira eram pobres, de pele morena, que trabalhavam para os ricos brancos e que esperavam pelas pessoas de milho, mulheres e homens verdadeiros por que estes carregavam a esperança ao invés do medo. “Perguntei ao Velho Antonio de que cor era a pele das pessoas de milho e ele me mostrou vários tipos de milho, de diversas cores, e me disse que eram de todas as peles, mas que ninguém sabia bem porque as pessoas de milho, homens e mulheres verdadeiros, também não tinham rosto (...)”. (MARCOS, 1994, s/p.). Sobre o significado do *milho* para luta zapatista, também se pode consultar: TACHO. As sete mensagens zapatistas: México, 19 de novembro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 26-28. CD-ROM.

<sup>21</sup> Aqui, fazemos uma rápida referência ao distanciamento da proposta zapatista de poder e sua relação com o Estado, refletido em seu território através de um sistema de educação, de saúde, de justiça próprios, na descentralização na tomada de decisões e na organização dos *Caracóis* e das Juntas de Bom Governo (JBG) como mecanismos político-civis através do qual as comunidades se autogovernam, sempre sob o princípio de “Mandar Obedecendo”.

<sup>22</sup> Emiliano Zapata foi comandante do Exército Libertador do Sul, polo aglutinador de vários movimentos guerrilheiros, principalmente em Morelos, que tinha como seu propósito garantir o estatuto original sobre as propriedades comunais indígenas. Na sua impossibilidade, a luta armada foi a única alternativa, assim como a defesa da Reforma Agrária como solução dos problemas no campo. A revolução, em certa medida foi traída pela composição de uma aliança entre a burguesia e o proletariado, ao invés de converter-se em uma aliança entre trabalhadores do campo e da cidade. (ALTMANN, 1992).

<sup>23</sup> Sobre a declaração de guerra ao Governo Federal mexicano, consultar a Primeira Declaração da Selva Lacandona: CCRI-CG do EZLN. Primeira Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 15-17. CD-ROM.

## 2.1 “Juntos, mas separados”: as experiências e as escolhas

As perguntas também caminham, aqui, tal qual o diálogo entre Malinalli<sup>24</sup> e sua avó no romance de Laura Esquivel: “nos enche de energia e nos transforma, para poder olhar os segredos das coisas” (2007, p. 110). Este “segredo das coisas” pode ser comparado ao ocultamento dos fenômenos, dos fatos e da realidade que *está sendo*. Em termos freirianos, a *pedagogia da pergunta*<sup>25</sup> se associa à curiosidade epistemológica<sup>26</sup>, ou seja, a curiosidade como elemento necessário ao ato de estudar, pesquisar e conhecer. Ainda que o sentido de *perguntar* entre as indígenas *nahuatl*, numa literatura de ficção, esteja situada na “curiosidade desarmada” é o desocultamento das coisas, possibilitada pelas *perguntas que caminham*, que nos interessa como “curiosidade metódica”. Assim, as tomamos como forma comprometida e interessada de distância do objeto “com gosto e o ímpeto de desvelá-los” (FREIRE, 2002).

Para nós, a *história das perguntas* tem a ver com outro tipo de arma: a palavra. Esta foi a outra forma de intervenção no mundo, adotada pelos zapatistas, passados 12 dias da Primeira Declaração da Selva Lacandona e dos confrontos armados<sup>27</sup>. No caso zapatista, palavra escrita, falada e silenciada é, sobretudo, *ação*<sup>28</sup>. Identifica-se no zapatismo a possibilidade de dizê-las em forma de denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação. A silenciosa organização de um exército insurgente, popular, campesino e indígena durante 10 anos; o levantamento armado em 1º de janeiro de 1994; o cessar fogo, a aliança com a sociedade civil e o diálogo para pacificação; a construção de seu autogoverno e

---

<sup>24</sup> Malinalli (nome de nascimento), Marina (nome de batismo) ou, ainda, Malinche (nome pelo qual ficou conhecida) foi uma mulher de etnia *nahuatl* que por conhecer três idiomas, pelo menos, atuou como tradutora e intérprete de Hernán Cortéz durante a Conquista. Seu último nome é conhecido como sinônimo de traição pelo papel que cumpriu na história da formação do México e o saque às riquezas latino-americanas realizadas pelos invasores espanhóis. Por outro lado, também, é uma personagem identificada como a “mãe da nação mexicana” pela sua condição feminina.

<sup>25</sup> Sobre *pedagogia da pergunta* ver: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

<sup>26</sup> Sobre *curiosidade epistemológica* em Paulo Freire, ver o verbete: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 107-109.

<sup>27</sup> Os primeiros dez dias de combate armado resultaram em mortos e feridos, além de deslocamentos forçados de comunidades indígenas inteiras de seus territórios. No seu 12º dia, foi declarada trégua e deu-se início a utilização da palavra como arma na guerra contra o “Mal Governo”, em resposta à sociedade civil que realizou grande manifestação no Distrito Federal e em várias cidades mexicanas pedindo paz. O governo federal mexicano também atende ao pedido de cessar fogo, por algum tempo.

<sup>28</sup> Sobre *palavra-ação* em Paulo Freire, ver o verbete: ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R.. Palavra-ação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 299-300.

redistribuições de papéis entre as bases de apoio e o exército zapatista; e, mais recentemente, o chamado à globalização das experiências autônomas e a realização da *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo os/as zapatistas*<sup>29</sup> são exemplos desta relação dinâmica. “A palavra autêntica mantém o contínuo diálogo entre a prática e a teoria, entre a ação e ação-reflexão, entre anúncio e denúncia” (ALMEIDA; STRECK, 2010, p. 299). A imposição colonial é justamente a negação e a desconfiança na capacidade dos sujeitos de “pensar certo, de querer e de saber” (FREIRE, 2005). Na compreensão marxiana, os sujeitos existem porque se reinventam a si mesmos num movimento sempre condicionado, mas capaz de tomar iniciativas e projetar ações. De acordo com Freire (1996), a dialetização entre a denúncia e o anúncio é indispensável à experiência histórica, do contrário a História seria puro determinismo. Ao dizer a sua palavra deixam as suas marcas de sujeitos e não de puro objetivo (FREIRE, 2000). A atitude crítica seria o modo pelo qual os homens e as mulheres superariam a condição de simples ajustamento ou de acomodação. A humanização ou desumanização dependeriam, portanto da afirmação dos lugares de *sujeitos* ou de *objetos* da história (MORETTI, 2010a). Para Zemelman e Valencia, “os sujeitos devem ser vistos, em seu processo de constituição, como condensadores de historicidade. Historicidade entendida em duplo significado: como fruto do passado e como presente que contém as possibilidades de futuro” (1990, p. 90, tradução nossa)<sup>30</sup>. É nesse processo, de captação e reconhecimento de seu papel e seu próprio lugar no tempo, que homens e mulheres assumem *ser mais*<sup>31</sup> na História, em vez de ocuparem posições de simples espectadores. A palavra-ação, não sendo retórica, simplesmente, contrapõe-se à acomodação e à impossibilidade da transformação (FREIRE, 2000), fazem das relações *eu-tu, nós*, coletivo.

*As perguntas que caminham*, também podem ser compreendidas no processo teórico-metodológico, ou seja, na práxis investigativa. Esta é a “parte que nos toca”. Por um lado, o *ato de perguntar*, neste contexto, tem como referente as epistemologias que pensam criticamente a realidade do tempo presente, que se constituem de intencionalidades políticas para a transformação da mesma e que reivindicam novos processos de produção do conhecimento científico e não-científico estabelecendo relações entre si (SANTOS, 2011-

<sup>29</sup> Redação original, em espanhol: *Escuelita Zapatista: la libertad según l@s zapatistas*.

<sup>30</sup> Redação original, em espanhol: “los sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro” (ZEMELMAN; VALENCIA, 1990, p. 90).

<sup>31</sup> Sobre *ser mais* ver verbete: ZITKOSKI, Jaime J. Ser Mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 369-371.

2012)<sup>32</sup>. Por outro, refere-se às alternativas metodológicas procedimentais e analíticas criadas a partir da realidade dos sujeitos pesquisados, neste caso os camponeses indígenas zapatistas, o que inclui compreender o seu silêncio rompido depois de um ano inteiro de intensificações de lutas massivas<sup>33</sup>.

O conto da “história das perguntas” permite também que façamos algumas relações entre quem pesquisa (e pesquisa a si mesmo<sup>34</sup>) e quem está sendo pesquisado. Assim como o educador é educado em diálogo com o educando<sup>35</sup> (FREIRE, 2005), o pesquisador é pesquisado porque ao exercer sua influência formadora através da pesquisa, também se forma em diálogo e interação com os sujeitos. A partir de um determinado tempo da experiência do (auto) conhecimento, ambos participam ativamente do movimento que revela o real, porém com lugares distintos na/para ação.

Aquelas “voltas pela noite” que davam *Ik'al* e *Votán*, que são apenas *um*, são as nossas curiosidades epistemológicas alimentadas pelas dúvidas e interesses particulares da própria pesquisa. São, também, os nossos referentes teórico-metodológicos nos pedindo por *perguntas*<sup>36</sup>. É pertinente frisar que *andamos separados*, assim como contam os deuses maias,

---

<sup>32</sup> Esta compreensão epistemológica está melhor desenvolvida neste mesmo capítulo e a ela denominamos como *Epistemologias do Sul*.

<sup>33</sup> O ano de 2012 foi bastante intenso nas lutas sociais cujo ascenso coincidiu com as eleições presidenciais mexicanas, mas também com a intensificação da repressão por parte do Estado e uma generalização da violência. As principais mobilizações tiveram à frente o movimento estudantil denominado #yosoy132. Um movimento surgido no contexto de crise de representação política, sem a direção de um partido de vanguarda e que ao longo de meses, através de assembleias horizontais se definiu como um movimento anti-neoliberal. Sua origem está no rechaço aos grandes meios de comunicação, identificados como responsáveis pela imposição de Enrique Peña Nieto (PRI) como presidente do México. O movimento indígena zapatista esteve ao largo das mobilizações, ainda que muitas de suas bases de apoio e simpatizantes do meio urbano estivessem participando dos protestos multitudinários. Porém, em 21 de dezembro deste mesmo ano, o EZLN marchou silenciosamente pelas ruas de cinco cidades chiapanecas (San Cristóbal de las Casas, Ocosingo, Altamirano, Palenque e Las Margaritas): “Escutaram? É o som do mundo ruindo-se. É o de nosso ressurgimento”. Seu silêncio vinha desde maio de 2012 quando prestaram solidariedade ao Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad e as vítimas de guerra contra o narcotráfico promovido pelo presidente Felipe Calderón (PAN).

<sup>34</sup> Eggert (2003) ao apresentar o processo metodológico de pesquisa adverte que “apesar de todas as proteções da ciência, da filosofia ou da racionalidade científica” quando pesquisamos, pesquisamos sobre nós mesmos. Esta compreensão nos parece bastante coerente com nossos referentes epistemológicos do *sul*, com a busca pela superação da colonialidade do conhecimento e na construção de uma pedagogia da insurgência. Da mesma forma, nossa opção foi pela realização de uma pesquisa qualitativa em um movimento aberto sob um conjunto de metodologias amplas arrastando a cientificidade “pelas margens, lambuzando-se com lama e poeira, como tem que ser para quem vive o cotidiano, nos fragmentos da angústia de sobreviver em meio às adversidades do tempo e do espaço” (2003, p. 10).

<sup>35</sup> Sobre a relação *educador-educando* a partir da perspectiva freiriana, ver: FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Educador/Educando. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 143-145.

<sup>36</sup> As teorias são sempre explicações parciais da realidade, ainda que seja um conhecimento organizado que nos oriente na obtenção de dados e nos ofereça as ferramentas analíticas (MINAYO, 1994) mais adequadas para cada

porque “somos onde pisamos”. Ainda que fosse “a” nossa posição, pretensiosamente, a de nos tornarmos “*um* que antes eram *dois*”, “pesquisadora” e “pesquisandos/as”, há implicações importantes da trajetória de resistência zapatista que nos afastam<sup>37</sup>, assim como influem as nossas próprias escolhas.

O movimento próprio da história latino-americana na qual temos em comum a posição geográfica em que nos encontramos (ao *sul*) e a posição que ocupamos no sistema-mundo (SANTOS, 2014; WALLERSTEIN, 2007), além dos posicionamentos políticos que assumimos como indivíduos, não seria suficiente para nos fazer apenas *um*. Porém, estes são elementos importantes para nos colocarmos *juntos*, ainda que *separados*. De acordo com Santos (2014), é por esta razão que os diagnósticos de determinadas realidades dependem muito das posições políticas e também do lugar em que se vive no mundo. A pesquisadora carrega consigo a sua visão utópica<sup>38</sup> sobre o mundo e os/as zapatistas andam com a sua ancestralidade maia em resistência.

No entanto, nossos caminhos se cruza(ra)m repetidas vezes: pela curiosidade que move a investigação sobre o tensionamento entre a colonialidade do conhecimento e a insurgência pedagógica da experiência de resistência zapatista; e, pelo aprendizado da liberdade e autonomia possibilitado pela *Escolinha Zapatista*<sup>39</sup>. O encontro destas experiências demonstrou a potência subversiva e rebelde da realização da educação, em seu sentido mais amplo, exigindo a sua própria (re)organização, da escola e da proposta política. Por um lado, possível a partir de um movimento que se faz desde dentro (MEDEIROS, 2010) do zapatismo e, por outro, a partir da própria pesquisa que teve de acompanhar a dinâmica

---

tipo de pesquisa desenvolvida. Assim como nada poderá ser um problema, uma pergunta, se não tiver sido um problema da/na vida prática (Ibid).

<sup>37</sup> Entre elas, as nossas diferenças culturais impostas pela modernidade ocidental e a condição de resistência permanente dos camponeses indígenas que têm de buscar na clandestinidade uma forma de construir as suas alternativas. Como veremos, neste capítulo, após um longo período de silêncio, rompido no final de 2012 com uma “marcha silenciosa” e uma série de comunicados em princípios de 2013, é que as comunidades passam a reabrir-se para a sociedade civil, sendo a realização da *Escolinha Zapatista*, o principal meio.

<sup>38</sup> A compreensão de *visão utópica de mundo* da pesquisadora dialoga com as de Löwy (2002) e de Freire (2005). Primeiro porque se considera que as visões ideológicas tendem a legitimar, justificar e defender ou manter a ordem social do mundo (op. cit.), em educação isto significa a realização de uma educação bancária em que o conhecimento não passa de “inquirição”, com saber absoluto por parte do educador/a e o saber “estranho” que detém o/a educando/a (Freire, 2005). Já a visão utópica do mundo é aquela que tem uma função crítica, negativa, subversiva, que nesta condição apresenta uma realidade ainda não existente (Löwy, 2002), ou ainda, a dialetização dos atos de denuncia de *estar-sendo* e anúncio do *inédito viável* (Freire, 2008; 1979).

<sup>39</sup> Faz-se referência a *Escuelita Zapatista, la libertad según l@s zapatistas*, realizada em agosto de 2013, em território autônomo zapatista, no Estado de Chiapas, México. Espaço de aprendizado do qual participamos como estudante convidada.

destes camponeses indígenas. De acordo com Fals Borda, “a ideia sociológica de subversão deve oferecer a possibilidade de analisar situações reais de conflito social e de transição entre uma forma de vida e outra” (2008, p. 131, tradução nossa)<sup>40</sup>. Neste sentido, nos parece que *pergunta e criticidade* sobre a práxis cotidiana, são dimensões pedagógicas indissociáveis na realização da potencialidade subversiva e rebelde dos grupos subalternos e dos movimentos sociais populares e a realização de um projeto político emancipador num contexto de desobediência epistêmica, para utilizarmos uma expressão de Mignolo (2010)<sup>41</sup>.

As perguntas que caminham, *caminhos longos* da luta, são comprometidas e compreendidas por nós como princípio do conhecimento, conforme compreendem e debatem Freire e Faundez<sup>42</sup> (1985). Para ambos, na medida em que o educador (sic) dá respostas, antes mesmo da formulação de perguntas, está castrando a curiosidade epistemológica porque o conhecimento já está pronto. Ao invés disto, as perguntas deveriam possibilitar respostas, dando início ao conhecimento. A crítica que fazem, Freire e Faundez (1985), à educação bancária pode servir ao pesquisador e a pesquisadora que, na possibilidade de reificação de sua hierarquia, pode castrar não somente a curiosidade dos sujeitos participantes da pesquisa, como a sua própria.

Anteriormente, se mencionava como zapatistas e pesquisadora se cruzaram. Ambos comprometidos, ainda que o primeiro com a sua luta de resistência e sua experiência de autonomia; e a segunda com interesses acadêmicos e compromisso militante<sup>43</sup>. Em síntese: pela curiosidade e pelo aprendizado proporcionado pelo compromisso de *dizer a sua palavra*. A trajetória pessoal e coletiva de cada uma das pesquisadoras e de cada um dos pesquisadores contribui diretamente na escolha dos temas de pesquisa. Ninguém pesquisa aquilo que não

---

<sup>40</sup> Redação original em espanhol: “[...] la idea sociológica de subversión debe ofrecer la posibilidad de analizar situaciones reales de conflicto social y de transición entre una forma de vida y otra” (FALS BORDA, 2008, p. 131).

<sup>41</sup> Aqui, fazemos referência direta à argumentação de Medeiros (2010) no que se refere a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, sobre os desafios em se estabelecer parcerias no âmbito estatal. Para a autora, esta é vista como um movimento estratégico subversivo na realização da educação do campo, mas que apesar do reconhecimento de singularidades, este tipo de parceria pode não significar potência subversiva à ordem dominante (MEDEIROS, 2010, p. 41). Já para a experiência zapatista, consideramos que a potência subversiva poderá significar a transição e realização de resistências contra hegemônicas à ordem, considerando seu processo de autonomia em relação ao governo e independência de classe frente ao sistema-mundo.

<sup>42</sup> A pergunta como um princípio do conhecimento é debatido ao longo do livro: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

<sup>43</sup> Sobre *militância* ver o verbete: MORETTI, Cheron Zanini. Militância. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 265-267.

tem algum interesse em conhecer, mas tampouco o tema surge sem ter sido um problema concreto da realidade. Em algumas situações há um interesse direto do pesquisador e da pesquisadora em atuar sobre esta, sobretudo quando se apresenta como sendo uma demanda própria dos sujeitos da pesquisa, o que não é o caso desta investigação. Toda pesquisa exige compromisso de quem está pesquisando, mas não necessariamente de quem participa como protagonista no campo da investigação.

No caso do movimento indígena zapatista, a pesquisa dependeu da relação e compreensão da pesquisadora em relação aos limites apresentados pela realidade social e política dos camponeses indígenas. Nestas condições, o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem sobre a realidade camponesa indígena parece ter sido limitado pelo fechamento às propostas participativas de pesquisa. No entanto, é importante considerar que “fechamentos” podem significar “manhas necessárias” (FREIRE, 1996) diante do estado de resistência<sup>44</sup> e de sobrevivência em que os sujeitos se encontram. Podemos considerar que mesmo nestas situações, abre-se um potencial criativo no que diz respeito “aos parâmetros para caminhar no conhecimento” (MINAYO, 1994): métodos alternativos podem emergir<sup>45</sup>. Em nossa compreensão, cada pesquisador e cada pesquisadora poderão lidar com as *situações de fechamento* de distintas formas. Não cabe aqui simular situações ou apresentar exemplos que encontramos participando no grupo de pesquisa ou vivenciados por colegas, mas de apresentar elementos de trajetória acadêmica e militante, que podem ter contribuído no desenvolvimento da atividade básica das Ciências (Humanas) que é a aventura de pesquisar. Portanto, considerando que quando pesquisamos, pesquisamos a nós mesmos e que todo conhecimento é autoconhecimento (EGGERT, 2003) buscamos aqui nosso primeiro encontro de experiências com o zapatismo e a sua razão de existir como um sujeito coletivo problematizado(r) que nos coloca em contato com uma compreensão de que o conhecimento é provisório e incompleto, por isso mesmo *inacabado*<sup>46</sup>.

Para E. P. Thompson (1981) a origem contínua da experiência está na *agitação* que existe dentro do próprio *ser social* que se choca com a sua *consciência social* existente. Este

<sup>44</sup> Sobre *resistência* ver o verbete: MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010d. p. 359-360.

<sup>45</sup> Ver subcapítulo: 3.1 “Caminheemos”, disse *um que era dois*. “Como?”, perguntou o *outro*. “Para onde?”, perguntou *um*.

<sup>46</sup> Sobre *conhecimento* ver o verbete: BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/Conhecimento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 85-86.

movimento de inquietude e embate sobre a realidade e a consciência geram questões que são experimentadas como classe, mas também em função da cultura, de valores, das religiões e da política. Para o autor, a experiência pode ser *vivenciada*, independente da consciência que se tenha, mas também pode ser *percebida*, porém falseada por ideologias. No entanto, nos interessa partir da compreensão de que a *experiência transformada*, resultante do tensionamento entre as experiências anteriores, possibilita-nos momentos de abertura, ou seja, entender-nos no processo de tornar-se sujeito (THOMPSON, 1981). O sentido histórico do ser social não é apenas pensado porque o pensamento também é algo vivido. É neste sentido que a *experiência* tem um caráter qualitativo e não pode ser tratada como uma categoria esquecida.

Assim, em minha experiência, contam o tempo de militância política e social, a influência da graduação em História e os anos como bolsista de iniciação científica e pesquisadora no mestrado. Por certo, todas andaram juntas e contribuíram na formação pessoal e na intervenção coletiva, bem como na aproximação ao tema apresentado para a tese de doutorado. Talvez o primeiro encontro com o zapatismo tenha sido o da compreensão de que sendo sujeitos situados na história, também somos sujeitos da própria transformação. O grito de *Já Basta!*, em 1994, foi uma surpresa para o mundo moderno ocidental, mas não era estranho às comunidades campesinas indígenas que se encontravam no contexto de espoliação, de abandono e de violência. A *digna raiva* estava justificada no *sequestro da história*:

O medo que o neoliberalismo tem da História não é tanto a sua existência (no fim das contas, os pobres também existem e podem ser ignorados), e sim que ela seja conhecida e que se aprenda com ela. Para evitar isso, a História é sequestrada por esta “gente instruída” e adequadamente maquiada, de modo a torná-la irreconhecível para os de baixo. O sequestro da História pelas elites é para “remodelar” o seu consumo de forma tal que ao ser humano seja roubado o seu patrimônio fundamental: a memória. (MARCOS, 2014b, p. 115).

Os zapatistas reclamam uma História que se identifique com as questões indígenas, que seja o reflexo dos 515 anos de resistência contra a dominação do sistema-mundo. “Na nova ‘história mundial’ o presente derrota o passado e imobiliza o futuro. O hoje é o novo tirano ao qual se deve submissão e obediência” (MARCOS, 2014b, p. 115). Por isso, é preciso tomar a sua História “sequestrada”, porque aquela que é contada pelas elites é “irreconhecível pelos de baixo”.



No caso de minha militância política e social, muitas energias estão colocadas em um projeto que atualmente acompanha uma intensa crise de representação. As mobilizações massivas do mês junho e os movimentos contestatórios, ainda presentes nos “ventos” brasileiros, lutam entre o tradicional e o novo, no Brasil. Mais precisamente na militância política partidária, as questões imediatas da organização e da participação nas diferentes estruturas proporcionaram uma construção crítica sobre a ação. É neste espaço também que a teoria se faz presente, tanto quanto na universidade. A importância da experiência político-partidária não se encontra, para mim, em poder perceber e compreender as movimentações dos diferentes grupos sociais, a disputa por posicionamentos que dialogam com respectivos referenciais ou tradições políticas que cada tendência ou grupo reivindica, sempre muito difícil para quem não consegue acompanhar a dinâmica do jogo político, mas o fundamental está na potencialidade de *organização e direção política* sem perder a capacidade crítica, garantindo a independência de classe e a auto-organização dos setores excluídos.

A experiência no campo da Educação Popular surgiu a partir das discussões e dos trabalhos realizados pela Escola de Trabalhadores 8 de Março<sup>47</sup>. Como entidade executora de programas desenvolvidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul – administração de Olívio Dutra (1998-2002) - era reflexo das transformações dos paradigmas em educação, mais especificamente o da educação com caráter popular que conquistaram espaço no interior do Estado<sup>48</sup>. Exemplo disto é que a realização de políticas sociais de governo como o Programa Coletivos de Trabalho (PCT), direcionadas aos trabalhadores e as trabalhadoras desempregadas ou do setor informal, residentes em comunidades em situação de pobreza, passaram a desenvolver práticas educativas específicas. Para isto havia uma relação com a comunidade local que foi se constituindo com a participação dos sujeitos do projeto através do conhecimento de sua história e da problematização de sua realidade. Assim, a partir do PCT, discussões preparatórias, na Escola de Trabalhadores 8 de Março, eram realizadas com referências na Pesquisa Participante e dos pressupostos da Educação Popular, que neste caso, tiveram um caráter dependente da sua relação objetiva com a estrutura do Estado.

---

<sup>47</sup> A Escola de Trabalhadores 8 de Março foi uma Organização Não-Governamental (ONG) criada e mantida por alguns Sindicatos de Trabalhadores do Vale dos Sinos, filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), nos anos de 1990, teve como algumas de suas atividades principais a elevação de escolaridade de trabalhadores e trabalhadoras, a formação sindical e feminista para diferentes categorias profissionais. Em princípios dos anos 2000, passou a dedicar-se a executar programas governamentais.

<sup>48</sup> É importante lembrar que a proliferação de experiências e de áreas de atuação no campo da educação popular, muitas delas voluntárias, está diretamente vinculada a igual proliferação de Organizações Não-Governamentais (ONG) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), durante parte dos anos de 1990 e 2000.

Ao mesmo tempo, a graduação em História contribuiu para a construção de uma visão social de mundo. Foi neste período, também, que passei a participar mais ativamente do movimento estudantil (ME), tanto do movimento geral à frente das questões do Diretório Central de Estudantes (DCE Unisinos) como do movimento de área, na coordenação do Diretório Acadêmico de História (DALCEH – Diretório Acadêmico Linho Cânhamo de Estudantes de História), chegando a representar os estudantes na Federação do Movimento Estudantil de História (FEMEH). Foram várias as pautas de lutas e reivindicações. Algumas delas eram específicas ao curso, como a regulamentação da profissão do Historiador; outras eram mais abrangentes, como a aplicação do sistema de avaliação de estudantes através do “Provão do MEC” na padronização e referente de qualidade do ensino superior. As questões sobre a realidade latino-americana foram surgindo desta militância. Éramos jovens estudantes que sofreram com anos de desilusão, em função das derrotas da esquerda socialista, e que viveram a “era” dos discursos fatalistas sobre a história. Passava-se, ainda no início dos anos 2000, por intenso processo de afirmação do modelo neoliberal, em nosso continente. A materialidade deste projeto se dava pelo acelerado processo de privatizações dos serviços públicos, mas seu símbolo maior estava na realização da Aliança de Livre Comércio das Américas (ALCA). Anos antes, os camponeses indígenas zapatistas haviam declarado guerra ao Estado mexicano, mas também já haviam identificado no Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA)<sup>49</sup> a intensificação da privatização dos recursos naturais, portanto da vida.

As militâncias, entendidas como movimento radical frente ao puro ativismo bastante comum com o surgimento dos movimentos altermundistas antineoliberais e anticapitalistas, nesta década, combinadas com a curiosidade pela história da Revolução Mexicana (1910) e o movimento camponês indígena denominado amplamente, principalmente no meio acadêmico, de “neozapatista” que recém completava 10 anos de surgimento, originaram o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Graduação de Licenciatura em História (UNISINOS-2004/2) que abordou aspectos d’*A Construção da Identidade Latino-Americana: o pensamento de José Martí no Movimento Indígena de Chiapas*<sup>50</sup>. A conjuntura nos desafiava a compreender a história do tempo presente e o *ser* latino-americano e José Martí e

---

<sup>49</sup> Tradução para: North American Free Trade Agreement.

<sup>50</sup> Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Werner Altmann e avaliado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloísa Reichel; foi aprovado com distinção.

os indígenas de Chiapas se apresentavam como fenômenos de uma história em permanente movimento.

A experiência como bolsista de iniciação científica permitiu os primeiros contatos efetivos com a pesquisa e suas relações com o mundo. Durante dois anos, participei de um projeto chamado de *A Pedagogia de um Novo Contrato Social a partir do Orçamento Participativo no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2002)*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, com um grupo de pesquisadores e de pesquisadoras coordenado pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, percorrendo várias Assembléias Públicas Municipais do Orçamento Participativo, reuniões e assembléias com delegados/as e conselheiros/as em diferentes regiões do Estado. Como desdobramento destas discussões, já no final do período de bolsa, o grupo iniciava uma nova pesquisa – *Processos participativos emancipatórios na América Latina como mediação pedagógica para a constituição do público* – o que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de aproximações e distanciamentos entre José Martí e os zapatistas, tendo como ponto de partida as similitudes entre seus pensamentos anticoloniais, em finais dos séculos XIX e XX, respectivamente, e a defesa da América Latina como uma necessidade frente aos processos civilizatórios do norte.

Todas estas experiências, correlacionadas, deram origem à dissertação de mestrado: *Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como um princípio educativo da pedagogia latino-americana* (UNISINOS- 2008/1) que procurou explicitar a atualidade do pensamento do revolucionário cubano, cuja síntese se encontra em seu compromisso político-militante, a partir da sua concepção de educação relacionada a um determinado projeto de sociedade. Assim como procurou identificar nos zapatistas a construção de uma educação coerente com a sua autonomia. A insurgência foi a categoria que aproximou estes dois fenômenos históricos distintos e que como princípio educativo caminhou ao encontro da Pedagogia Latino-Americana. Este foi outro “ensaio” sobre as possibilidades de aberturas às novas questões sobre os sujeitos da pesquisa. Se pudéssemos apontar alguma originalidade, nesta pesquisa, possivelmente estaria em apresentar a insurgência não apenas como uma forma de luta, mas como um princípio da educação crítica que tem de estar em permanente processo de reinvenção para que não tenha um fim em si

mesma. A insurgência, neste sentido, como toda teoria, todo conceito, tem de estar aberta porque é produto de um determinado tempo histórico<sup>51</sup>.

Após a defesa da dissertação, a relação com a universidade continuou através de várias participações como professora convidada nas disciplinas do curso de graduação em Pedagogia e em História Licenciatura (2008 e 2009) para desenvolver temas sobre América Latina, principalmente as relacionadas a Cuba e ao México. As discussões e análises suscitadas pela problematização da insurgência como um princípio educativo da Pedagogia Latino Americana puderam também ser socializadas no IHU Debates (evento organizado pelo Instituto Humanitas Unisinos) e na revista IHU. Além disto, manteve-se proximidade com o grupo de pesquisas *Mediações Pedagógicas e Cidadania*, coordenado pelo professor Danilo R. Streck. Neste espaço foi possível dar continuidade às questões iniciadas durante a graduação, no que se refere à América Latina, sobretudo contribuir na coordenação técnica, adjunta ao professor Telmo Adams, do livro *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia* (2010), livro organizado pelo professor que dirige este grupo de pesquisa, neste programa de pós-graduação. A partir da organização destes documentos (textos-fontes) e também da realização do Seminário Avançado: Movimentos Sociais e Educação: conceitos, experiências, perspectivas, oferecido pela professora Marlene Ribeiro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>52</sup> (2009/2) é que foram sendo tramadas as *fontes latino-americanas* com a colonialidade do conhecimento.

Os zapatistas contam que na sabedoria maia, os mortos mandam que não vivam as palavras que não caminham. “A insurgência tem que caminhar”, escutei na defesa da dissertação de mestrado. Porém, agora, ela está acompanhada da colonialidade do conhecimento. Este foi mais um encontro com os camponeses indígenas em rebeldia no caminho do conhecimento.

---

<sup>51</sup> O mais próximo que encontramos como definição de *insurgência* foi o termo *insurreição* cujo referente histórico é a Revolução Francesa. Ver: MORETTI, Cheron Zanini. **Educação popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas**: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Unisinos, 2008. 186 p. Retomamos este debate no Cap. 4 A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: O SUL COMO REFERENTE.

<sup>52</sup> Participei como aluna especial do Programa de Educação Continuada, da UFRGS.

## 2.2 “Pois vamos a caminhá-lo, pois”: justificativa e relevância

Parte de nossa justificativa para apresentar os e as zapatistas como sujeitos-pesquisandos<sup>53</sup>, mas também a sua experiência de insurgência como tema que merece ser conhecido no campo da educação, foi sendo desenvolvida ao longo destas páginas. Nosso processo pretende-se andar em espiral, ou melhor, em *caracol*<sup>54</sup> que significa, em termos e compreensão zapatista,

[...] entrar no coração [...] ao conhecimento [...] também representa sair do coração para andar no mundo [...] com o *caracol* se chamava ao coletivo para que a palavra fosse de um a outro e nascesse de comum acordo [...] o caracol era ajuda para que o ouvido escutasse inclusive a palavra mais longínqua [...]. (MARCOS apud SOTO, 2003, s.p., tradução e grifo nosso)<sup>55</sup>.

A combinação de movimentos endógenos e exógenos que fazem os *caracóis* zapatistas pode servir de metáfora da descolonização do conhecimento próprio das formas, mas também de busca por mudança de espírito. A América Latina é parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas: de um lado um colonizador que se impõe pelo uso da força, da cultura e do poder; e, de outro lado, o colonizado que sofre por esta imposição. No entanto, a América Latina também é resultado de suas próprias resistências. Enfrentar a colonialidade pedagógica é aprender do próprio espírito que produziu culturas e conhecimentos sem repetir ou copiar servilmente (MORETTI; ADAMS, 2011).

Se, para Frantz Fanon (1979) este encontro poderia ser uma das ironias da autoproclamada “consciência européia” e sua missão civilizatória, para Boaventura de Sousa Santos (2010), a modernidade eurocentrista significa a produção de *monocultura*. O sistema imperialista/capitalista/patriarcal/moderno/colonial (GROSGOUEL, 2011) reproduz o

<sup>53</sup> Expressão utilizada por Moretti e Adams para designar o papel ativo dos sujeitos implicados em processos participativos de pesquisa. Ver em: MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 447-463.

<sup>54</sup> Os *Caracóis* são os lugares de organização política e cultural, ou seja, do governo civil, educação, esportes e de reunião do movimento zapatista. Estes foram criados em 2003 em substituição aos *Aguacalientes*, também territórios autônomos, após longo debate sobre a necessidade de mudança nas relações entre as próprias comunidades de base, entre estas e o Exército Zapatista de Libertação Nacional, assim como a sua relação com o mundo exterior ao zapatismo. Existem cinco *caracóis*, correspondentes a cada zona étnica e geográfica do Estado de Chiapas.

<sup>55</sup> Redação original em espanhol: “[...] el entrarse al corazón [...] al conocimiento [...] también representa el salir del corazón para andar en el mundo [...] con el caracol se llamaba al colectivo para que la palabra fuera de uno a otro y naciera el acuerdo [...] el caracol era ayuda para que el oído escuchara incluso la palabra más lejana [...]”. (MARCOS apud SOTO, 2014, s.p).

racismo como hierarquia global, estabelecendo superioridade e inferioridade sobre a “linha do humano”. Em efeito, as pessoas que estão acima dela, são socialmente reconhecidas, obtendo acesso aos direitos e à subjetividade, fazem parte da “zona do *ser*”; já as pessoas situadas abaixo desta linha do humano são consideradas sub-humanas ou não-humanas, e fazem parte da “zona do *não-ser*”. Segundo Fanon (2010) estas pessoas têm sua humanidade negada ou questionada pela imposição colonial.

Aníbal Quijano (2005) nos provoca a aprender a nos libertar do espelho eurocêntrico e a refletir sobre o que não somos, uma vez que a raça se constitui nesta linha divisória que atravessa as opressões de classe, sexualidade e gênero em escala global, estabelecendo o que conhecemos por “colonialidade do poder”. Em certo sentido, podemos compreender a modernidade e o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2007) através do que Boaventura de Sousa Santos chamou de *linha abissal* que se encontra entre os habitantes acima e abaixo dela. Grosfoguel (2014) propõe a tradução desta para a *linha do humano* e de “zona do *ser*” para os que habitam acima e de “zona do *não-ser*” para os que habitam abaixo. Em síntese, a primeira zona corresponde à “paz perpétua” e que administra os conflitos com momentos excepcionais de guerra, enquanto que a outra zona corresponde às “guerras perpétuas” com momentos excepcionais de paz (GROSFOGUEL, 2010). Acima da *linha abissal*, os conflitos são regulados através de métodos não-violentos, sendo que aos conflitos gerados abaixo desta linha são permitidos atos de violência e violações de vários tipos. Tanto para Fanon (2010) quanto para Santos (2010), a “zona do *ser*” não se refere unicamente às elites e ainda que seja o mundo imperial, mas se refere também aos próprios oprimidos ocidentais. Para ambos, a “zona do *não-ser*” é o mundo colonial com seus sujeitos oprimidos não-ocidentais. Porém, esta zona situada abaixo da *linha abissal* é heterogênea e estratificada. Sendo assim, a “zona do *não-ser*”, além de abarcar as opressões dos sujeitos da “zona do *ser*”, também vive e sente as opressões exercidas por sujeitos que a ela pertence (GROSFOGUEL, 2011). Para Santos (2010), as duas zonas são parte do projeto de modernidade colonial enquanto que para Fanon (2010) a dialética entre o “eu” e o “outro” existentes na “zona do *ser*” se colapsa na “zona do *não-ser*” ao não reconhecer a humanidade do outro.

Para Dussel (2005) é problema fundamental da nossa identidade latino-americana a oposição à interpretação hegemônica de *modernidade* porque ela possui como pontos de partida os fenômenos europeus para explicar os processos, como: a Reforma Protestante, a Ilustração, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. A “outra Modernidade” consiste em definir como fundamental do mundo moderno uma compreensão histórica que tem como

ponto de partida a Conquista da América, ou seja, quando a América Latina surge como a “outra face”, aquela que é dominada, explorada e encoberta. A questão é que até 1492 não houve empiricamente uma História Universal. Portanto, para compreender que o colonialismo também se fez dominação através da “noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS, 2010, p.15), ou seja, também como imposição epistemológica, significa reconhecer que este processo que hierarquizou conhecimentos e saberes continua na sua forma de poder (QUIJANO, 2005).

As raízes para os problemas latino-americanos têm explicações e interpretações nos mais de 500 anos de relações de subordinações e feridas abertas com o colonialismo europeu, coexistentes às lutas emancipatórias (MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2009). As desigualdades que se constituíram neste processo também se deram através de práticas pedagógicas e de concepções epistemológicas, sob a mesma lógica de imposição e hierarquização racial/étnica e de classe, como padrão de poder. O que se apresenta como resultado deste encontro entre antagônicos é uma práxis irracional de violência em que a civilização moderna exerce superioridade na missão de “desenvolver os mais primitivos e bárbaros”, impondo também seus processos. A violência colonial, neste caso, não tem somente o objetivo de garantir o respeito dos homens e das mulheres subjugadas, ela procura desumanizá-los<sup>56</sup> (FANON, 1979; FREIRE, 2005) de maneira que ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra, é ser tudo “o que não somos”, como afirmou Quijano (2005).

Para a discussão que nos propusemos a fazer nesta tese é relevante considerar que a modernidade eurocêntrica foi possível somente como projeto através da Conquista violenta e a subalternização através de sua razão ilustrada. Deste projeto, resultarão as acumulações de riquezas, de conhecimentos e de experiências. Para Wallerstein (2005) as mudanças significativas no universalismo eurocêntrico excludente, este que teve na evangelização a justificava mais importante na dinâmica do poder empreendido pelo processo “civilizatório”, aconteceram na segunda metade do século XX através da descolonização dos países, em massa, através de movimentos de libertação. Este foi o momento em que as antigas colônias, na condição de Estados independentes, inauguraram a *época pós-colonial*, sob a proteção da doutrina de não intervenção de Estados soberanos nos assuntos internos uns dos outros; alguns destes passaram a compor a Organização das Nações Unidas sob a égide dos Direitos

---

<sup>56</sup> Sobre *humanização e desumanização* ver, ainda, o verbete: ZITKOSKI, Jaime J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 210-211.

Humanos. No entanto, a questão é que mesmo vivendo um novo período, o universalismo tomado como referente continuou sendo o europeu e jamais conseguiu constituir-se outro universalismo, baseado em valores globais verdadeiramente coletivos (WALLERSTEIN, 2005). Daí que para a América Latina a colonialidade, ou colonialismo interno, ou universalismo europeu excludente, significou ser estrangeiro na própria terra. Um projeto de libertação, segundo Dussel (2005), se realizará a partir da *alteridade* e na superação da *emancipação* como *razão libertadora* na medida em que se desvela o eurocentrismo da razão ilustrada, assim como quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico.

Como resultado do encontro violento entre civilizações, a América Latina ofereceu-nos respostas *descoloniais* aos problemas comuns às suas nações. Entre elas estão, por exemplo: a teologia da libertação, a teoria da dependência, o teatro do oprimido, a educação popular e a pesquisa ação-participante, se tomarmos a contemporaneidade como referente.

As relações entre o desenvolvimento capitalista e a expansão colonial não se dão por explicações exclusivamente econômicas; estas são relações muito mais complexas. Alguns autores e autoras e movimentos sociais apontam, para os dias de hoje, uma convergência de crises (social, política, ambiental, econômica) conhecida como *Crise Civilizatória*. Esta é sentida, também, na América Latina e dela tem-se experienciado distintas formas de resistências e construções de alternativas. De acordo com Aníbal Quijano (2005), um novo projeto de libertação (pedagógico, político, econômico, erótico, feminista, ecológico, etc) seria possível a partir de uma relação de solidariedade entre centro/periferia, mulher/homem, diversas raças/diversas etnias, humanidade/terra (natureza), não por negação, mas por subsunção partindo, assim como propõe Dussel (2005), da *alteridade*.

A problematização do contexto sócio-histórico em que se encontra o sujeito desta pesquisa, na relação “crise-alternativas” contribui no desenvolvimento das compreensões de *pedagogia da insurgência* e da *colonialidade do conhecimento*. Se compreendemos e concordamos com a ideia de que homens e mulheres são sujeitos de sua própria história, também devemos reconhecer que são sujeitos do conhecimento no processo de libertação. Para Dussel (2005), trata-se da realização da *transmodernidade* porque o que a modernidade definiu como “emancipação” diz respeito desde seu lugar (“nós”, Europa) e não desde o lugar dos “outros”. Para Freire (2005)



A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens (sic) como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos [...] mas sim a da problematização dos homens (sic) em suas relações com o mundo (2005, p.77).

Nosso norte é o sul: *colonialidade do conhecimento e pedagogia da insurgência na América Latina* procura compreender que a educação é um campo preferencial da luta social e política mais ampla, sobretudo em seu significado e em suas intencionalidades. Da mesma forma que a colonialidade se naturaliza através dominação do sistema-mundo, ela impõe mecanismos de controle. O currículo, por exemplo, tem sido o “ponto focal” desta luta. De acordo com Silva,

[...] redefinir a Educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui o conhecimento. O conhecimento deixa de ser simplesmente um campo sujeito às interpretações e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidade e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital (SILVA, 2001, p.8).

Além da contraposição à ideia de que o conhecimento é simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas, de uma consciência “mecanicisticamente compartimentada”, defende-se aqui uma concepção de educação que se dá entre as relações entre o sujeito politicamente situado e o conhecimento.

Os zapatistas, em sua experiência de liberdade e autonomia entenderam a profundidade destas relações e criaram alternativas próprias, a partir *debaixo*. As críticas que fazem ao modelo de educação formal, escolarizado, dominante foram importantes na constituição de um Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ), definido em torno das demandas<sup>57</sup> das comunidades campesinas indígenas.

[...] Para os ricos as grandes escolas, as modernas técnicas pedagógicas, os laboratórios científicos, professores (sic) especializados, os títulos pomposos. Para nós, as escolas semidestruídas, os professores mal pagos, os livros rasgados e mentirosos, os títulos das academias que “sobram”. (CCRI-CG do EZLN, 2014h, p. 140).

A denúncia zapatista da negação, por parte do Estado, de uma educação digna para os chiapanecos, demonstra a existência de uma profunda diferenciação com dimensões classistas

---

<sup>57</sup> As 11 demandas zapatistas ficaram conhecidas quando os campesinos indígenas se rebelaram. No processo, outras foram sendo incorporadas. As demandas zapatistas são: trabalho, terra, moradia, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, justiça, democracia, paz, defesa do meio ambiente, segurança, cultura, informação e combate à corrupção.

da educação que não se encerra em condições infraestruturais. A colonialidade se apresenta como elemento que sustenta a imposição racial/étnica como padrão de poder e, além disto, opera nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2005) de modo que aparecem os conflitos regulados por métodos violentos, autorizados pelo poder, de “cima para baixo”. Na educação zapatista, ao contrário, se procede como na política, “de baixo para cima”. Se por um lado as comunidades constroem suas próprias escolas, por outro, se formam promotoras e promotoras da educação que ensinarão as raízes históricas do México e, também, as técnicas. “Professores de escola e mestres de alvenaria, especialistas em pedagogia, homens e mulheres com nomes e rostos comuns, indígenas com e sem passamontanhas, levantam escolas e conhecimentos onde antes só havia ignorância”, conta Marcos (2014d, p. 84). Os zapatistas assumem a sua tarefa histórica, a de sujeitos transformadores da sua própria realidade. Para eles a “globalização neoliberal é uma guerra de conquista do mundo inteiro, uma guerra mundial, uma guerra que o capitalismo faz para dominar o mundo inteiro” (CCRI-CG do EZLN, 2014p, p. 35). A educação zapatista procura fazer-se na problematização da realidade de homens e mulheres em suas relações com o mundo que *está sendo*.

Buscando afastar-se de uma visão eurocêntrica sobre a América Latina como o lugar do exótico, o cientista político francês Franck Gaudichaud (2010) se utiliza da metáfora do “vulcão latino-americano” para caracterizar o *sul* geográfico. Para ele, o continente possui “magmas de resistências”, localizadas abaixo do relevo do modelo neoliberal, com possibilidades concretas de ebulições e conseqüentes erupções coletivas de maiores amplitudes na construção de alternativas. O entusiasmo daqueles que fazem as Ciências Sociais, em seu conjunto, sobre as experiências de práticas democráticas na primeira década do século XXI, na “Pátria Grande” de José Martí (Cuba, 1853-1895) e José Carlos Mariátegui<sup>58</sup> (Peru, 1894-1930), está apresentando sinais de que é necessário problematizar tais experiências. As tensões entre as resistências, no terreno dos novos movimentos sociais, e as instituições representativas, considerados espaços democráticos por excelência, indicam que a crise atingiu também os espaços de representações políticas considerados consolidados.

---

<sup>58</sup> José Carlos Mariátegui é uma importante referência sobre as ideias socialistas na educação latino-americana. Ele coloca no centro da discussão a “cultura popular” nas Universidades Populares como espaço de autonomia e surgimento de uma consciência revolucionária. Uma educação realizada por indígenas representava um esforço de longo prazo para mudar as estruturas sociais e educativas do Peru. Sobre o pensamento de Mariátegui sobre educação popular (indígena, campesina e operária) ver: PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 246-257.

Isso não significa que estes espaços estejam prestes a ruir, mas o seu questionamento converge a outras crises, como apontamos anteriormente, o que inclui a epistemologia. O primeiro, o terreno das resistências, tem se colocado como força contra-hegemônica frente ao segundo, o espaço das representações políticas, à adaptação de governos sociais-liberais, ou mesmo de governos considerados progressistas, e de movimentos sociais tradicionais, à agenda neoliberal que parecia estar superada. Há, portanto, traços conjunturais que justificam o interesse acadêmico pela América Latina. A advertência que se faz sobre a necessidade de problematização deste entusiasmo acadêmico, no que se refere “a uma espécie de idade do ouro”<sup>59</sup> latino-americana frente à realidade aparente do continente, é que se encontra no colonialismo não apenas explicações externas como também explicações internas, na permanência dos processos de dominação e de exploração (CASANOVA, 2009).

Neste sentido, é pertinente olharmos para as experiências mais recentes em nosso continente. Em 2001, a cidade de Porto Alegre<sup>60</sup>, no Brasil, protagonizou um dos grandes movimentos anticapitalistas, anti-imperialistas e antiglobalização, com repercussão mundial. No mesmo dia e horário em que na cidade de Davos (numa estação de esqui), na Suíça, acontecia o Fórum Econômico Mundial (FEM), nesta cidade brasileira acontecia o Fórum Social Mundial (FSM). Num momento em que os neoliberais decretavam o “fim da História”, os movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e a sociedade civil organizada demonstravam alternativas contra a hegemonia do sistema capitalista que vinha tentando fundar a idéia do “pensamento único”. O lema “outro mundo é possível” correu o mundo, e durante uma semana, no mês de janeiro daquele ano, pessoas de todos os continentes se comprometeram com esta construção e inauguraram o novo milênio. Este Fórum ficou marcado pela esperança e pela busca da justiça social num outro espaço de organização e de reflexão contrapondo às ideias neoliberais.

Novas frentes de luta se abriram e o FSM enquanto um grande movimento da sociedade em busca de alternativas contra-hegemônicas foi se reorganizando<sup>61</sup>. O Fórum

---

<sup>59</sup> Termo utilizado por Ignácio Ramonet (2007 apud GAUDICHAUD, 2010), editor do periódico *Le Monde Diplomatique* para designar o período de paz, com exceção da Colômbia, de prosperidade e de consolidação democrática pelo qual passa esta região.

<sup>60</sup> A cidade de Porto Alegre não foi escolhida ao acaso. A partir de suas experiências no que diz respeito à democracia participativa e à gestão dos recursos públicos, foi reconhecida internacionalmente pelo seu projeto de Administração Popular. No Estado do Rio Grande do Sul, onde está situada a capital dos gaúchos, vivenciava-se a primeira experiência de um projeto democrático popular (1998-2002) com o governo de Olívio Dutra.

<sup>61</sup> Existem críticas, atualmente, ao crescente processo de institucionalização do Fórum Social Mundial e suas edições mais localizadas que, para a argumentação de justificativa desta proposta de tese, não é relevante.

Mundial de Educação (FME) também se juntou à socialização de experiências e de políticas em que o *público* e o *popular* estiveram algumas vezes correlacionados de forma que podemos sugerir que a Educação Popular latino-americana foi fazendo seu caminho consciente de vincular-se aos muitos movimentos e experiências pelo mundo, ampliando significativamente as suas áreas de atuação. Se por um lado, “cabe à Educação Popular encontrar o seu lugar junto às redes ou dentro delas”, por outro “a Educação Popular, ao longo de sua história, elaborou um instrumental teórico-prático que com certeza lhe permite acompanhar a nova dinâmica social. (STRECK, 2004, p. 63-64).

Nossa região é, por excelência, a dos antagonismos de classe, de gênero e de raça/etnia. Os governos atuais se mostram incapazes de lutar contra. Gaudichaud (2010) demonstra que as desigualdades persistem: de 120 milhões de pessoas que viviam na linha da pobreza, nos anos de 1980, se passou a 225 milhões, nos dias de hoje. Isto corresponde a uma cifra compatível a 43% da população latino-americana. Porém, diferentemente de Alain Touraine (apud. GAUDICHAUD, 2010) que chega a conclusão de que a América Latina está condenada a debater-se entre o neoliberalismo e o populismo e de que, por isso, a democracia deve se fundar pelo reconhecimento, Franck Gaudichaud (2010) compreende que hoje a realidade política se apresenta de forma mais complexa. Para ele, o continente vive um novo ciclo político em que as relações entre os países estão combinadas, muitas vezes, por interesses nacionalistas, neoliberais e progressistas. O social liberalismo, por exemplo, soa como “lugar cômodo” para alguns partidos de esquerda porque alia políticas sociais a uma economia de mercado; outra possibilidade estratégica está na formação de frentes anti-neoliberais e uma tática de acumulação pela via eleitoral em governos locais e regionais, com alianças de setores populares com a pequena e média burguesia. E, por fim, existe mesmo que minoritária a estratégia que busca nas lutas sociais a principal interlocutora por uma política de rupturas, anticapitalista, anti-imperialista e pela construção do socialismo. Passa pelos movimentos sociais uma diversidade militante que pode ser comparada, portanto, a um vulcão<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Com o cuidado de não “exaltar” experiências e mesmo atribuir ao continente uma relação “messiânica” com outras partes do mundo, é importante fazer referência o livro organizado por Franck Gaudichaud (2010) em que se apresentam balanços sobre as lutas sociais no período de 1999 a 2009, na América Latina, bem como uma detida caracterização dos governos nacionais do mesmo período. Além desta obra, é possível se ter um mapa dos movimentos sociais em resistência pelo mundo, a partir do livro organizado por Samir Amin e François Houtart (2004).

Os movimentos sociais latino-americanos também vivem os dilemas da conjuntura de crise, de várias formas. O balanço desorientador dos impactos das políticas neoliberais do final da década de 1980 e durante toda a década de 1990 é de que se foi capaz de produzir, em sua própria contradição, uma importante ação popular e democrática contra o modelo dominante. A sociedade correspondeu com a eleição e aprovação de governos com propostas de “mudanças” pela via democrática, em que os próprios movimentos sociais tiveram, em menor ou maior medida, protagonismo. Neste contexto, partes dos movimentos sociais se adaptaram, novos movimentos sociais surgiram e alguns se mantiveram em resistência. De acordo com Wallerstein<sup>63</sup>, existem três temas importantes sob os quais se pode identificar um governo progressista: 1) a reforma agrária e a guerra ao latifúndio; 2) o controle dos recursos naturais e as relações com as empresas multinacionais; e 3) a defesa dos direitos dos povos indígenas.

Na contramão, e mais identificado com o que Franck Gaudichaud (2010) chama de alternativa conservadora neoliberal e pró-estadunidense, localizamos o México. As eleições presidenciais de 2006, com a eleição de Felipe Calderón (PAN), e 2012, com a de Enrique Peña Nieto (PRI), possuem contornos políticos importantes: um estado de permanente guerra contra-insurrecional, ainda que procure se justificar na guerra contra o narcotráfico, uma aliança sólida com o imperialismo estadunidense e a manutenção de uma economia neoliberal.

É interessante observar que mesmo com as limitações surgidas com as supostas conquistas no âmbito da institucionalidade e da democracia eleitoral, persiste uma radicalidade de mobilizações no continente. Novamente nos apoiando em Gaudichaud (2010), podemos ver que a América Latina se converteu em um “movimento de movimentos”<sup>64</sup>. E dentre eles estão: as lutas ambientalistas, as feministas, pelo direito a terra, a educação gratuita e de qualidade, entre outros. Porém, a história recente do continente assinala que os indígenas estiveram em primeiro plano do cenário sócio-político.

[...] Os novos atores contestatários indígenas reivindicam uma democratização profunda (descolonização) dos Estados e estigmatizam o sistema econômico

<sup>63</sup> WALLERSTEIN, Immanuel. How has Latin American moved left? **AlterInfos**. [S.l.], December 2006c. Disponível em: <<http://www.alterinfos.org/spip.php?article708>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

<sup>64</sup> Movimento de movimentos é uma expressão identificada com os movimentos altermundistas. De um modo geral, se relaciona a multiplicidade de movimentos que o que têm em comum é a luta em escala global contra, ao que se imagina, um “inimigo global”.

dominante. Se a justiça social segue sendo a finalidade última, a partir de agora, sua busca se fundamenta na responsabilização do poder, o reconhecimento das diversidades e a revalorização da participação. Estes movimentos manifestam, por parte da gente que lhes dá vida, uma vontade de emancipação, de apropriação e de manejo da modernidade. (DUTERME apud GAUDICHAUD, 2010, p. 21, tradução nossa)<sup>65</sup>.

Ao mesmo tempo em que identificamos os múltiplos espaços de (re)organização social em torno de demandas específicas ou, ainda mais amplas, é importante ressaltar que os movimentos sociais com posicionamentos claramente antissistêmicos são minoria. E aqui, compreendemos por movimentos sociais antissistêmicos aqueles que constatarem que nem a liberdade, nem a igualdade podem ser uma realidade no sistema capitalista globalizado e que reconhece a necessidade de transformar o mundo para sê-lo como tal (WALLERSTEIN, 2003). O zapatismo, ao nosso entender, acompanha o movimento histórico do protagonismo indígena, porém com seus elementos de campesinato e a sua rebeldia em relação ao sistema-mundo. É interessante observar o seu internacionalismo político, transformado em “plano intergaláctico”:

[...] história não é passado. É também e, sobretudo, futuro [...] Como o nosso modesto anseio é contribuir com alguma coisa para a construção de um mundo onde caibam muitos mundos, temos um plano para cinco continentes [...] o plano é o mesmo: lutar contra o neoliberalismo e pela humanidade [...] E temos um plano para as galáxias [...] Nosso plano intergaláctico é tão simples quanto os anteriores e consiste, grosso modo, em fazer com que não seja uma vergonha chamar-se “ser humano”. (MARCOS, 2014c, p. 172).

Os zapatistas, no passado e no presente, reivindicam a nacionalização das riquezas naturais (solo e subsolo, ou seja, minério, águas, petróleo e a terra), buscando na “reinvenção do poder” outra vida em sociedade. Escapando às “lógicas pragmáticas institucionais”, o movimento campesino indígena de Chiapas coloca o México em movimento, conectado com a luta anticapitalista mundial. Em 2005, reafirmaram a sua orientação de esquerda, definindo o capitalismo como um sistema social. Se, por um lado, o capitalismo, hoje, não é como antes e tem se aprimorado com a globalização neoliberal, escondendo ainda mais a exploração, por outro lado, de acordo com o Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral do Exército Zapatistas de Libertação Nacional (CCRI-CG do EZLN), não tem sido fácil para

---

<sup>65</sup> Redação original em espanhol: [...] los nuevos actores contestatários indígenas reivindican una democratización profunda (descolonización) de los Estados y Stigmatizan el sistema económico dominante. Si la justicia social sigue siendo la finalidad última, a partir de ahora, su búsqueda se fundamenta en la responsabilización del poder, el reconocimiento de las diversidades y la revalorización de la participación. Estos movimientos manifiestan, por parte de la gente que les da vida, una voluntad de emancipación, de apropiación y de manejo de la modernidad” (DUTERME apud GAUDICHAUD, 2010, p. 21).

o neoliberalismo manter-se como “teoria do atual estágio em que se encontra o sistema capitalista”, porque

[...] os explorados de cada país não se conformam [...] se não se rebelam [...]. E então por isso vemos que em todo o mundo [...] se fazem resistências [...] e não somente em um país [...] assim como há uma globalização neoliberal, há uma globalização da rebeldia. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s.p., tradução nossa)<sup>66</sup>.

Acompanhando a dinâmica do sistema-mundo, está o sistema educacional que sofre constantemente com o pensamento dominante. É importante destacar que as iniciativas em curso nas políticas educacionais inspiradas nos organismos internacionais, como o Banco Mundial, não estão possibilitando, nem irão possibilitar alternativas verdadeiras (LEHER, 2004) porque os povos indígenas, os camponeses, a juventude das periferias, os pobres e outros grupos de excluídos prosseguem sendo “um outro” no *sul* geográfico (Ibid.). O fato é que o modelo de sistema educacional defendido pelos organismos internacionais corresponde a uma imposição, “de cima para baixo”, em consonância com a globalização capitalista, em que a educação é uma mercadoria, deixando de ser um direito.

Assim, na medida em que problematizamos a experiência, a origem das desigualdades e resgatamos os passos da rebeldia dos indígenas de Chiapas em sintonia com séculos de resistência que antecederam o levante de 1º de janeiro de 1994, vamos construindo os laços de uma pedagogia que toma como base a insurgência em tensão com a colonialidade.

Neste processo articulado entre uma educação enquanto projeto e uma educação que se faz na luta, não se pode desconsiderar a *conscientização* como um elemento importante que leva a outro tão relevante quanto este, que é da *organização*. Conforme Moacir Gadotti, “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (2000, p. 06). Ghiggi e Kavaya (2010) identificam em Frantz Fanon, por exemplo, uma pedagogia da “colaboração muscular” que ganha corpo na centralidade do tema racial. O colonizador não quer aprender com o colonizado, de um modo geral, porque sua preocupação é a de submetê-lo. Logo, existe uma recusa à humanidade do *outro*. Para os autores, a *denúncia* produz alternativa pedagógica da ação porque coloca o imperativo da suspeita teórica em torno das situações de violência existentes em função da “missão civilizatória”. “O ser e o sentir-se estrangeiro na própria terra, compelem-no [o colonizado] a abandonar hábitos e valores ancestrais e de seu mundo e

---

<sup>66</sup> Redação original em espanhol: [...] los explotados de cada país pues no se conforman [...] sino que se rebelan [...] Y entonces por eso vemos que en todo mundo [...] se hacen resistencias para no dejarse, o sea que se rebelan, y no sólo en un país sino que donde quiera abundan, o sea que, así como hay una globalización neoliberal, hay una globalización de la rebeldía. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s.p.).

permite que ele [sic] abrace compulsoriamente a conduta e os valores alheios a sua realidade cultural” (GHIGGI; KAVAIA, 2010, p.381). Porém, o *colonialismo* e a cultura se afirmam sob as mesmas escalas. Isso significa que “o intelectual colonizado que decide combater as mentiras colonialistas o fará [também] em escala continental. O passado é valorizado”, para tanto (FANON, 1979, p.249).

Assim, a pedagogia fanoniana aponta para a necessária incursão “no passado do povo para encontrar elementos de coerência diante dos empreendimentos falsificadores e pejorativo do colonialismo. [Sendo] preciso trabalhar, lutar na mesma cadência que o povo, a fim de precisar o futuro, preparar o terreno” (FANON, 1979, p.267). Nos países subdesenvolvidos, a aposta no inédito-viável está alicerçada nas gerações que resistem ao “trabalho de erosão colonial”. Mas está, ao mesmo tempo, no amadurecimento das lutas (FANON, 1979).

As desigualdades estão expressas no cotidiano latino-americano. Se a educação não resolve sozinha as relações desiguais, entre quem oprime e quem é oprimido, ela é uma grande aliada e poderá andar junto com as questões de organização. As experiências da luta dos movimentos sociais populares, entre elas a experiência dos indígenas camponeses zapatistas indicam que é possível e necessária uma educação que seja popular e orgânica, ou seja, com *saber* e com *fazer* relacionados com a vida, com visões sociais de mundo utópicas<sup>67</sup> e compreensões da organização que têm a ver com a busca do dizer a palavra, juntos. Portanto, é no cotidiano dos movimentos sociais que a essa educação em seu sentido de classe e identificada com os excluídos, vai se reinventando e resistindo “em nível de lutas intencionadas e propositivas” (STRECK, 2006a, p. 280), em busca de alternativas em diferentes espaços, entre eles o político. A educação do oprimido também busca manter, consciente de seu próprio movimento, espaços em que a sua palavra, que foi sempre negada, possa ser dita e escutada.

A justificativa e a relevância desta pesquisa foram se apresentando na argumentação construída até aqui. O “anunciado” movimento de *caracol* apresentará o que desenvolvemos em nossa análise, posteriormente. Neste subcapítulo fomos apresentando as bases pelos quais tomamos a decisão por fazer *caminhar algumas perguntas* e que nos possibilitaram a

---

<sup>67</sup> A expressão “visão social utópica” é, novamente, usada no sentido atribuído por Michael Löwy (2002), ou seja, como uma compreensão sobre a realidade com vínculo com uma posição de classe, neste caso, a trabalhadora, com os excluídos e as excluídas. Visão social de mundo é tratada como conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas; estas são utópicas quando têm função crítica, negativa, subversiva, ou seja, “quando apontam para uma realidade ainda não existente”, conforme o filósofo (LÖWY, 2002, p. 14).



formulação de outras. Há, no entanto, algumas dimensões que pensamos ser pertinente apresentar, como síntese:

- 1) a América Latina é parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas (colonizador/colonizado), mas que tem criado alternativas contra-hegemônicas importantes como resposta;
- 2) pensar a *transmodernidade* como referente latino-americano na superação de uma *modernidade eurocentrada*, dominadora e exploradora que contraria os ideais de libertação;
- 3) a busca pelo desvelamento de uma imagem distorcida sobre o que somos implica em pensarmos no que nos identifica (ausências e emergências), daí a importância de recorrer às fontes pedagógicas latino-americanas para compreender a resistência à colonialidade do conhecimento, bem como a latinidade;
- 4) o protagonismo dos movimentos sociais populares com suas práxis educativas-políticas emancipadoras (experiências do *sul*), em nossa América, possibilita a que pensemos a *insurgência* como uma categoria pertinente na compreensão de processos educativos;
- 5) não se trata de compreender a insurgência exclusivamente como forma de luta, mas como um processo pedagógico/político/organizativo que se encontra no horizonte dos movimentos de resistência e que dela emergem pedagogias. Para tanto, o movimento zapatista será sujeito coletivo importante na busca da compreensão das tensões entre a pedagogia da insurgência e a colonialidade do conhecimento na América Latina.

E, além disto,

- 6) a experiência campesina e indígena de Chiapas, com os/as zapatistas, passa por sua própria história e nela cria raízes. A sua insurgência é parte da luta contra o esquecimento e a política “desde cima” imposta por muito tempo pelo sistema de partido de Estado<sup>68</sup> e que se mantém com os governos e os partidos engajados no projeto neoliberal pela manutenção do

---

<sup>68</sup> O Partido Revolucionário Institucional (PRI) permaneceu por 71 anos no poder executivo da República Federativa do México, imprimindo uma “ditadura” dentro de um sistema eleitoral pretensamente democrático. Durante a maior parte do século XX desenvolveu-se no México um sistema de partido único no poder. Ao final desta hegemonia, mesmo com a ascensão do Partido da Ação Nacional (PAN), ficou claro que não estava garantido uma transição à democracia. Recentemente, precisamente em 2012, o PRI regressou ao poder em meio a denúncias de fraude eleitoral. Homens e mulheres “de milho”, como conta a lenda maia, se levantaram para dizer *Já Basta!* Ao contrário do que recorrentemente são acusados, os/as zapatistas não são separatistas. Suas demandas são nacionais e recorrentemente se comprometem com as lutas mais gerais dos movimentos sociais mexicanos.

capitalismo. É um movimento campesino que criou sistemas alternativos ao Estado como forma de exercício de poder, “a partir de baixo e à esquerda”. Suas experiências no campo da educação são importantes referências, neste aspecto: o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZLN) associado aos processos educativos no processo de resistência, encontrados no cotidiano de seu autogoverno. Estas reflexões endossam a escolha destes, como sujeitos da pesquisa.

### 2.3 As perguntas que caminham: problema, objetivos e questões de apoio

“Não passa a noite”, disse Ik'al. “Não passa o dia”, disse Vótan<sup>69</sup>. (MARCOS, 2011b, p.52, tradução nossa).

Como conta o conto do Velho Antonio, os deuses andavam aborrecidos com a realidade em que se encontravam, sem poder mover-se. Por constatarem e decidirem mudar, eles construíram acordos que só foram possíveis quando começaram a se perguntar como estava sendo a sua realidade.

O 1º de janeiro de 1994 foi a resposta pública de parte de um mundo indígena, formado por 300 mil *tzeltales*, 300 mil *tzotziles*, 120 mil *choles*, 90 mil *zoques* e 70 mil *tojolabales*<sup>70</sup>, sendo a metade deles analfabetos, através dos zapatistas. A Primeira Declaração da Selva Lacandona foi uma resposta concreta à dura e difícil realidade, uma declaração de guerra aos *traidores*<sup>71</sup>, mas também foi uma convocatória aos despossuídos a aderir ao

<sup>69</sup> Redação original em espanhol: “No pasa la noche”, dijo el Ik'al. “No pasa el día”, dijo el Vótan. (MARCOS, 2011b, p. 52).

<sup>70</sup> MARCOS. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 3-15. CD-ROM.

<sup>71</sup> Os zapatistas identificam, em sua Primeira Declaração da Selva Lacandona (1994) como traidores, aqueles que se opuseram a Miguel Hidalgo e José María Morelos, na guerra de independência mexicana (ambos eram sacerdotes e organizaram e lutaram pela emancipação política do México em relação à Espanha; Morelos chegou a apresentar um projeto político que incluía reforma agrária e o fim das desigualdades sociais); aqueles que traíram a Vicente Guerrero que seguiu a luta por igualdade social; aqueles que entregaram os territórios dos Estados do Texas, Novo México, Califórnia, Arizona, Utah, Nevada e parte do Colorado, entre os anos de 1845 e 1912, aos Estados Unidos da América e que são os mesmos setores conservadores que favoreceram a entrada do Exército Francês, em 1864, no México, e a posse de Maximiliano D'Asburgo; são aqueles, também que sustentaram a “ditadura porfirista”, que “massacraram trabalhadores, em 1958, e os estudantes, em 1968; são os mesmos que, nos dias atuais, continuam o espólio. (Ver: ALTMANN, Werner. **A trajetória contemporânea do México**. São Paulo: Pensieri, 1992.).

chamado de insurgência para não se morrer de fome<sup>72</sup>. Os próprios se declararam como “produto de 500 anos de lutas”: primeiro, contra a escravidão como imposição colonial; segundo, contra a expansão estadunidense; logo, contra o Império francês; e, em seguida, contra a ditadura de Porfírio Díaz que se negou a aplicar as leis de Reforma à Constituição<sup>73</sup> do México.

[...] foi assim que surgiram Villa e Zapata, homens pobres como nós, aos quais também se negou um mínimo de instrução, para que, como nós, fossem utilizados como bucha de canhão e deixassem o poderoso saquear as riquezas de nossa pátria, sem se importar com o fato de estarmos morrendo de fome e doenças curáveis, de não termos nada, absolutamente nada, sem um teto digno, sem terra, sem trabalho, sem saúde, sem alimentação, sem educação, sem ter direito a eleger livre e democraticamente nossas autoridades, sem independência dos estrangeiros, sem paz e sem justiça para nós e para os nossos filhos. (MARCOS, 2014a, p. 14).

Os zapatistas não inventam a luta, como movimento social popular, apenas o politizam. Condensam os descontentamentos, aglutinam “as posições negativas com o objetivo de transformá-las em políticas positivas” (GADOTTI, 2003, p.67), ou ainda, em resistências que se traduzem em alternativas contra hegemônicas. Como homens e mulheres verdadeiros produzem-se a si mesmos como sujeitos, neste caso, sujeitos de subversão (FALS BORDA, 2008) e de rebeldia ao se colocarem como *seres* de transformação. Esta sua condição tem lugar próprio na história. A realidade material e concreta<sup>74</sup> campesina indígena do sudeste mexicano foi a mediação necessária para isso e do movimento da luta foram fazendo *educação*.

Mas o que é mesmo *perguntar*? E, qual é o *conhecimento* que importa? As respostas para estas questões podem ser várias. Mas nos parece mais interessante compreendê-las como

<sup>72</sup> Ver: CCRI-CG do EZLN. Primeira Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 15-17. CD-ROM.

<sup>73</sup> O movimento da Reforma possuía um projeto politicamente ambicioso e definido que implicava na constituição de uma nova classe de proprietários, obrigava a Igreja alienar as suas terras, suprimia os tribunais eclesiásticos e militares e nacionalizava os bens da igreja e a permitia a liberdade de culto. “A contundência dessas decisões aprofundou a Guerra da Reforma uma vez que faziam parte, inclusive, do recrudescimento da guerra iniciada em 1857 e que duraria até 1861, para ser retomada, logo após, com a invasão francesa” (ALTMANN, 1992, p. 19).

<sup>74</sup> O documento zapatista que melhor apresenta os elementos da realidade que justificam a organização campesina indígena é do ano de 1992 e foi utilizado no processo de convencimento e de formação às pessoas que vinham se aproximando do zapatismo. Ver: MARCOS. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 3-15. CD-ROM.

partes de uma mesma dinâmica: o início do conhecimento é *perguntar*. Para tanto, retomamos as ideias de Faundez e Freire: *perguntar* é viver a pergunta, a indagação, a curiosidade, ser testemunha e agente dela. E, como tal, constitui-se em uma pedagogia do risco porque é criação (1985, p.52), nos faz avançar. Desde a perspectiva das epistemologias do *sul* ou da descolonização do conhecimento, regressamos à discussão anterior que situa os sujeitos nas zonas do *ser* e *não-ser*. De acordo com Grosfoguel (2011), ainda que o conhecimento descolonizado implique “desconectar-se do eurocentrismo” (QUIJANO, 1991), as teorias críticas foram produzidas a partir das experiências sócio-históricas do “Outro” dentro da zona do *ser*, considerado, a priori, um conhecimento superior aos conhecimentos produzidos por sujeitos coloniais não-ocidentais na zona do *não-ser*<sup>75</sup>.

Como pesquisadora comprometida e, ciente das próprias contradições e do lugar que se encontra entre a *linha abissal*, entendemos o método, como um conjunto de princípios que têm de estar permanentemente sendo recriados. “O método é uma provocação aos intelectuais e à realidade para que elas se recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo às exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 41). Porém, antes de explicitar como estas tensões surgiram no processo de pesquisa apresentamos as perguntas que caminharam da inquietude ingênua à epistêmica.

### 2.3.1 O problema de pesquisa

As argumentações até aqui desenvolvidas são parte da formulação do problema de pesquisa, ou seja, os aspectos conjunturais da atualidade latino-americana, a busca pela latinidade negada/inventada, as experiências dos indígenas e dos camponeses zapatistas de Chiapas expressas nas lutas de resistências anticapitalistas, anti-imperialistas e antiglobalização que compõem o cenário para este movimento social. Assim, a partir de um projeto político maior com vistas à construção de processos de libertação, contra a fragmentação, as práticas sociais existentes no zapatismo adquirem dimensões político-educativas: no aprendizado da organização da luta; na relação com a sociedade civil; na sua

---

<sup>75</sup> “Esto conduce a una epistemología imperial/colonial tanto de derecha como de izquierda en el interior de la zona del ser al no tomarse en serio la producción teórica producida desde la zona del no-ser e imponer sus esquemas teóricos pensados desde para realidades muy distintas a las situaciones de la zona del no-ser” (GROSFOGUEL, 2011, p. 102). Em sínteses, a problematização de Grosfoguel (2011) sobre a imposição das teorias críticas de esquerda, produzidas na *zona do ser* ao Outro, habitantes da *zona do não-ser*, os submete a uma colonização mental subordinada à esquerda ocidental.

tomada de consciência no processo histórico de sua organização; na promoção de espaços de disputas de ideias, de sistemas autônomos de educação, saúde e justiça; no método de resolver os problemas e encontrar alternativas coletivas; nos *saberes* construídos e resgatados como forma de resistência e insurgência, entre outras.

A busca pelo desvelamento da realidade produzida pela *modernidade eurocêntrica* implica também em compreender como as sínteses (alternativas) produzidas pela experiência podem contribuir no processo de libertação<sup>76</sup> da colonialidade do conhecimento e para a construção de uma pedagogia da insurgência. Para isto, se apresenta a seguinte pergunta:

Quais são as sínteses (alternativas) produzidas a partir das tensões entre a *colonialidade do conhecimento* e a *pedagogia da insurgência* nos processos educativo-políticos empreendidos pelo movimento camponês e indígena zapatista, no México, no contexto de globalização capitalista? E, como estas sínteses (alternativas) contribuem nos processos de libertação em curso?

### 2.3.2 Objetivo geral

Considerando que a *colonialidade* opera nos planos material e subjetivo da existência social cotidiana e que a insurgência é entendida como um processo pedagógico/político/organizativo, buscou-se:

- analisar e compreender como as sínteses (alternativas) produzidas a partir das tensões entre a *colonialidade do conhecimento* e a *pedagogia da insurgência* contribuem no processo de libertação, a partir da experiência dos camponeses indígenas zapatistas, no México.

---

<sup>76</sup> Não há coerência ao se reproduzir a lógica bancária em que uma “coisa” é depositada sobre as mulheres e os homens (FREIRE, 2005), neste contexto de desvelamento do espelho que distorce o *ser latino americano*. Neste processo procuramos pela práxis que necessariamente implica na ação e na reflexão dos sujeitos sobre o mundo, sobre a realidade a ser transformada. A educação libertadora, portanto, é um ato cognoscente em que se “coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando” (FREIRE, 2005, p. 78). Para os/as zapatistas liberdade dialoga com autodeterminação, com o desenvolvimento das múltiplas possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna de sua condição.

### 2.3.3 *Objetivos específicos*

A partir desta construção argumentativa buscamos corresponder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar as tensões entre a *colonialidade do conhecimento* e a *pedagogia da insurgência* que estão presentes nas experiências camponesas e indígenas dos/das zapatistas.
- b) Identificar e analisar as sínteses (alternativas) produzidas nesta tensão.
- c) Analisar processos metodológicos existentes e/ou produzidos nas experiências de organização deste movimento social popular, considerando as suas escolas (e/ou sistemas de educação) e processos político-organizativos presentes em seu cotidiano.
- d) Estabelecer diálogo/relações entre fontes da pedagogia latino-americana com as experiências destes movimentos camponeses na perspectiva da libertação.
- e) Problematizar a produção do conhecimento, a partir das relações de colonialidade/dependência e de alternativas contra-hegemônicas.

### 2.3.4 *Algumas questões de apoio*

Para cada objetivo específico, respectivamente, apresentamos questões de apoio. Busca-se, a partir delas, problematizar cada um dos objetivos, além de orientar seu desenvolvimento.

- a) Território de resistências e/ou movimento de espaços e de tempos diversos?
- b) O que se busca com/no aprendizado da insurgência (forma de luta)? Em que condições emergem pedagogias e quais são suas dimensões/características? O que delas é construído enquanto alternativas diante da *colonialidade do conhecimento*? De que

maneira as alternativas construídas contribuem para potencializar a dimensão transformadora da pedagogia da insurgência no processo de libertação?

- c) O que encontramos na experiência do Sistema de Educação Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ)? Diálogo horizontal entre conhecimentos ou busca de metodologias próprias? Como se expressam no processo de luta cotidiana?
- d) Busca da latinidade negada/inventada ou aprender nas fronteiras? Como estes movimentos se relacionam com práxis pedagógicas situadas no processo histórico latino-americano?
- e) É possível pensarmos em *colonialidade do conhecimento* sem relacioná-la com a *dependência*? Como estas se relacionam na dinâmica de produção de alternativas contra-hegemônicas, ou *descolonizadoras*, na/para a América Latina?

### 3. “AS PERGUNTAS SERVEM PARA CAMINHAR”: REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como se pode observar, muitos de nossos referenciais teórico-metodológicos caminharam por estas páginas, não apenas como “procedimento e análise”, mas também construindo as compreensões sobre a *insurgência* e suas possíveis relações com a *colonialidade do conhecimento*<sup>77</sup>. As perspectivas em educação e pesquisa a partir das *epistemologias do Sul* têm como ponto de partida a construção de processos de produção, de valorização de conhecimentos científicos e não-científicos e de novas relações entre os diferentes tipos de conhecimento. Essas existem em função das práticas e das experiências como classe ou grupos sociais que têm sofrido com as opressões e as discriminações causadas pelo capitalismo e o colonialismo (SANTOS, 2014, p. 16). Nesta pesquisa, as epistemologias partem de “outras histórias”, como as que se encontram em *A história das perguntas*<sup>78</sup>, em *Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia*<sup>79</sup> ou, principalmente, na experiência transformadora presente na cotidianidade nas/das comunidades de apoio zapatistas. A primeira delas, apresenta elementos da cosmovisão indígena; a segunda, apresenta os dados duros da sua realidade de exclusão; e, a última, o encontro de ambos construindo permanentemente a práxis da resistência e da liberdade. As “outras histórias” não são, portanto, a história universal do Ocidente (DUSSEL, 2005; WALLERSTEIN, 2007; GROSFUGUEL, 2011; SANTOS, 2010).

A experiência campesina indígena de Chiapas que originou o “neozapatismo” parte da Conquista (1492) e a história de dominação que dela decorre. No caminho da pesquisa partimos da realidade, porém a relacionamos aos conceitos que devem dialogar novamente com a realidade estudada. Este movimento de *caracol*, para se fazer científico, “deve nos permitir colher a criatividade da realidade – que a realidade exija a transformação do conceito e não o conceito exija a transformação da realidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 63-64). Um exemplo disto foi o de reconhecer a importância da *intersubjetividade* das comunidades

<sup>77</sup> Sobre as suas relações, ver o capítulo 4 A COLONIALIDADE DO CONHECIEMNTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: O *SUL* COMO REFERENTE.

<sup>78</sup> MARCOS. La historia de las preguntas: en Carta “A quien corresponda”, del 13 de diciembre de 1994. In: MARCOS. **Relatos del Viejo Antonio**: textos del Subcomandante Insurgente Marcos. 5. ed. México: Ediciones Rebeldía, 2011b. p. 50-55.

<sup>79</sup> MARCOS. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 3-15. CD-ROM.



maias e as suas aproximações com as *sociologias insurgentes*, especialmente relacionadas a experiência do movimento zapatista em seu próprio movimento de aprendizado.

Neste subcapítulo, veremos como foi a experiência da caminhada no *caminho das perguntas*, na busca por possíveis respostas ao nosso problema de pesquisa, orientados pelas questões que o apoiaram. Apresentamos também as nossas escolhas que implicaram o desenvolvimento de nossa análise. Aqui promovemos, no sentido zapatista da expressão, o encontro entre *Ik'al* e *Votán* na zona da Selva Tzeltal, Caracol III Resistência para um novo amanhecer, La Garrucha, no Município Autônomo Rebelde Zapatista de San Manuel, comunidade General Emiliano Zapata.

As perguntas continuam a caminhar. Como? Para onde?

### **3.1 “Caminhemos”, disse *um que era dois*. “Como?”, perguntou o *outro*. “Para onde?”, perguntou *um*.**

[...] Eu [SupMarcos] fico mordiscando a ponta do cachimbo esperando a que o Velho Antonio continue, mas ele já parece não ter a intenção de fazê-lo. Com medo de romper algo muito sério, pergunto: “Zapata?”. (MARCOS, 2011b, p. 53, tradução nossa)<sup>80</sup>.

A experiência campesina indígena de Chiapas de organizar-se em um movimento de libertação que implica uma estrutura militar, mas também a de permanentemente construir a autonomia em seus territórios através da vida comunitária tem um importante apoio na história. Um movimento com esta magnitude não acontece por acidente ou por um simples “desajuste passageiro” da sociedade mexicana, mas passa pela História e a possibilidade de mudar a condição de *estar sendo*. Um dos seus principais referentes é a Revolução Mexicana (1910), uma revolução essencialmente camponesa, agrária e democrática-radical<sup>81</sup> que teve como um dos seus líderes um campesino mestiço chamado Emiliano Zapata que esteve

<sup>80</sup> Redação original em espanhol: “Yo me quedo mordisqueando la ya corta boquilla de la pipa esperando a que el viejo *Antonio* continúe pero él parece no tener ya la intención de hacerlo. Con el temor de romper algo muy serio pregunto: “¿Y Zapata?”. (MARCOS, 2011b, p.53).

<sup>81</sup> De acordo com Adolfo Gilly (2010a; 2010b), a Revolução Mexicana iniciada em 1910 foi uma revolução campesina, agrária e democrática-radical composta por diferentes forças sociais e com diferentes formações de alianças, no seu processo. Esteve marcada por conflitos sociais e políticos, em seu interior. Além disso, foi uma revolução que teve uma dinâmica interior anticapitalista, propriamente dita, assim como tem a atual luta dos povos indígenas de Chiapas e do EZLN.

comprometido com a luta indígena pela terra. A compreensão de *como* o passado converteu-se em presente e a compreensão de *como* o presente *está sendo* ajuda a compreender *algo* sobre futuro (HOBSBAWM, 1998a).

Esta tese não se propôs a historicizar os passos da rebeldia camponesa indígena zapatista, tampouco ela se situou dentro da história da *educação do campo*<sup>82</sup>, ainda que se identifique na experiência investigada o protagonismo dos zapatistas ao pensarem e fazerem a sua própria educação, independente do assistencialismo e das bases subjetivas do latifúndio e do Estado, o que poderia “render alguma história”. Pode-se afirmar que a trajetória da educação autônoma rebelde tem como ponto de partida o modo de vida e as tradições, a organização do trabalho diário, a estrutura política e os seus conflitos no território indígena. Esta trajetória certamente poderia ser contada a partir da rigorosidade que nos exige a História como ciência e no que se compreende por *campo* ou *território* no projeto autônomo dos sujeitos coletivos em luta. Mais bem, esta tese foi feita encharcando-se das contribuições da pedagogia, da sociologia, da filosofia e da história, todas identificadas com as perspectivas libertadoras situadas no *sul* geográfico, comprometidas com o *sul* metafórico. Para o zapatismo, faz mais sentido falar em uma educação rebelde e autônoma<sup>83</sup> que, assim como a educação do campo do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, se realiza no interior das relações onde se confrontam interesses antagônicos, marcados por

---

<sup>82</sup> De acordo com Ribeiro (2010), uma sociedade assentada sobre o capital, a expropriação da terra e dos meios de subsistência, não só impregna as experiências pedagógicas com suas concepções, como também as palavras. Sendo assim, a autora justifica a necessidade de explicitar as diferenças entre o rural e o campo porque representam o confronto ou a acomodação, em nosso entendimento, ao modelo civilizatório da escola moderna. A autora refere-se, especialmente, a esta necessidade na experiência histórica brasileira. No entanto, ousamos transferi-las ao contexto mexicano, porém reconhecendo possíveis equívocos. As denúncias zapatistas quanto aos propósitos das escolas regulares e as situações em que se encontravam antes do levantamento e antes da experiência de autonomia, assim como a identificação dos indígenas zapatistas como sujeitos da transformação nos autorizam a correr a este risco. “Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos” (FERNANDES; MOLINA, apud RIBEIRO, 2004). A educação do campo é, ao mesmo tempo, o movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e ruptura com a educação rural. Os zapatistas não reivindicam a distinção entre o rural e o campo, porém em seu projeto educativo e político, encontramos as suas lutas históricas como camponeses e sua identidade étnica. Talvez, faça mais sentido para o zapatismo as distinções entre a educação oficial e a educação autônoma.

<sup>83</sup> Trata-se de uma “[...] educación radicalmente alternativa a la del gobierno federal, puesto que es construída – y legitimada internamente – por grupos de campesinos indígenas y activos militantes en su comunidad y su municipio. [...] Com sus propios recursos, las bases zapatistas se encargan de toda la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas, a diferencia de los proyectos que emanan de ciertas organizaciones campesinas que colaboran con el gobierno estatal, como la Asociación Regional de Interés Colectivo (ARIC) ‘Unión de Uniones Históricas’.” (BARONNET; BAYO; STAHLER-SHOLK; 2011, p. 46).

práticas contraditórias daqueles que, na medida em que se organizam, lutam, refletem e se reorganizam, vão constituindo uma consciência de classe (RIBEIRO, 2010)

*Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina* é uma pesquisa que apresenta uma metodologia a partir de elementos da *pedagogia crítica*, da *educação popular* e da *pesquisa participante*, uma vez que estas reiteram a politicidade e o educativo do ato de investigar e, reconhecem as potencialidades criadoras das relações dialógicas dos sujeitos envolvidos no processo do conhecimento. A *experiência*<sup>84</sup> também foi ponto de partida para a problematização desta realidade porque se compreende que “todo mundo sabe alguma coisa do mesmo modo que ninguém ignora de todo o saber” (FISCHER; LOUSADA, 2010, p. 367). O inédito não se encontra propriamente na aparência do cotidiano, mas no sentido novo que seus sujeitos lhe conferem ao experimentar as lutas e as resistências. “É a *experiência* que excluídos e marginalizados adquirem a partir de sua presença no campo social e político – de seus interesses, de sua vontade de participação, de seus direitos e práticas – que formam a História” (ARELLANO, 2002, p. 17).

A experiência zapatista aponta para a existência de uma pedagogia que está associada à tomada de uma postura ativa na revolução social total em que, segundo Peter McLaren, “agir e conhecer são, indelevelmente, fundidos de tal forma que o objeto do conhecimento é, irrevogavelmente, formado pelo ato do exame. Isto é, o mesmo ato de examinar (coletivo e dialógico) forma o – e é formado pelo – objeto sob investigação” (2001, p. 186). O sujeito desta pedagogia insurgente é sempre um sujeito histórico em formação (McLAREN; DE LISSOWAY, 2004). São sujeitos que expressam uma determinada identidade coletiva, o que pressupõe “um horizonte histórico comum e a definição do próprio – *nós* – em relação de oposição ao que se reconhece como alheio – os *outros* [...]. O coletivo, longe de ser um agregado de indivíduos se converte num espaço de reconhecimento comum que transcende a cada um deles [...]” (ZEMELMAN, 1990, tradução nossa)<sup>85</sup>. No caso zapatista, esta transcendência se materializa naquilo que se vive e naquilo que se percebe como experiência

---

<sup>84</sup> Sobre experiência, ver E.P. Thompson (1981), Boaventura de Sousa Santos (2010; 2011) e, também, Rosane K. Molina (2010) sendo que esta última apresenta a categoria a partir das contribuições de Paulo Freire.

<sup>85</sup> Redação original em espanhol: “[...] un horizonte histórico común y la definición de lo próprio –el *nosotros*– en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno- los *otros* [...] el colectivo, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que transcende a cada uno de ellos [...]” (ZEMELMAN, 1990).

da opressão exercida pela hierarquização do poder e do conhecimento como *colonialidade*, que é próprio do sistema-mundo, e as *insurgências pedagógicas*.

Já a pesquisa participante, além de ser um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social (BRANDÃO, 2006), é uma pesquisa que se propõe a realizar uma progressiva descolonização do conhecimento e do poder. Ela partilha com a Educação Popular um caráter amplo da tomada de consciência dos sujeitos na própria história. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão,

[...] Na pesquisa quantitativa eu desconfio de mim. Então eu preciso criar instrumentos além de mim, que me apaguem e que transformem em objetividade o que passará por mim. Na pesquisa qualitativa eu sou o instrumento da pesquisa, eu confio em mim, eu converso com as pessoas, eu acredito no que vou escrever. A pesquisa participante frente à pesquisa qualitativa tradicional é a pesquisa em que eu confio no outro. O outro é alguém em quem eu acredito, e que está em condições iguais ou próximas de mim mesmo para produzir conhecimento<sup>86</sup>.

O sujeito coletivo de nossa pesquisa possui uma caminhada de 30 anos, sendo 10 deles vividos na clandestinidade. Ele é considerado o primeiro a contestar o sistema-mundo e, em nosso novo século, foi seguido por uma onda de manifestações de massa ao redor do planeta que se revigoraram, nesta década, com a intensificação da convergência das crises<sup>87</sup>. As suas relações externas se baseiam, para além do apoio da sociedade civil, em um internacionalismo político renovado pelo rompimento de seu silêncio, ao longo do ano de 2013. Porém, a sua força encontra-se nas comunidades autônomas, bases de apoio zapatista (BAZ), cuja cosmovisão e cosmovivência maia são algumas das justificativas para a resistência. Seu projeto político está articulado com processos educacionais que não se encerram na criação de um sistema de educação autônomo e rebelde em relação com o poder do estado, como anunciamos neste capítulo.

---

<sup>86</sup> Esta citação é transcrição da fala de Carlos Rodrigues Brandão, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, em 2006, em Seminário sobre pesquisa participante, organizado pelo grupo de pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania, coordenado pelo Prof.Dr. Danilo R. Streck. Ver também: BRANDÃO, Carlos R. Educação Popular e Pesquisa Participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, Danilo R; SOBOTTKA, Emil A; EGGERT, Edla. **Conhecer e Transformar**. Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014. p.39-73.

<sup>87</sup> De acordo com Antentas e Vivas (2012), a crise de nosso tempo presente é uma crise que se inter-relacionam muitas crises (financeira e econômica, energética e alimentar, política e social), na verdade, uma crise de civilização que “ha puesto encima de la mesa la incapacidad del sistema capitalista para satisfacer las necesidades básicas de la mayor parte de la población mundial y para atajar la crisis ecológica que él mismo ha creado y que amenaza la propia supervivencia de la especie y de la vida en el planeta” (2012, p. 16).

No entanto, encontramos na clandestinidade<sup>88</sup> e no silêncio<sup>89</sup> tático dos zapatistas um limitador importante na proposição da construção de uma metodologia participativa de modo que é prudente definir que esta tese é essencialmente resultado da realização de uma pesquisa qualitativa que corresponde a um espaço, significados, aspirações e atitudes profundas dos processos e fenômenos que “não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis” (MINAYO, 1994a, p. 21-22).

As fontes<sup>90</sup> documentais impressas e digitais que estiveram disponíveis para pesquisa e análise foram: cartas, comunicados e declarações do Exército Zapatistas de Libertação Nacional (EZLN); assim como contos do Velho Antonio (narrativas sobre a cosmovisão e cosmovivência indígena) e de Don Durito (narrativas sobre o neoliberalismo e o capitalismo) de autoria do Subcomandante Insurgente Marcos. Dentre as fontes selecionadas, encontram-se vários comunicados de companheiras zapatistas, ora sobre a sua condição sob as *leis revolucionárias das mulheres*, ora sobre o conjunto das suas experiências de resistências. No contexto de colonialidade do poder e do conhecimento, são as mulheres que sentem mais fortemente as situações de opressões, assim possuem uma centralidade no longo processo de organização e convencimento das comunidades em aderir, solidarizar-se e resistir nos territórios autônomos. As mulheres indígenas e mestiças sempre estiveram presentes nos três níveis de participação: como insurgentas das tropas regulares, como milicianas, na reserva e nas bases de apoio. As leis revolucionárias e a experiência de autogoverno indicam que há um

---

<sup>88</sup> A clandestinidade surge como uma necessidade seja de decisão tática, do como mover-se no jogo político, seja como sobrevivência. Freire e Faundez (1985) ao dialogarem sobre a *pedagogia da pergunta* remetem-se às ambiguidades do *exílio* (não são sinônimos, porém a reflexão parece contribuir na dimensão pedagógica sobre o atuar clandestino): não se trata de pura negatividade porque existe aí, uma “criatividade na briga pela sobrevivência” (p. 13).

<sup>89</sup> O movimento indígena passou por um longo período de silenciamento, fechando-se para contatos e diálogos com a sociedade civil (internacional). Este *silêncio* não pode ser confundido com a negação do *dizer a sua palavra* que implica a ocultação do mundo e na desumanização dos educandos e das educandas (FREIRE, 1996b, 2005). Mais bem, tem a ver com um tipo de silêncio que faz parte da comunicação dialógica, isto é, “onde é preciso saber escutar para saber refletir, analisar, argumentar, avaliar, decidir [...] para isso, o silêncio é fundamental e fundante.” (OSOWSKI, 2010, p.102).

<sup>90</sup> De acordo com Luna (2002) “há variações no que se aceita como primário, dependendo do objetivo que se tem. Se se pretende fazer uma reconstrução histórica da obra de um autor ou da evolução de uma teoria, só se poderá considerar como primárias as fontes originais, na língua em que forem escritas; uma tradução, por melhor que seja, constituirá uma fonte secundária. Quando o que interessa é o conhecimento produzido a respeito de um determinado fenômeno, não chega a ser fundamental se o que se lê é o artigo original ou uma reedição dele em algum livro ou revista” (p. 102-103).

avanço importante no protagonismo das mulheres na tomada de decisões e na representação política comunitária<sup>91</sup>, mas não sem contradições.

Os comunicados, declarações, cartas e contos encontram-se disponíveis para consulta e pesquisa no *sítio web* Enlace Zapatista<sup>92</sup> ([www.enlacezapatista.ezln.org.mx](http://www.enlacezapatista.ezln.org.mx)); muitos deles, com o decorrer do tempo, foram organizados em livros que são uma pequena fonte de arrecadação de fundos para as comunidades campesinas indígenas. Além disto, com recorrência são publicados no *sítio web* do La Jornada<sup>93</sup> ([www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx)) e mesmo no periódico impresso, muitos artigos de opinião sobre temas que envolvem o movimento e também os comunicados do CCRI-CG do EZLN.

Estas foram as principais fontes que possibilitaram a organização de uma coletânea de documentos, composta de 16 volumes, classificados por cada ano de publicação<sup>94</sup> e que nos auxiliaram na fase exploratória de pesquisa, bem como na identificação de *conteúdos manifestos*, parte inicial de análise e interpretação. Para tanto, reunimos algumas palavras-chave em torno das categorias *pedagogia da insurgência* e *colonialidade do conhecimento*, considerando que dificilmente encontraríamos a caracterização ou mesmo a definição para cada uma delas. Sendo assim, as subdividimos em: *pedagogia*, incluindo: educação, processos educativos, método, metodologia; *insurgência*, incluindo: insurreição, rebelião, raiva,

---

<sup>91</sup> No desenvolvimento do Capítulo 4 A COLONIALIDADE DO CONHECIEMNTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: O *SUL* COMO REFERENTE encontraremos melhor explicitadas a relevância das mulheres indígenas nas tensões entre a colonialidade e a insurgência na sociedade intersubjetiva.

<sup>92</sup> O Enlace Zapatista é a ponte de comunicação entre as Juntas de Bom Governo (JBG) e o CCRI-CG do EZLN com a sociedade civil mexicana e internacional. É o principal canal de divulgação e publicização das posições zapatistas; é possível encontrar neste *sítio web* as denúncias sobre todos os tipos de violências que sofrem os povoados indígenas.

<sup>93</sup> La Jornada tem cumprido um importante papel de difusão das posições zapatistas e também de publicização das inúmeras denúncias de violência ocorridas em território autônomo por parte de militares e paramilitares. Além disto, faz um contraponto jornalístico importante aos veículos comunicativos hegemonicamente conservadores. De acordo com Saade (2001), desde a primeira aparição pública do EZLN, em janeiro de 1994, La Jornada vem fazendo a cobertura do “estado de guerra de baixa intensidade” em Chiapas. Sobre La Jornada ver: SAADE, Carmen Lira. La sociedad en el espejo de las princesas. **La Jornada**. México, [2001?]. Disponível em : <<http://www.jornada.unam.mx/info>>. Acesso em: 09 jan. 2007.

<sup>94</sup> Esta coletânea conta com documentos traduzidos ao português. Todas as traduções são de responsabilidade de Emilio Gennari, autor de *EZLN: passos de uma rebeldia* (2005), pela editora Expressão Popular, educador do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio (Brasil) e moderador do Grupo Chiapas-Palestina, no Google Groups, ferramenta usada para difundir os comunicados, as cartas e os artigos de jornais e revistas relacionadas a Chiapas e sobre o zapatismo. As notas de rodapé que constam nestes textos selecionados, também são de sua responsabilidade. De nossa parte, selecionamos, revisamos e organizamos estas fontes de acordo com os objetivos de pesquisa da tese *Nosso Norte é o Sul: a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina*. Os destaques, em cores, realizados na coletânea referem-se a cada um dos grupos que envolvem categorias ou subcategorias de análises: em amarelo, insurgência; em rosa, pedagogia; em verde, colonialidade do conhecimento; e, em cinza, as subcategorias: território, modernidade, desenvolvimento e mulheres.

indignação, levante, resistência; *colonialidade*, incluindo: colonialismo, colonização, colonial, modernidade, racismo; *conhecimento*, incluindo: saber, saber ancestral, saber tradicional, aprendizado. Além de outras palavras-chave/subcategorias, como *desenvolvimento*, *mulheres/feminismo*, *gênero*, *machismo*, *território*, *(in)dependência*, *clandestino/clandestinidade*, *usos e costumes*, para irmos construindo as possíveis respostas às perguntas de apoio no caminho do problema de pesquisa.

A partir deste trabalho, selecionamos alguns documentos para dar seguimento às interpretações e análises. Dentre estes, encontram-se:

- a) as seis Declarações da Selva Lacandona, publicadas entre 1994 e 2006, período em que os zapatistas deram a conhecer publicamente a declaração de guerra ao *mau governo* e também anunciaram suas políticas ao conjunto da sociedade civil nacional e internacional;
- b) o comunicado *Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia*, de 1992, reconhecido por ter sido utilizado no processo de convencimento e, possivelmente, texto-base para a integração de novos companheiros e companheiras ao EZLN; em seu texto encontramos dados importantes sobre a realidade chiapaneca e argumentos da necessidade de organização da luta;
- c) as *Leis Revolucionárias das Mulheres*, aprovadas em assembleia e publicadas no primeiro boletim zapatista, em dezembro de 1993; estas vêm sendo reformuladas a partir das discussões sobre os avanços e as dificuldades de colocá-las em prática. A este documento, anexamos outros comunicados e pronunciamentos sob a voz das mulheres camponesas indígenas;
- d) o comunicado que ficou conhecido como *Outro calendário: o da resistência*, de 2003, no qual os zapatistas problematizam sua trajetória e justificam a resistência; a publicação deste coincide com 20 anos da sua existência e 10 anos de seu levantamento;
- e) outro comunicado, deste mesmo ano, em que os zapatistas anunciam a sua reestruturação política, conferindo maior protagonismo às comunidades de apoio através do surgimento dos *Caracóis* e a experiência de autogoverno; este ficou conhecido como *Chiapas: 13ª estela*, e é composto por 7 partes;

- f) o conjunto de comunicados emitidos ao longo do ano de 2013, momento em que se declara o fim da *Outra Campanha*, se comemoram os 10 anos da experiência de autogoverno nos 5 *Caracóis* zapatistas e quando se inicia uma nova etapa do zapatismo que é a globalização da resistência através da realização da “Escuelita Zapatista: la libertad según l@s zapatistas”;
- g) e, por fim, selecionamos textos produzidos pelos professores e professoras zapatistas durante o processo de preparação da “Escuelita Zapatista”, organizados em 4 cadernos, e que foram estudados durante o período de realização da mesma, em agosto de 2013.

Neste processo, pudemos observar uma característica importante presente nos documentos zapatistas: encontram-se historicamente situados e politicamente orientados. Porém, há outro elemento que importa para análise das fontes: a autoria. Os comunicados emitidos pelo Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional (CCRI-CG do EZLN) passam por uma dinâmica de elaboração, aprovação e divulgação. Marcos explica que

[...] todos os comunicados assinados pelo EZLN são aprovados por membros do Comitê, as vezes pela totalidade deles, as vezes por representantes. A redação dos textos é um dos meus trabalhos [Sub Marcos], porém o comunicado em si provém de dois caminhos. Um é quando membros do Comitê, ou o coletivo do Comitê, vêem a necessidade de pronunciar-se sobre algo, de ‘dizer sua palavra’. Então se propõem e se discutem os pontos principais do que se vai dizer e, com esas indicações gerais, me ordenam que faça uma redação. Depois lhes apresento o comunicado redigido, eles o revisam, tiram e acrescentam coisas e o aprovam ou rechaçam. O outro camino é que, chegada a informação de distintas partes ou diante de algum fato que o mereça, e vendo a conveniência de nos manifestarmos a respeito, proponho ao comitê que emitamos um comunicado, redijo e apresento a proposta. Discute-se e se aprova ou se rechaça. (MARCOS apud GENNARI, 2002, p.73).

Esta informação é importante porque dá a dimensão do papel que cumpre o Subcomandante Insurgente Marcos como porta-voz do movimento e a relação “mandar obedecendo”<sup>95</sup> como princípio também presente na estrutura militar. Encontramos em vários comunicados do CCRI-CG do EZLN o “cuidado metodológico” ao se anunciar *por quem se fala*:

---

<sup>95</sup> O princípio de *Mandar Obedecendo* das comunidades zapatistas não inicia e nem se encerra nos comunicados, obviamente. Aqui, apenas apresentamos como um exemplo da estrutura do braço militar do movimento. Este se opõe à relação *comando-obediência*, comum do poder desde-cima.



Comunicado do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena - Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional. México, 1º de janeiro de 2001. Sétimo aniversário do levante zapatista. Pela minha voz fala a voz do Exército Zapatista de Libertação Nacional [...]. Das montanhas do Sudeste Mexicano. [...]. Comandante David<sup>96</sup>.

Ou ainda:

Irmãos e irmãs do Congresso Nacional Indígena: Em nome dos meus companheiros (sic) de delegação, pela minha voz fala o Exército Zapatista de Libertação Nacional. [...]. De Nurio, Michoacán, Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional. México, 3 de março de 2001. Comandanta Esther<sup>97</sup>.

Esta dinâmica também explicita a sua condição de clandestinos. Tomando em conta estas considerações, reiteramos a advertência de que “não podemos ser positivistas acreditando que as perguntas e as respostas surgem naturalmente do estudo do material. Em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado. (HOBBSAWN, 1988, p.220). Desta forma, nosso caminho investigativo foi se realizando. Tomando como apoio as questões que formulamos a partir de nossos objetivos, porém em diálogo com os documentos disponíveis. Cabe, ainda, dizer que uma das particularidades da análise do conteúdo é a de que ela exige alguma clareza teórica, de quem pesquisa, na organização das categorias. Esta clareza foi se constituindo na medida em que avançamos na problematização do tema da pesquisa e na formulação das perguntas de apoio.

Este método de análise é, sobretudo, um processo que exige: a organização do material (pré-análise); a descrição analítica (*corpus de pesquisa*); e a interpretação referencial do material selecionado (desvelamento do *conteúdo latente*). (TRIVIÑOS, 2009). Conforme Bauer e Gaskell (2002), a validade de uma análise de conteúdo deve ser entendida não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais estudados e sua coerência em relação à teoria e objetivos da pesquisa. Foi exatamente isto que buscamos realizar.

---

<sup>96</sup> CCRI-CG do EZLN. Comunicado: México, 01 de janeiro de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014h. p. 14-17. CD-ROM.

<sup>97</sup> ESTHER. Discurso da Comandante Esther no Congresso Nacional Indígena. México, 03 de março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 128. CD-ROM.

Como já havíamos mencionado, as situações de “fechamento”, como sinônimo de resistência e de sobrevivência do movimento social, neste caso, imprescindíveis para a integridade e segurança dos indígenas e de não-indígenas nos territórios autônomos, nos levou à realização de uma pesquisa qualitativa. Porém, foram estas mesmas situações que nos apresentaram um potencial criativo. O espaço de “abertura” para a construção de “parâmetros para caminhar o caminho do conhecimento” foi fundamental para fazermos uma pesquisa superando apenas a utilização de documentos escritos.

Em nosso “caracolear”, foi muito importante o estágio de doutoramento sanduíche<sup>98</sup> realizado na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), no período de fevereiro a julho de 2012. Através deste, foi possível compartilhar uma vida social, cultural, política e acadêmica ativas, no México, que nos permitiram compreender as profundas desigualdades sociais deste país. O contato com o idioma e a linguagem local foi importante para a análise dos documentos selecionados, sobretudo na leitura e compreensão de textos. Da mesma forma, os aspectos conjunturais nos auxiliaram na busca metodológica. O estado de permanente tensão, onde a violência é uma política de contenção das demandas populares, deu vasão para o surgimento de um importante movimento de massas, sobretudo juvenil, que coincidiu com o início do processo de campanha eleitoral à Presidência da República<sup>99</sup>. Foi neste ambiente que nos inserimos nas dinâmicas e atuamos<sup>100</sup> sobre elas.

Especialmente sobre a dinâmica acadêmica, neste período, destacamos nossa participação como conferencista nesta mesma faculdade<sup>101</sup>; a contribuição na dinâmica de

<sup>98</sup> Este estágio foi realizado com o apoio da CAPES, Protocolo nº 0704/11-6.

<sup>99</sup> O movimento estudantil chamado #yosoy132 surgiu para exigir o direito a uma democracia autêntica, contra a fraude eleitoral que se anunciava através da “ditadura midiática”. Além de se declarar antineoliberal, este movimento se apresentou contra o sistema capitalista em crise. Como aluna de pós-graduação, estagiária de doutoramento na UNAM, participei de algumas assembleias estudantis do #yosoy132, bem como de várias marchas multitudinárias convocadas por este movimento, pelos indígenas de Atenco (povoado em resistência, localizado nas imediações do Estado do México, e que sofreu graves violações, por parte do Estado, em 1997) e pelo Sindicato Mexicano de Eletricistas (SME), maior categoria de trabalhadores organizados, no México. Vários artigos sobre o movimento podem ser consultados na página web do jornal La Jornada ([www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx)).

<sup>100</sup> Além de ter participado das mobilizações, debates e marchas convocadas por #yosoy132, estive participando do Coletivo Feministas Socialistas, no DF, que esteve impulsionando com outras organizações o Encontro Nacional de Feministas: “Pacto por la vida, la libertad y derechos de las mujeres”; além de acompanhar a Convenção Nacional Democrática convocado pelos movimentos sociais (#yosoy132, Sindicato Mexicano de Eletricistas, Chéran entre outros), realizado em San Salvador Atenco, para a construção de agenda de lutas.

<sup>101</sup> Conferência intitulada *Colonialidad del Conocimiento e Insurgencias Pedagógicas en el "Volcán" Latino Americano*, realizada em maio de 2012.

organização e na participação como uma das convidadas internacionais no *VI Seminario Freiriano Internacional: construir otro mundo es posible, sí caminamos preguntando*<sup>102</sup>; além da integração nos trabalhos desenvolvidos com e por alunos e alunas da graduação em pedagogia e filosofia, em sala de aula, sobretudo na construção de ferramentas e análises do projeto *La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla*<sup>103</sup> coordenados pelo professor Dr. Miguel Escobar Guerrero<sup>104</sup>. No entanto, há duas iniciativas, neste período, que devem ser consideradas como sendo parte importante da construção metodológica. Em função do caráter de “fechamento” das comunidades base de apoio zapatista e da difícil conjuntura mexicana, buscamos na realização da disciplina *Filosofía Tojolabal y Cultura Maya*, ministrada pela professora Dra. Fernanda Navarro<sup>105</sup>, nos aproximar da cosmovisão indígena maia. Parte dos aportes que apresentamos em nossa argumentação de desenvolvimento metodológico se baseiam na importância da intersubjetividade, na pluralidade e na *nosotridad* que nos apresenta o antropólogo Carlos Lenkersdorf (2005; 2011; 2008) e que encontramos na resistência zapatista.

Além deste diálogo, recorreu-se à integração a um grupo de estudantes da UNAM, uma das bases de apoio zapatistas no Distrito Federal (DF), para poder ingressar nas comunidades indígenas. Isso só foi possível durante uma semana, entre março e abril de 2012, através da participação na 24ª Brigada de Trabalhos Voluntários que se dirigiu ao Caracol III: *Resistencia hacia un nuevo amanecer*, La Garrucha, no estado de Chiapas. O grupo de brigadistas era formado por 60 pessoas de sete países<sup>106</sup>, além do México. Em sua maioria, eram jovens estudantes universitários, militantes de movimentos sociais e observadores

<sup>102</sup> O referido seminário foi realizado em duas etapas, sendo a primeira delas no dia 21 de fevereiro, na própria UNAM, e nos dias 23 e 24, do mesmo mês, na Facultad de Filosofía "Samuel Ramos" da Universidad Michoacana.

<sup>103</sup> Sobre esta experiência pode-se consultar: STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e Insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**. Dossier Paulo Freire e a Educação Superior, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, v. 24, n. 24, 2013a. p. 35-52. Assim como, em: STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z. Leitura da realidade em sala de aula: experiência de um projeto para “pensar a prática para transformá-la”. In: **Anais do XV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, Taquara: FACCAT, 2013b. p. 01-09. CD-ROM.

<sup>104</sup> Professor Titular e Definitivo na Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) e responsável pela supervisão de nosso estágio de doutoramento sanduíche, em 2012.

<sup>105</sup> Fernanda Navarro é professora da Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), na UNAM, e da Facultad de Filosofía, na Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sua linha de pesquisa é: filosofia política, multiculturalismo e interculturalidade. Nos últimos anos tem se dedicado ao pensamento maia atual e está a cargo da cátedra extraordinária sobre Filosofia Maia da FFyL, substituindo a Carlos Lenkersdorf, já falecido.

<sup>106</sup> Alemanha, Itália, Estado Espanhol (País Basco e Catalunha), Estados Unidos da América, Colômbia, Argentina, Noruega e Brasil.

internacionais de Direitos Humanos que buscavam algum tipo e nível de contato com o movimento campesino indígena<sup>107</sup>.

Depois de termos passado por uma oficina sobre o zapatismo e orientações sobre segurança individual e coletiva, o grupo voltou a reunir-se apenas no dia da viagem. O ponto de partida foi o Centro de Cultura Benito Juárez, no Distrito Federal, seguindo para as cidades de San Cristóbal de Las Casas<sup>108</sup> e Ocosingo<sup>109</sup>, em Chiapas. Nesta última, “a porta de entrada” da Selva Lacandona, é que o grupo de brigadistas completou-se e dirigiu-se para o *caracol* zapatista com o transporte disponibilizado pela Junta de Bom Governo (JBG) e com a segurança de milicianos zapatistas, completando em 18 horas, aproximadamente, todo o trajeto. Foi possível identificar, neste transcurso, a presença de políticas sociais do Governo Federal nas proximidades das comunidades em resistência, como as casas populares financiadas pelo programa habitacional “Vivir Mejor”<sup>110</sup>. Estas são consideradas políticas de contra-insurgência, por parte dos zapatistas, na medida em que desmobilizam as famílias indígenas da luta coletiva.

Chegando ao Caracol III, nos instalamos imediatamente em dois pavilhões que serviram de dormitório e preparamos uma refeição para, em seguida, organizar o primeiro dia de atividades. É importante registrar que estas não foram coordenadas por companheiros e companheiras da JBG, porém corresponderam às necessidades e demandas desta *junta*. Nosso contato foi bastante restrito, tanto que não tivemos autorização para perguntar-lhes qualquer

---

<sup>107</sup> Pelas razões conjunturais já mencionadas, o contato com as comunidades zapatistas estavam bastante controladas. Especialmente, sobre a aproximação de pesquisadores e pesquisadoras nas comunidades, o controle era ainda maior. Extraoficialmente, comentava-se sobre uma determinada desconfiança em relação às instituições e pessoas que desenvolveram algum tipo de pesquisa, durante os anos anteriores, e não guardaram compromisso com as comunidades em resistência. Porém, de nossa parte, parece-nos mais crível e coerente este fechamento, ao movimento tático, de silenciamento das comunidades, como ficou evidente com os comunicados emitidos em 2013, solicitando à sociedade civil nacional e internacional que esperassem até que as comunidades pudessem receber, novamente, aos/as visitantes porque se preparavam para receber um grande contingente de estudantes vindos dos cinco continentes, para aprender com e sobre a liberdade e a autonomia zapatista.

<sup>108</sup> É um município de Chiapas, localizado na região denominada de “Altos Tzotzil-Tzeltal”. De acordo com o Censo de população e moradia, de 2010, possui cerca de 190 mil habitantes. Inegavelmente é uma cidade cosmopolita e especula-se que, com o levantamento indígena, esta característica foi reforçada pela chegada de muitos estrangeiros em busca de informações e contatos com os rebeldes zapatistas. É a principal localidade turística de Chiapas, sendo incluída, em 2003, no programa de turismo “Pueblos Mágicos” pela Secretaria Nacional de Turismo (SECTUR), do México. Informações disponíveis em: <[www3.ineg.org.mx/sistemas/mexicocifras/](http://www3.ineg.org.mx/sistemas/mexicocifras/)>, site do Instituto Nacional de Estadística y Geografía; e em: <[www.chiapas.gob.mx](http://www.chiapas.gob.mx)>.

<sup>109</sup> É a terceira cidade mais povoada de Chiapas. Ocosingo é formada principalmente por *tzeltales* e foi palco de uma das principais e mais sangrentas batalhas do levantamento zapatista, em 1994.

<sup>110</sup> Sobre o programa consultar o blog da Presidência da República, ainda da gestão de Felipe Calderón (PAN). Disponível em: <[calderon.presidencia.gob.mx/tag/vivir-mejor](http://calderon.presidencia.gob.mx/tag/vivir-mejor)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

informação sobre a situação das comunidades, seu funcionamento ou o equivalente. No entanto, as raras interações foram em circunstâncias prazerosas: através da música<sup>111</sup>, à noite, no descanso do dia de trabalho. O registro fotográfico só foi possível de se realizar no último dia de atividades, por um período máximo de 40 minutos e, de forma alguma, esteve permitido registrar aos companheiros e as companheiras zapatistas que se encontravam conosco. Durante esta semana, basicamente preparamos as estruturas para a construção de um auditório em alvenaria, no lugar do existente construído em madeira, reparamos os banheiros coletivos e, também, estivemos envolvidos na pintura e restauração de alguns murais<sup>112</sup>. Tivemos um funcionamento de comissões que se revezavam nas tarefas de limpeza e de cozinha durante os diferentes turnos.

Dado o grau de cuidados que fomos orientados a ter, sobretudo pelas estradas, devido as abordagens do Exército Militar quanto de paramilitares, não fiz registros das atividades e das observações sobre o período, imediatamente. Apenas apontei, em uma caderneta, já estando no Distrito Federal, algumas observações que se compartilham, neste momento:

a) a existência de uma clínica para mulheres, chamada de *Comandanta Ramona*, cujas parteiras e promotoras de saúde são formadas por jovens com idade a partir de 14 anos, que estudam há, pelo menos, 3 anos com as parteiras das comunidades e médicos e médicas que apoiam o zapatismo; b) os murais possuem uma função importante nas comunidades; no Caracol III, está representado parte de sua história; contava um *compa* que os desenhos são debatidos e escolhidos pela comunidade, mas antes qualquer pessoa pintava o que lhes convinha; c) da mesma forma, a música fala sobre a sua realidade e é parte cotidiana da sociabilidade campesina indígena, assim como o baile; d) há uma constante presença de crianças “priistas” no *caracol*. São assim identificadas porque suas famílias não se encontram em resistência e, embora naquele momento o governo estivesse sendo exercido pelo PAN, nos parece sinônimo de “governismo”. Era recorrente a presença de crianças não-zapatistas no *caracol*; e) a presença da Igreja Católica é marcante e, conforme pudemos observar, os não-zapatistas têm autorização para entrar no *caracol*, apenas no momento da missa, retirando-se

---

<sup>111</sup> Caso seja possível que uma tese “cante”, reproduziríamos o hino zapatista composto por Lucía, uma insurgente que chegou na Selva Lacandona, em 1983. Disponível em: <<http://subversiones.org/archivos/11620>>. Acesso em: 20 jan. 2014. Trata-se de um “corrido” inspirado na “Carabina 3030”, canção alusiva a uma arma de fogo comumente usada nos combates da Revolução Mexicana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PKZhSLYrzGc>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

<sup>112</sup> Particularmente estive envolvida na realização de todas as atividades, porém permanecendo nos últimos dois dias mais focada no desenho e na pintura, junto com outras brigadistas, do refeitório.

imediatamente após a sua celebração. E, por fim, g) observou-se a venda de produtos industrializados no armazém sendo que pães e *pozoles*<sup>113</sup> eram comprados das crianças e mulheres não-zapatistas.

Sabemos da importância do *registro*<sup>114</sup> dos fatos e do que podemos aprender, também, *com* e *através* deles dado que essa prática nos leva a observar, a comparar, a selecionar e a estabelecer as relações entre eles e “as coisas” (FREIRE, 2012) a serem conhecidas e apreendidas. No entanto, não pudemos neste momento aprofundá-los. É inegável a relevância desta experiência de voluntariado para tomar conhecimento da dinâmica de um *caracol* zapatista e também as dimensões territoriais da resistência indígena de Chiapas. Simbolicamente, significou retirar *passamontanhas* e *paliacates* e dar vida e sentido a quem vive em resistência, da mesma forma que contribuiu para compreender a legitimidade da rebelião indígena para além da constatação de que se vive na pobreza, nesta região.

Destacamos nesta experiência, a ideia de que como pesquisadora não possuímos o controle da situação, nos deparamos com elementos conjunturais, políticos e hierárquicos presentes no movimento social estudado que condiciona, de certa forma, o caráter da participação no processo de investigação. Seria precipitado e mesmo equivocado caracterizá-la como sendo uma *observação-participante*<sup>115</sup>, uma vez que não estivemos ali na condição de investigadora que estabelece uma relação de confiança com os sujeitos, porque isto implicaria muito mais tempo do que tivemos na inserção no *campo* como brigadista; e, não pudemos dialogar e problematizar interesses comuns. Assim que, tampouco, apresentamos um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados, em razão das limitações contextuais que explicitamos anteriormente. Porém, houve algum nível de observação a partir de nossa participação como brigadista que consideramos ser relevante para a experiência seguinte: a participação como estudante na “Escuelita Zapatista: la libertad según l@s zapatistas”, em 2013.

---

<sup>113</sup> É uma bebida de origem pré-colombiana feita a base de milho, com textura bastante espessa, e muito comum no sudeste mexicano. É refrescante, podendo tirar a fome dando uma sustentação maior à longa jornada de trabalho. Os campesinos sempre levam consigo uma porção de *pozol* para preparar nos intervalos das atividades laborais.

<sup>114</sup> Sobre a compreensão de Paulo Freire sobre *Registro*, ver o verbete: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Registro*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 355-356.

<sup>115</sup> De acordo com Minayo (2004) a observação participante é um processo pelo o/a observador/a permanece numa situação social com a finalidade de realizar uma pesquisa científica e onde se estabelece uma relação “face a face” com os observados. Ao participar da vida destes, se coletam dados que tornam parte do contexto observado, ao mesmo tempo modificando e sendo modificados por esse.

Passados muitos meses desde o surgimento de um movimento estudantil de massas, alguns meses da confirmação da fraude eleitoral e a continuidade de rumores de que o silêncio zapatista significava a fragilidade e, até mesmo, o fim do movimento, ao 21º dia de dezembro de 2012, abaixo de chuva, mais de 40 mil camponeses indígenas marcharam pelas ruas dos municípios chiapanecos de Ocosingo, San Cristóbal de las Casas, Palenque, Altamirano e Las Margaritas<sup>116</sup>. “Nesta ocasião a ação foi civil e pacífica, e os únicos que falaram foram os punhos esquerdos erguidos de todos os zapatistas, que desfilaram ordenadamente sobre um palco [...]” (tradução nossa).<sup>117</sup> Curiosamente, esta foi a marcha mais numerosa desde a insurreição zapatista, contrariando as especulações da imprensa hegemônica e dos partidos políticos da ordem. Algumas horas depois, se podia ler no sítio ([www.enlacezapatista.ezln.org.mx](http://www.enlacezapatista.ezln.org.mx)):

Escutaram? Este é o som de seu mundo [dos de cima] ruindo-se. É o do nosso ressurgindo. O dia que foi o dia, era noite. E a noite será o dia que será o dia. Democracia! Liberdade! Justiça! Das montanhas do Sudeste Mexicano. Pelo Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral do EZLN. Subcomandante Insurgente Marcos. México, Dezembro de 2012. (tradução nossa).<sup>118</sup>

Na semana seguinte à marcha silenciosa, o CCRI-CG do EZLN emitiu um comunicado dizendo que com seu silêncio se faziam presentes e que com as suas palavras anunciavam, entre outras coisas, a construção de pontes em direção aos novos movimentos sociais para “aprender deles, de sua história, de seus caminhos e destinos” e a divulgação de uma série de iniciativas para “continuar caminhando junto a outros povos originários do México e de todo o continente [...] e no mundo inteiro, que resistem e lutam a partir de baixo e à esquerda”<sup>119</sup>.

<sup>116</sup> Sugere-se o vídeo “Escucharon?”. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=TVIVi4gs0QY](http://www.youtube.com/watch?v=TVIVi4gs0QY)>. Acesso em 25 jan. 2014.

<sup>117</sup> Redação original, em espanhol: “En esta ocasión la acción fue civil y pacífica, y los únicos que hablaron fueron los puños izquierdo en alto de todos los zapatistas, que desfilaron ordenadamente sobre un templete [...]” Ver: BELINGHAUSEN, Hermann. Se movilizan más de 40 mil zapatistas en 5 municipios de Chiapas. **La Jornada**, México, Diciembre 2012. Disponível em: <[www.jornada.unam.mx/2012/12/22/politica/002n1pol](http://www.jornada.unam.mx/2012/12/22/politica/002n1pol)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

<sup>118</sup> Redação original em espanhol: “**¿ESCUCHARON? Es el sonido de su mundo derrumbándose. Es el del nuestro resurgiendo. El día que fue el día, era noche. Y noche será el día que será el día. ¡DEMOCRACIA! ¡LIBERTAD! ¡JUSTICIA!** Desde las montañas del Sureste Mexicano. Por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena - Comandancia General del EZLN. Subcomandante Insurgente Marcos. México, Diciembre del 2012.” (MARCOS, 2012, s.p.)

<sup>119</sup> CCRI-CG do EZLN. **Comunicado**. México, 30 de dezembro de 2012 In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014q. p. 15. CD-ROM.

A partir da retomada da *palavra* como arma, os zapatistas passaram a emitir um conjunto de comunicados que, em sua sétima parte, publicada no mês de março de 2013, reitera seu caráter indígena e explicita as contradições dos grandes meios de comunicação ao terem de reconhecer a existência de dezenas de milhares de indígenas zapatistas. “[S]e nada mudou na comunidades indígenas zapatistas, por que continuam crescendo? [...]. O EZLN não havia desaparecido e só restava dele a obstinada memória de quem, fora de Chiapas, sente e sabe que a luta não é algo sujeito aos vaivéns da moda?”<sup>120</sup> A ocupação simultânea, dos principais municípios do estado de Chiapas, era como se o grito de *Já Basta!* estivesse sendo revigorado diante da negação da sua atualidade. Para além da ironia dos “vaivéns da moda”, o comunicado apresenta perguntas “classificadas” como “dúvida metódica”, segundo Marcos:

[...] E se essas escolas autônomas, na realidade, não existissem? E se os hospitais e as clínicas e a prestação de contas e as mulheres indígenas com cargo, e a terra trabalhando, e a força aérea zapatista e ...? Sério: e se nada do que dizem aí essas indígenas, esses indígenas, realmente existir? Resumindo, e se tudo não passasse de uma mentira monumental, levantada por Marcos (e Moisés, já que estamos juntos nessa) para consolar com quimeras @s esquerdistas (suj@s, fei@s, maus, irrelevantes, não esqueça disso) que nunca faltam e que são sempre um punhado, poucos, pouquíssimos, uma minoria desprezível? E se o SupMarcos inventou tudo isso? Não seria bom confrontar essas dúvidas e seu saudável ceticismo com a realidade?<sup>121</sup>

E, se fosse possível ver as escolas, as *milpas*, as cooperativas, as clínicas, os projetos e as mulheres e os homens de milho? Sentir o cheiro da terra molhada com a chuva do final da tarde e de sentir o frio do amanhecer, no pé da montanha? E, quem sabe, como seria encontrar *Ik'al* e *Votán* no cotidiano das famílias de campesinos indígenas? Pois, este movimento de “abertura”, apresentado pelo EZLN quando perguntam sobre o caráter do confronto dessas dúvidas (perguntas) com a realidade, significou um convite a que a sociedade civil nacional e internacional aprendessem com a experiência zapatista.

E se você pudesse ouvir diretamente esses homens e mulheres, mexican@s, indígenas, zapatistas se esforçando para falar-lhe em espanhol e explicando-lhe, contando sua história, não para convencê-lo ou para recrutá-lo, só para que você entenda que o mundo é grande e tem muitos mundos em seu interior? E se você pudesse se concentrar só em olhar e escutar, sem falar, sem opinar? Assumiria esse desafio ou continuaria no refúgio do ceticismo, esse sólido e magnífico castelo de razões para nada fazer? Pediria para ser convidado e aceitaria o convite? Assistiria a

<sup>120</sup> MARCOS. Eles e Nós. VII. @s mais pequen@s. 7º e último. México, 16 de março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. p. 60. CD-ROM.

<sup>121</sup> Ibid., p. 60.



uma aula na qual os professores e professoras são indígenas cuja língua materna é tipificada como “dialeto”?<sup>122</sup>

Num primeiro momento, as condições colocadas pelos zapatistas podem soar anti-democráticas e, por isso mesmo, autoritárias. Ou ainda, pode-se pensar que o que se privilegia, neste contato, é uma curiosidade ingênua em relação ao movimento, que nada tem a ver com colocá-la a caminhar até que se torne crítica. No entanto, são apresentados os desafios de “olhar e escutar” a estes professores e professoras que se esforçam para comunicar-se no idioma que não é o seu. Mas, o desafio parece ser um pouco maior do que a simples vista é possível ver:

Agüentaria a vontade de estudá-l@s como objeto de antropologia, de psicologia, de direito, de esoterismo, de historiografia, de uma reportagem, de fazer-lhes uma entrevista, de dizer-lhes sua opinião, de dar-lhes conselhos, ordens? Olharia para eles, ou seja, @s escutaria?<sup>123</sup>

Ao priorizar a escuta como um *sentido* importante no processo de aprendizagem, os zapatistas estão confrontando a ideia de que na ciência ocidental se vê mais do que se escuta (LENKERSDORF, 2011). O estranhamento inicial sobre esta proposta zapatista tende a ser superada em seguida e, pelas seguintes razões: independente das suas intencionalidades políticas, ao ensinarem sobre sua autonomia, o movimento está abrindo as “portas e janelas” de um mundo ancestral maia em resistência, com isso a convocatória exige que a leiamos considerando a sua visão social de mundo e aspectos mais profundos de sua cosmovivência, cujos sentidos da escuta e da visão são partes de sua organização democrática.

Escutar significa que há uma via para checarmos *como estamos sendo*, além de verificar como eles *estão sendo*. “É um caminho que nos metamorfosea e, a miúdo, nos liberta de mentiras que têm dito em nossa mente” (LENKERSDORF, 2011, p. 51, tradução nossa)<sup>124</sup>. Neste sentido, há um encontro entre a palavra falada e a palavra escutada, em que educandos/as e educadores/as, são ativos no processo de produção do conhecimento. Especificamente em território zapatista, há de ter presente que as relações de

<sup>122</sup> MARCOS. Eles e Nós. VII. @s mais pequen@s. 7º e último. México, 16 de março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. p. 60-61. CD-ROM.

<sup>123</sup> Ibid., p. 61.

<sup>124</sup> Redação original em espanhol: “Es un camino que nos metamorfosea y, a menudo, nos libera de mentiras que han dicho en nuestra mente” (LENKERSDORF, 2011, p. 51).

intersubjetividade são determinantes. Quem escuta, escuta ativamente<sup>125</sup>. Assim, *ver* e *escutar* são um convite para colocar-se no lugar do *outro* no ato criativo. Esta compreensão nos reconecta com as relações intersubjetivas da pesquisa participante como nos falou Carlos Rodrigues Brandão (2006), em uma oportunidade. Porém, não resolve de todo os limites em criar metodologias comuns porque ainda que, em parte o desafio tenha sido aceito, já não se fez possível atender a solicitação de “aguentar a vontade de estudá-los”. Nossas perguntas já estavam caminhando e este próprio comunicado reiterou a pertinência do problema de investigação. No entanto, seguimos à risca as outras solicitações elaboradas em forma de perguntas: o de não entrevistá-los, não dar-lhes opiniões, conselhos ou qualquer tipo de ordens. Lemos, no convite para aprender sobre a liberdade e a autonomia zapatista, importantes contornos “antiautoritários” em suas “dúvidas metódicas”. E desta experiência, passamos a vincular o *sentir o fato* ao *apreender de sua razão de ser* em confronto com os documentos selecionados.

De acordo com Freire e Faundez (1985), à leitura crítica da realidade tem de ser juntar a sensibilidade do real e desenvolvê-la junto com os sujeitos. Para ambos, significa que o “[...] intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior e nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 39). A compreensão de *nosotridad* é importante nesse processo a que nos convocam, assim como no próprio caminho metodológico da pesquisa. Esta característica plural, comunitária, entre sujeitos implica reconhecer que mesmo na mesma posição social, se ocupam posições diferentes (LENKERSDORF, 2011). Isso contribui tanto para pensarmos nas dinâmicas de autonomia e alternativas criadas ao longo dos últimos das 10 anos em que as bases civis de apoio, mas também nos posiciona no todo orgânico desta experiência, como parte dela, mas sem sermos zapatistas.

A grande marcha silenciosa e os comunicados que a seguiram, anunciavam que os anos de silêncio zapatista, ou os “anos de espera”, foram tempos de *quefazer*. Também indicavam que as experiências de autogoverno eram resultado das tensões entre o encontro das feridas abertas pelo colonialismo, aprofundadas pelo sistema-mundo, e as insurgências nascidas da condição de resistência a que tiveram de se manter.

---

<sup>125</sup> Ao invés de simplesmente dizer “eu te disse”, nas comunidades intersubjetivas dizem “eu disse, tu escutaste”. Trata-se do encontro entre a palavra falada e a palavra escutada cuja relação é sempre *agencial* (LENKERSDORF, 2011).

Antes mesmo de compreendermos a dimensão pedagógica da convocatória emitida pelo movimento zapatista, recebemos um contato do Projeto Xojobil<sup>126</sup> e um convite para representá-los nesta “escolinha”. A partir deste momento, vimos uma oportunidade de ingressar nas comunidades zapatistas com a autorização para fazer os registros que fossem possíveis<sup>127</sup>. Passamos a tratar diretamente com a equipe de apoio da Comissão Internacional do EZLN (CI do EZLN) para confirmar a participação e receber demais orientações, porém sempre em diálogo com os responsáveis por Xojobil. O principal canal de divulgações de todas as orientações e, poderíamos considerar também como sendo um canal das primeiras aulas teóricas neste contexto de abertura, foi o *sítio web* do Enlace Zapatista através de comunicados<sup>128</sup> que estiveram sob a responsabilidade dos Subcomandantes Insurgentes Moisés<sup>129</sup> e Marcos.

É importante mencionar que os comunicados que seguiram, explicitaram o processo metodológico do curso, enfatizando o seu caráter, a compreensão de *liberdade* segundo os/as zapatistas, a combinação entre a prática e a teoria, porém ressaltando que ainda que o encontro de respostas fosse escasso, sobrariam muitas *perguntas*<sup>130</sup>. Da mesma forma, os zapatistas apresentavam como sendo requisitos ao ingresso nas comunidades a “indisposição para falar e julgar; disposição para escutar e olhar e, um coração aberto porque de nada valiam, ali, os critérios hierárquicos definidos por raça, idade, gênero, orientação sexual,

---

<sup>126</sup> Xojobil significa arco-íris no idioma tzeltal e pode ser interpretado como construção de pontes para um mundo democrático. E, é com esta leitura que o Projeto Xojobil se propõe a caminhar, uma ponte de cores, “de informação e conscientização sobre o processo, os fatos, as causas e os impactos do acontecer indígena e camponês no México, no Brasil e na América Latina”. Este tem como objetivo reunir e organizar um acervo sobre estas experiências, além de promover a forma de organização autônoma e os modelos alternativos a partir da prática sócio-política dos povos. Este projeto existe no Brasil, desde 1998, e tem mantido contato com estudantes de diferentes níveis, com sindicatos, movimentos sociais e partidos. Este é coordenado pelo professor Alejandro Buenrostro e Maria José Rinaldi. Tem como editor, o professor André Larsen. Informações disponíveis em: <[www.idolbin.com/fprofile/246442425453618](http://www.idolbin.com/fprofile/246442425453618)>. Acessado em: 27 de jan. 2014.

<sup>127</sup> O principal deles foi um diário de campo com 44 páginas de registro de falas dos professores e professoras zapatistas, com observações sobre as atividades desenvolvidas no cotidiano, algumas notas sobre os sentimentos pessoais, alguns desenhos das crianças com as quais convivi. Além do diário, foi possível registrar em aproximadamente 400 fotografias digitais, todos os dias de atividades desenvolvidas. No entanto, não foi nossa opção metodológica realizar análise destas imagens.

<sup>128</sup> Todos estão disponíveis em: <[www.enlacezapatista.ezln.org.mx](http://www.enlacezapatista.ezln.org.mx)>.

<sup>129</sup> O Subcomandante Insurgente Moisés foi apresentado como porta-voz do movimento e reitor da Escola Zapatista.

<sup>130</sup> MARCOS. VOTÁN I. Um escaravelho na rede (Durito versão freeware). La Jornada. México, 30 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014f. p. 92-96. CD-ROM.

religião, escolaridade, estatura, peso, aparência física e mesmo andar “descalço ou não”<sup>131</sup>. Na compreensão indígena maia, não querer escutar equivale a um rechaço à ideia de *nosotridad*. De acordo com Lenkersdorf (2011), essa é a “condição para reconhecer e respeitar aos outros, suas palavras, seus argumentos, seus pensamentos, suas necessidades e participar em suas alegrias, tristezas, sofrimentos e conhecimentos. O escutar [nos] abre o coração e [...] é um dos pilares do diálogo” (p. 42-43, tradução nossa).<sup>132</sup>

As aulas foram realizadas nos 7 dias previstos, contando com a chegada (11 de agosto), inscrição e recepção por parte da Comandância Zapatista e o regresso (17 de agosto) para a participação na “Cátedra Tata Juan Chávez Alonso”<sup>133</sup>, aberta para todos que a quisessem assistir, também realizada nas dependências do CIDECI, em San Cristóbal de las Casas. Cada estudante e estudenta<sup>134</sup> recebeu uma senha que designava qual dos 5 *caracóis* zapatistas seria responsável por cada um e cada uma, neste processo de “ver e escutar”. Ali mesmo na universidade se recebia o material de estudos que era composto por 4 cadernos de textos e dois DVDs<sup>135</sup> correspondentes ao “primeiro nível” do curso. De acordo com os

---

<sup>131</sup> Estas indicações se encontram no comunicado *Votán II*. Ver: MARCOS. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 97-101. CD-ROM.

<sup>132</sup> Redação original em espanhol: “[...] condición de reconocer y respetar a los otros, sus palabras, sus argumentos, sus pensamientos, sus necesidades y participar en sus alegrías, tristezas, sufrimientos y conocimientos. El escuchar nos abre el corazón [...] es uno de los pilares del diálogo (LEKENSODRF, 2011, p. 42-43).

<sup>133</sup> A realização da Cátedra coincidiu com o último dia de convívio com as famílias zapatistas e com o retorno a San Cristóbal de las Casas. Este foi o momento em que representantes de outros povos originários do México que lutam pelos direitos e culturas indígenas, disseram a sua palavra. “Somos los índios que somos, decididos a reconstituirmos en *otro mundo posible*” foi uma das consignas ditas neste espaço que teve, entre as suas finalidades, convocar a reunião do Congresso Nacional Indígena, desde a península de Yucatán até a península da Baixa Califórnia. Como síntese, poderíamos apresentar alguns dos temas tratados nesta cátedra, entre eles: a exigência da soltura de presos políticos, no México; a denúncia do *mau governo* e das transnacionais que têm se utilizado de paramilitares para impor megaprojetos extrativistas; fizeram referências à resistência ao povo de Cherán em defesa da sua vida e a de outros povos indígenas por igualmente defenderem seus conhecimentos e as sementes crioulas; além de se colocarem contra a construção de hidrelétricas, barragens, estradas, extermínio da população pobre e ao turismo. CONGRESO NACIONAL INDÍGENA. Pronunciamento da Cátedra “Tata Juan Chávez Alonso”. México, 18 de agosto de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 109-113. CD-ROM.

<sup>134</sup> Usaremos a expressão de acordo com os zapatistas, em seus comunicados: estudante, estudenta; professor e professora.

<sup>135</sup> Os cadernos foram organizados por professores e professoras zapatistas e tiveram como temáticas: *Resistencia Autónoma, Participación de las mujeres en el gobierno autónomo, Gobierno Autónomo I e II*. Assim como, os vídeos também foram produzidos pelos indígenas, neste caso, pelos próprios companheiros e companheiras das mídias zapatistas que filmaram o que se tem feito em território autónomo. Foram-nos entregues dois DVDs: *La Libertad según l@s Zapatistas 1 e 2*. Conforme o comunicado publicado em 31 de julho de 2013, VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões.

campesinos indígenas zapatistas, este foi só de primeiro grau porque “faltam muitos mais, ou seja, não é algo rápido que acaba com o fim das aulas [...]. Aqueles que passarem o primeiro nível podem ter acesso ao segundo nível”<sup>136</sup>. E, ainda que se perguntasse em quantos níveis mais se poderia aceder e em quanto tempo se chegaria a graduação, a resposta seria: “todas e todos nós levamos mais de 500 anos e ainda não terminamos de aprender”<sup>137</sup>.

A principal característica deste curso foi a de que as próprias bases de apoio zapatistas se encarregaram em dar as aulas de como tem sido o pensamento e a ação na liberdade, sobre os acertos e os equívocos que lhes correspondem, sobre seus problemas e suas soluções. Foram organizadas três frentes, por assim dizer, de professoras e professores: as “companheiras e companheiros” das comunidades que receberam, hospedaram, alimentaram e estudaram teoria e prática com os convidados e as convidadas; aqueles e aquelas que acompanharam todo o tempo os estudantes e as estudentas, a partir da aula inaugural até o amanhecer do último dia na Junta de Bom Governo (JBG); e, as/os professoras e professores que abriram a escolinha e que a encerraram respondendo as mais de 70 dúvidas surgidas ao longo da experiência nas comunidades de apoio. Porém, a sua coluna vertebral era o guardião ou a guardiã, ou seja, aquele/a campesina indígena que acompanhava 24h diárias cada um e cada uma na realização das atividades coletivas e individuais. O fundamental da escolinha era o de aprender com seu/sua *Votán* e de saber qual o lugar dele/dela na escolinha: “Votán [...] é o método, o plano de estudos, a professora-professor, a escola, a aula, o quadro, o caderno, a lapiseira, o escritório com a maçã, o recreio, o exame, a graduação, a toga e o gorro”<sup>138</sup>.

Se por um lado, como o próprio Marcos identifica, os campesinos indígenas desafiaram o *poder*, se mantendo em estado de rebeldia e em resistência até os dias de hoje, por outro eles construíram, nas condições que pudemos conhecer convivendo com as essas famílias, uma definição indígena sobre a *liberdade*: governar e governar-se de acordo com

---

<sup>136</sup> MOISÉS. Exército Zapatista de Libertação Nacional. La Jornada. México, 19 de Marzo, 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 65. CD-ROM.

<sup>137</sup> MARCOS. Eles e Nós. VII. @s mais pequen@s. 7º e último. México, 16 de março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. p. 62. CD-ROM.

<sup>138</sup> MARCOS. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 99. CD-ROM.

seus costumes, em sua *geografia* e neste *calendário* que significa que o zapatismo se distancia em relação a outros projetos de poder. E, adverte que o zapatismo, em si, não é um modelo a ser seguido porque algumas coisas deram certo, outras não, assim como não se trata de apresentar um manual de construção da liberdade. Porém,

[...] Um conceito de liberdade não deixa em herança a escravidão em relação a si mesmo. Porque para nós a liberdade é isso: exercer o direito de construir um próprio destino, sem ninguém que mande em nós e nos diga nem sim nem não. Em outras palavras: nosso direito de cair e levantar por nós mesmos.<sup>139</sup>

A liberdade, segundo os zapatistas, se constrói com rebeldia e dignidade, sabendo que há outros mundos e outros modos. Neste sentido, a convocatória pode também ser lida como um encontro de dignidades construídas, ou construindo-se, de muitas formas e em muitas geografias.

Cada um dos 1700 convidados e convidadas, vindos dos cinco continentes, depois de credenciados e devidamente distribuídos nas zonas zapatistas seguiram em direção aos *caracóis* acompanhados de muitos companheiros e companheiras indígenas, em transporte das respectivas Juntas de Bom Governo. Coincidentemente, coube a mim, regressar ao Caracol III, La Garrucha, zona da etnia e da selva Tzeltal. Assim, depois de 14 horas da Cidade do México a San Cristóbal de las Casas, percorremos mais 7 horas até, ao que os zapatistas consideram ser, a “porta de entrada” para as comunidades e a “janela” de onde estas acessam o mundo de fora. Este grupo era formado por aproximadamente 400 pessoas que foram recebidas às 2h da madrugada pela JBG, *El camino del futuro*, do Caracol III, *Resistencia hacia un nuevo amanecer*, com palavras de ordens<sup>140</sup>, com música e com a última refeição do dia: café, feijão e *tostadas*. Depois de acomodados nos pavilhões disponíveis<sup>141</sup>, ampliados desde a visita a este *caracol*, em 2012, todos e todas descansaram para às 6 horas da manhã, fazerem o desjejum e tomarem a primeira parte da aula do dia que foi a de conhecer quem

---

<sup>139</sup> Ibid.

<sup>140</sup> *Viva a los estudiantes y a las estudiantas! Viva a la Comandanta Ramona! Viva al Subcomandante Marcos! Viva al Subcomandante Moisés! Zapata vive! La lucha sigue!*

<sup>141</sup> Isso demonstra que os/as zapatistas estiveram se preparando para receber os estudantes/estudantas em seu território autônomo. Em um dos comunicados, se chamava a atenção desta preparação que incluía questões infra-estruturais, bem como a elaboração dos materiais “didático-pedagógicos” e a preparação dos professores e professoras zapatistas. “Durante vários meses, dezenas de milhares de famílias zapatistas têm se preparado para receber aqueles que vêm à escolinha da comunidade. Com eles, milhares de mulheres e homens, indígenas e zapatistas têm se transformado em Votán ao mesmo tempo individual e coletivo” (MARCOS, 2014g, p. 99).

estaria a cargo de cuidar e de ensinar durante toda a semana. A coluna vertebral da escola zapatista: os guardiões e as guardiãs, *Votán*.

De um lado, com seus passamontanhas e paliacates, estavam os/as *compas*<sup>142</sup> zapatistas de todas as idades, do outro se encontravam os estudantes e as estudentas de muitas nacionalidades e com toda a pluralidade anunciada. Cada um dos professores e das professoras zapatistas, autoridades máximas da organização durante a realização da escola, foram escolhidos na base de suas comunidades e preparados para tanto.<sup>143</sup> Nominalmente, cada um e cada uma dos/das 400 participantes foram sendo apresentados ao seu ou a sua *Votán*, de acordo com o seu gênero. Esteve responsável por mim, uma jovem de 22 anos, de etnia tzeltal, de nome Georgina (ou Minerva? Quem sabe seu verdadeiro nome?<sup>144</sup>), mãe de 3 crianças, que passou todo o período de aulas cuidando também de Maria (Quem sabe seu verdadeiro nome?) de 6 meses de existência.

Logo após, seguimos para o auditório<sup>145</sup> acompanhados pelos respectivos guardiões e guardiãs, onde aguardamos pelos professores e professoras que dariam a aula inaugural. Exatamente 25 campesinos indígenas, sendo 9 mulheres, disseram a sua palavra que era *palavra nosótrica*. Como poderíamos esperar, a primeira aula foi sobre o sentido de *Votán* atribuído pelos próprios indígenas zapatistas: “guardiões”, “espírito de Zapata”, “coração aberto”.

Sobre o que significa *Votán* (ou *Uotán*, ou *Wotán*, ou *Botán*) tem sido dito e escrito muito: por exemplo, que a palavra não existe na língua maia e que não passa de uma palavra mau-ouvida e mau-traduzida, de *Ool Tá aan*, algo como *o coração que fala*; que se refere ao terremoto, ou ao rugido do jaguar, ou ao palpitar do coração da terra; ou o coração do céu, ou o coração da água; ou o coração da montanha; ou tudo isso e mais. Mas, como em quase tudo que se refere aos povos originários, trata-se de versões sobre versões daqueles que têm pretendido dominar (às vezes com o conhecimento) essas terras e seus moradores. Assim que, a menos que você tenha interesse em elucubrar sobre interpretações de interpretações (que acabam por ignorar os criadores), aqui nos referimos ao significado que todas e todos nós zapatistas damos a ‘*Votán*’. E seria algo assim como “guardião e coração do povo”, ou “guardião e coração da terra”, ou “guardião e coração do mundo”. (MARCOS,

<sup>142</sup> Todos e todas que, de alguma forma, se relacionam com o movimento são chamados de *compas* (uma espécie de “abreviatura” de companheiro e de companheira), bem como entre os/as indígenas em resistência.

<sup>143</sup> “Junio se nombró a los *compas* y empezaron a organizarse” (Mário, anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013”.

<sup>144</sup> Para preservar a identidade da companheira (*Votán*) que ficou responsável por me acompanhar durante todo o período de realização da *Escolinha Zapatista*, seu nome, assim como a de sua filha, foi modificado.

<sup>145</sup> Trata-se do mesmo auditório em que, há um pouco mais de um ano, estivemos ajudando a construir na Brigada de Trabalhos Voluntários.

2014g, p. 99).

Antecipadamente, sabíamos que o guardião ou a guardiã tomaria conta de cada estudante e estudante em caso de doença ou qualquer outra situação, além de ensinar na teoria e na prática sobre a liberdade. Os subcomandantes Moisés e Marcos já haviam anunciado que os seus cargos de porta-vozes do EZLN haviam sido entregues aos homens e mulheres indígenas em rebeldia, para esses dias de aulas: “por sua voz falará todo o EZLN, com seu ouvido escutará e em seu coração palpitemos o grande *nós* que somos”<sup>146</sup>. Porém, aos poucos é que se foi aprendendo e compreendendo que um *Votán* significava ser um grande coletivo concentrado em uma pessoa que não fala e nem ouve como indivíduo.

A aula inaugural tratou de muitos temas, entre eles, a formação do EZLN, em 1983, como forma de introdução para, então, entrar nas experiências de autogoverno, resistências e participação das mulheres<sup>147</sup>. Nas palavras de “Nacho” o que aconteceu foi que

[...] um grupo de *compas* se organizaram, analisaram e decidiram ir a Selva Lacandona; viram as necessidades dos povos campesinos explorados, humilhados pelo *mau gobierno*; ninguém sabia que havia um grupo se organizando durante a noite. Eles vieram entregar as suas vidas a *nosotros* [...]. Organizaram na clandestinidade; nem o povo sabia (se há ‘bêbados’, ninguém pode saber) por isso caminhavam à noite. O responsável local foi recrutando um por um no clandestino porque o governo não quer que alguém venha organizar. Mas, estes *compas* não tiveram medo [...] e quando já estavam organizados começaram a organizar aos milicianos e as milicianas para treinar junto aos *compas* insurgentes e insurgentas. Para caminhar em nossa organização, estes *compas* praticaram: segurança, disciplina, respeito, companheirismo. [...] Uma clínica, foi o primeiro que se fez na clandestinidade, na selva. Então quando bem organizados com o povo começou a se perder a segurança entre os zapatistas e se viram obrigados a fazer o Congresso Zapatista para fazer a guerra e a Lei Revolucionária das Mulheres. [...] 1994 se publicou internacionalmente contra o *mau gobierno* [...] não tivemos medo da guerra porque já nos cansamos de tanta exploração. [...] Precisamos que vocês levem esta história.<sup>148</sup>

Assim, cada professor e professora que o sucedeu foram abordando elementos da trajetória do movimento e de como foram tomando decisões, sempre contextualizados. “Tax”,

<sup>146</sup> MARCOS. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 100. CD-ROM.

<sup>147</sup> As citações que seguem estão todas registradas em diário de campo e também em arquivos de áudio. É importante ressaltar que esses professores e professoras são, em sua maioria, bilíngues e que para a aula inaugural se comunicaram em *castilla* que é uma variante regional do castelhano falado pelos indígenas de Chiapas.

<sup>148</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.



por exemplo, fala de que se tratou de

[...] um processo de reeducação, reconstruir para sobreviver. A conquista da liberdade não foi nada fácil [...]. A exploração nos exigiu nos levantarmos, tomarmos as armas, dispostos a matar e a morrer pela liberdade [...]foi o que aconteceu em 1994: *Já Basta*, por tanta injustiça [...]. Estamos livres para a autonomia e o autogoverno, mas é necessário que *nosotros* a construamos e não os de fora [...] os zapatistas já não são manipulados pelo *mau governo* [...]. Livre para propor, analisar, estudar, discutir e decidir; faz falta conquistar a liberdade no povo mexicano, mas se vocês organizam [...]. Há uma liberdade para os ricos e para os empresários que nos fazem acreditar em uma liberdade enganosa que não opina e não decide. Enquanto eles estão impondo as leis aos trabalhadores e operários do México”<sup>149</sup>.

A aula de “Marta” foi sobre o autogoverno zapatista, de como os comissariados e comissariadas são responsáveis por levar as propostas debatidas na JBG, às comunidades.

O que fazemos sempre pela voz dos povos zapatistas [...] os povos são os que trabalham, fazem, por isso, decidem. [...]. Sempre estamos funcionando, caminhando com os sete princípios<sup>150</sup>. [...] Se não estão de acordo, devem propor uma proposta alternativa [...] Explicar e fazer com que saibam da importância do trabalho coletivo [...]. Não aceitamos a destruição da ideia, educação, saúde [...] as queremos para avançar a autonomia. [...] Há pontos que decidem as autoridades, mas somente quando o povo já os tenha discutido. Se trata de dar seguimento. [...]. As autoridades locais, municipais e a JBG [...] elas têm que cumprir o que dizem os povos; cumprir a autoridade e o governo, mas o povo tem que cumprir com seu acordo. O *mau governo* não escuta e não entende porque eles, capitalistas, são mandões. [...] A reforma trabalhista, o governo nunca consultou os professores e os operários”<sup>151</sup>.

As aulas avançaram sobre um tema importante, a autonomia das mulheres. De acordo com “Andrea”, em 1983

[...] as *compas* já tinham direito e liberdade de participar como insurgentas, capitãs, etc [...] usaram da segurança, do companheirismo, da disciplina [...] pouco a pouco foram recrutando as *compas* [...]responsáveis regionais e outra vez recrutaram porque sabiam de direitos [...] algumas participaram, não todas porque era clandestino. [...]Viram que havia sofrimento e exploração como mulheres. [...] Elas já trabalhando coletivamente, na clandestinidade, sem considerar o *mau governo*. [...]. As mulheres já tinham direito de ‘fazer’ um cargo [...] 1994 fica ‘a luz pública’ a lei revolucionária das mulheres[...].Abrimos o caminho para a liberdade,

<sup>149</sup> No momento em que estava sendo realizada a Escolinha Zapatista, se debatia a reforma trabalhista no Congresso Mexicano. Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>150</sup> Os sete princípios zapatistas são: 1) servir e não servir-se; 2) representar e não suplantar; 3) construir e não destruir; 4) obedecer e não mandar; 5) propor e não impor; 6) Convencer e não vencer; e, 7) Baixar e não subir. Ver sobre em: RINCÓN ZAPATISTA GUADALAJARA Y CAFETERÍA. “El fuego y la palabra”, 2013; NAVARRO, Fernanda. Una nueva forma de hacer política: la zapatista. **Revista Confluencia**, año 3, n.6,p.31-39, verano 2007. Disponível em: <[http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3659/navarroconfluencia6.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3659/navarroconfluencia6.pdf)>. Acesso em: 28 fev.2014.

<sup>151</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

saúde sexual e reprodutiva, educação [...] já temos acesso à igualdade em nossa autonomia”<sup>152</sup>. Conquistas que “Helena” atribui à “organização que ensinou a participar”<sup>153</sup>. Liberdade também reconhecida pelos *compas*, como afirma “Arturo”, “[...]as *compas* já estão trabalhando, participando no local, municipal e na JBG. Anteriormente não tinham liberdade de fazer outros tipos de trabalho [...]. Existe machismo nos *compas*, mas também começaram a ‘praticar’ a cuidar dos filhos. Não querem moer o *pozol*. As vezes [...] elas tem medo de caminhar sozinhas. Os *compas* já acompanham as *compas* para que possam fazer seu trabalho. Faz-lhes falta falar a segunda língua, a “castilla”. Mas, no trabalho já estão motivadas”<sup>154</sup>.

A aula inaugural seguiu com a participação de outros professores e de outras professoras, “Rosenda” fala especificamente sobre as resistências.

Como nos ataca o *mau governo*? No político, no ideológico, no econômico, no social, com seu projetos, programa e migalhas. Na luta contra a fome, por exemplo. Andam ‘colocando’ nas comunidades, mas que não servem porque não estamos pedindo ou querendo projetos. Não estamos lutando por projetos, programas ou bolsas aos estudantes. Estamos bem convencidos que nunca e jamais deixar de fazer nosso trabalho. [...] Nossa arma é a autonomia. [...] Ideológico: não acreditamos no sistema capitalista. Temos ideais boas. Psicológico: a luta zapatista existe, porque governamos, homens e mulheres. Econômico: o zapatismo não pede esmolas ao *mau governo*; estes maus governos não analisam o futuro de seus filhos [...]querem acabar com as nossas sementes. Fazemos trabalho coletivo. Resistimos a todos os ataques; é uma luta de armas. [...] Educação para eles é negócio, é mercadoria”.<sup>155</sup>

Todas estas considerações, somadas às dos demais professores e professoras, apresentaram elementos para seguirmos o caminho das *perguntas que caminham* nesta tese. As tensões entre a colonialidade e a insurgência apontam que na experiência, pensamento e ação na liberdade, se encontram possíveis respostas. E, como podemos ir observando, o próprio método proposto para a realização da escola nos coloca a discussão e permite a análise.

Ao final deste mesmo dia de aula, após a formação de novos grupos, seguimos para o Município de San Manuel<sup>156</sup>, mais precisamente, para o povoado Emiliano Zapata, a 4 horas do Caracol III, La Garrucha. As autoridades locais e a comunidade nos receberam com hino zapatista e a leitura de um comunicado de boas-vindas à escolinha. Nesta noite, conhecemos as 12 famílias que nos acolheriam e jantamos a comida que a própria comunidade preparou e que só retribuiríamos o gesto na última noite em que passamos ali e através do trabalho

<sup>152</sup> Ibid.

<sup>153</sup> Ibid.

<sup>154</sup> Ibid.

<sup>155</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>156</sup> De acordo com Pedro Marín este município se chama San Manuel em homenagem a um *compa* fundador do EZLN. (CCRI-CG do EZLN, 2013c, p. 43).

coletivo de padaria. A partir deste momento, embora dormíssemos em um galpão especialmente preparado para nos alojar, fomos construindo laços com a família indígena zapatista que faria nossa tutoria durante a semana. A família<sup>157</sup> da qual passei a fazer parte era formada por Erandi, de 27 anos, e seu companheiro Gabriel, ambos da “2ª geração” de zapatistas, uma vez que seus pais estiveram no levantamento de 1994, e seus três filhos: Valéria, de 8 anos; Oscar, de 7 anos; e, Amparo, de 4 anos (Quem sabe seus verdadeiros nomes?). Convivemos ainda com um porco chamado *Petabul*<sup>158</sup>, que cumpre mais um papel de animal de estimação que propriamente a de um bem cuja finalidade é a garantia de algum recurso financeiro para a família, e um cavalo chamado *Cascavel*, necessário para o desenvolvimento das atividades coletivas no campo. Trata-se de uma família campesina indígena que vive de semear e colher milho, feijão e abóbora que passou a ser a “minha família” (assim as designávamos porque com elas comíamos, trabalhávamos, descansávamos, cantávamos, dançávamos e estudávamos, ou seja, ela foi “a” própria escola).

Os trabalhos iniciavam às 5h30min da manhã com a limpeza do chão e utensílios da cozinha e no processo de preparação do desjejum. Isto implicava na preparação do café, do feijão negro, mas principalmente das *tortillas*<sup>159</sup>. As mulheres passam boa parte do seu dia, encarregadas de moer e cozer os milhos que servem para o preparo das *tortillas* e do *pozol*, que estão em sua base alimentar. E, os homens se responsabilizam pela *milpa*<sup>160</sup>, o trabalho de semeadura e colheita, que algumas vezes poderá contar com a ajuda da companheira. De um modo geral, a rotina era formada por: moer o milho, preparar a massa para as *tortillas*, tomar o café da manhã, limpar a cozinha, colocar a cozinhar os *elotes*<sup>161</sup> enquanto se mói mais milho já cozido para se preparar o *pozol*, se almoça o feijão e as *tortillas* preparadas na manhã, coloca-se o feijão para secar, e prepara-se novamente uma refeição combinada de café, feijão

---

<sup>157</sup> O nome de cada uma das pessoas que compõe a família que me recebeu em sua casa, durante o período de realização da *Escolinha Zapatista*, está devidamente preservado. Assim que, os que apresentamos são fictícios e escolhidos aleatoriamente.

<sup>158</sup> Recebia este nome por apresentar uma pelagem branca com malhas negras se parecendo ao “petabul”, em tzeltal, uma variação do *tamal*, prato típico da culinária mexicana, feito de milho com feijões negros, envolto às folhas de bananeiras. Esta forma de preparar é maia e geralmente se serve nas festividades de natal e ano novo. Como me parecia bonita a associação entre a pelagem do porco a este prato, a “minha família” decidiu prepará-los para meu regresso ao Caracol III, no último dia em que compartilhamos na escola.

<sup>159</sup> A *tortilla* é feita de uma massa de milho prensada, tem formato circular, assada em uma chapa. Sua origem é mesoamericana.

<sup>160</sup> A *milpa* é um sistema de agricultura mesoamericana cujas principais culturas são o milho, o feijão e a abóbora, algumas vezes ela é complementada com alguma pimenta. *Milpa* deriva da língua maia *náhuatl* onde *milli* significa “parcela semeada” e *pan* significa “encima”.

<sup>161</sup> *Elote* é a espiga do milho no qual os grãos ainda guardam a sua humidade natural.

e milho. Uma dinâmica média, desenvolvida pelas mulheres indígenas que se defrontam com a realidade da divisão sexual do trabalho, que na aula inaugural foi apontada por “Arturo”<sup>162</sup>.

No entanto, a experiência de autogoverno se reflete nas formas coletivas de organização. Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho coletivo em benefício da comunidade é importante na ação da e para a liberdade. Especialmente no povoado de Emiliano Zapata<sup>163</sup>, conhecemos algumas delas: o “coletivo de gado”, o “coletivo de padaria” e o trabalho coletivo no “armazém”. Os primeiros não são criados para consumo, mas para a comercialização como forma de garantia de autonomia econômica da comunidade sendo que, a maioria deste gado, é de propriedade dos homens e estão sob a sua responsabilidade; o segundo trabalho coletivo é de responsabilidade das mulheres e teve seu início com a criação de galinhas; a partir deste é que surgiu o trabalho no armazém. Todas estas atividades são para sustentar a autonomia econômica da comunidade e se baseia no trabalho rotativo e de corresponsabilidade dos indivíduos com os/as *compas* que as estão desenvolvendo por um determinado período. Ao final de cada dia ou período de trabalho se faz uma assembleia para avaliar o que funcionou bem e o que não funcionou enquanto coletivo. Neste momento, nos deparamos com a experiência de uma “assembleia de escutadores e escutadoras”.

Segundo os e as zapatistas, o lugar de ensino-aprendizagem, ou seja, a escola é o coletivo. Ela está em todos os lugares e ao mesmo tempo porque é a própria comunidade. Enquanto estivemos com a família, ela foi a responsável por nos ensinar a partir da sua realidade cotidiana. Assim, “não há um professor ou uma professora, mas há sim um coletivo que ensina, que mostra, que forma, e nele e com ele a pessoa aprende e, por sua vez, ensina”<sup>164</sup>. Trata-se de uma educação dialógica<sup>165</sup>.

Não encontramos, portanto, um modelo tradicional de educação em que na sala de aula está um professor ou uma professora distribuindo conhecimentos aos alunos que são

---

<sup>162</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>163</sup> Ao sul da comunidade, se pode ver uma cadeia montanhosa da selva Tzeltal, na forma de “uma mulher deitada”.

<sup>164</sup> MARCOS. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 98. CD-ROM.

<sup>165</sup> Novamente há uma aproximação com as ideias freirianas. O diálogo como processo dialético-problematizador impulsiona um pensar crítico sobre a realidade. Sobre *Diálogo/Dialogicidade* consultar: ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 117-118.

avaliados e classificados como bons ou ruins (MARCOS, 2013). Em sua dinâmica, encontramos uma escola em espaço aberto, em uma comunidade. De modo que perguntávamos e recebíamos respostas e, algumas vezes também recebíamos perguntas como respostas. Ao final das tardes, um pouco descansados e após o banho tomado, líamos alguns textos dos cadernos de estudos, conversávamos sobre as experiências do dia e íamos discutindo algumas dúvidas.

Como parte da metodologia, “Georgina” (ou seria “Minerva”?) também estudava os cadernos de textos sendo a ela dirigidas todas as questões. E, em algumas situações recebemos “não sei”<sup>166</sup> como resposta. Nesta ocasião, as dúvidas eram anotadas e entregues à própria “Georgina” para que fossem remetidas ao grupo de professores e professoras que reencontraríamos na Junta de Bom Governo (JBG), no último dia de aula. A maior parte da comunicação era feita em “castilla” e cabia a *votán* fazer a tradução do mundo maia para mim, uma vez que a “minha família” falava a língua materna o tempo todo (tzeltal), bem como fazer a tradução do meu “castelhano” para a família. De acordo com os e as zapatistas, deve ser assim para que o estudante e a estudante possam submergir ao “que acontece quando um indígena trata de falar na língua dominante”. Porém,

A diferença fundamental é que você aqui não será tratado com desprezo nem gozação por não entender o que se diz ou por pronunciar mal. Haverá risadas, sim, mas de simpatia por seu esforço em entender e fazer-se entender. E, atenção, seu *Votán* não lhe traduzirá só palavras, e sim cores, sabores, sons, mundos inteiros, ou seja, uma cultura. (MARCOS, 2014g, p. 100).

Os e as zapatistas questionam como é possível ter igualdade jurídica quando a tradução de palavras como liberdade, democracia, justiça se faz com as mesmas palavras daqueles que colonizam, escravizam e tentam fazer com que desapareçam? “Onde está a justiça se o sistema que julga está baseado na premissa da expropriação cultural?”<sup>167</sup> Assim, parece fazer sentido pensar se fomos bem traduzidos, mas também nos instiga a questionarmos se os traduzimos bem e, ainda, de como foram, igualmente, traduzidas as respostas a que nos foram dadas em língua materna. Esta relação com a *Votán*, outra vez mais, nos permite problematizar ao nosso próprio caminho de investigação tanto no trato aos

---

<sup>166</sup> MARCOS, op. cit., p. 100.

<sup>167</sup> MARCOS. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 100. CD-ROM.

documentos selecionados, quais perguntas e em que condições as formulamos, quanto no diálogo com as culturas, entre elas a maia, as quais foram negadas pela colonialidade. A metodologia zapatista, ainda que não seja nossa a priori, também caminha o nosso caminho investigativo, assim como tomamos emprestados os caminhos da escolinha zapatista como se fossem os nossos próprios (e com todas as notas de rodapé possíveis). Podemos considerar que este movimento dialógico reúne algumas condições para a apreensão da realidade, importantes na medida em que

[...] penetramos nas resistências para entendê-las, conhecendo melhor as expressões culturais, a linguagem das clases dominadas, vamos percebendo também como é que a ideología dominante está se fazendo encarnada, quais os vazios que ela não conseguiu preencher ou os que só aparentemente preencheu em função mesma da resistência das classes populares. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.55).

A promoção de um sistema de educação autônomo rebelde zapatista representa outro espaço importante nesta resistência porque parte das demandas do movimento e da realidade das comunidades. Da mesma forma que estivemos participando dos trabalhos coletivos, também estivemos na escola primária do povoado. A sua educação tem três níveis que ocupam 2 anos de atividades cada uma delas, onde se ensinam matérias de matemática, línguas, meio ambiente e história, 4 dias na semana, em dois horários, sendo o primeiro das 7h30 às 10h30, e o segundo horário de aulas das 11h às 13h. Sobre “o impacto da história da conquista e da colônia; dizem que nesta região a história é fundamental para a luta; diferente da versão, do ponto de vista do conquistador, mas também sobre a vida de nossos antepassados para que não nos engane o *mau governo*”<sup>168</sup>, nos garantiu “Israel” um dos promotores da educação. São 6 anos de estudos que podem ter continuidade nas escolas secundaristas, existentes em outras comunidades. “A escola é um direito e um dever, ou seja, todas as crianças devem ir à escola [...] as crianças brincam juntas, não há separação, um homem vale o mesmo que uma mulher”<sup>169</sup>. Da mesma forma que é direito de todos ter acesso à saúde. Em território autônomo se trabalha a saúde de prevenção, clínica geral e a saúde sexual e reprodutiva porque é parte das leis revolucionárias das mulheres que elas decidam quando ter filhos. No município de San Manuel, atuam 40 promotores e 20 promotoras de saúde revezando-se a cada 8 dias trabalhados, e possuem formação em dois níveis: o primeiro para realizar os primeiros socorros, prevenção e conversas com as famílias sobre as doenças;

<sup>168</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>169</sup> Ibid.

e, o segundo nível que possibilitam atendimentos mais complexos, que permitam diagnósticos de doenças, podem receitar medicamentos e identificar urgências.

Como se havia anunciado, a sala de aula não é um espaço fechado. E, como se pode observar a presença de não-zapatistas convivendo com zapatistas, quando estivemos na Brigada de Trabalhos Voluntários, em La Garrucha, também identificamos isto na comunidade Emiliano Zapata, bem como o convívio atento, com os antizapatistas<sup>170</sup>. A escola não se pretende “nem hegemônica, nem homogênea, nem fechada (todo ano nos visitam pessoas de diferentes calendários e geografias), nem dogmática (aqui também se aprende d@s demais)”<sup>171</sup>.

Quando regressamos ao Caracol III, mas não sem antes uma festa de despedida com uma banda formada por músicos da região e recebimento de muitas declarações emocionadas de uma semana inteira de estudos, fomos recebidos pela Junta de Bom Governo (JBG) e os professores e professoras para a aula final. Cada pergunta formulada nos 27 municípios autônomos rebeldes zapatistas, da zona da selva Tzeltal, foram respondidas pelo mesmo grupo de professores e professoras vestidos com seus passamontanhas. Depois disto, e ainda na companhia dos *votanes*, comemos da comida que nos prepararam: uma sopa de legumes com carne bovina, tostadas e café. Em seguida, a JBG fez uma declaração de despedida e um até logo aos estudantes e estudantas da primeira escolinha zapatista “A liberdade segundo @s zapatistas”. Como não poderia deixar de ser, a escola foi encerrada abaixo de chuva, com um grande baile, com pelo menos, 800 pessoas, entre indígenas e não indígenas; homens, mulheres e outras identidades de gênero; crianças, jovens e velhos; e, estudantes, camponeses e operários. “Nas terras zapatistas, o solo, além de digno e rebelde, é frio, úmido e cheio de lama. As festas costumam ser tão animadas que a chuva não consegue se conter e quer participar, de forma abundante demais, justo no meio dos bailes e das palavras profundas”<sup>172</sup>.

Mas, ainda que as práticas de uma escola autônoma não reproduzam práticas de uma

<sup>170</sup> Nas proximidades da comunidade Emiliano Zapata, especialmente na área onde se encontram os gados de propriedade dos zapatistas, está localizada uma comunidade que atua com paramilitares.

<sup>171</sup> MARCOS. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 98. CD-ROM.

<sup>172</sup> MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Sétima e última parte: um pós-escrito. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014j. p. 181. CD-ROM.

escola tradicional, existe um sistema de avaliação. E, em nosso curso de primeiro nível sobre a “liberdade segundo @s zapatistas”, a avaliação é bem mais difícil. Foi assim que advertiram nossos professores e nossas professoras zapatistas, porque “não constará de um exame, uma tese ou uma prova de múltipla escolha, nem haverá um jurado ou uma banca de professores com títulos universitários. A avaliação a fará a sua realidade, em seu calendário e geografia, e sua banca será...um espelho. Aí você verá se pode responder à única pergunta do exame final: O que é a liberdade segundo você-vocês?”<sup>173</sup>

E, neste caminho todo, o “Velho Antonio” do início da história das perguntas que caminham, sorri:

- Já aprendeste que, para saber e para caminhar há que perguntar. [...] - O tal Zapata apareceu aqui nas montanhas. Não nasceu, dizem. Apareceu, *nomás*. Dizem que o Ik'al e o Votán que aqui vieram parar em seu longo caminho e que, para não espantar as pessoas boas, se fizeram apenas um. Porque já de muito andar juntos, o Ik'al e o Votán aprenderam que eram o mesmo e que podiam fazer-se apenas *um* no dia e *um* na noite e quando chegaram até aqui se fizeram *um* e se chamaram Zapata e disse o Zapata branco e o Zapata negro, e que eram os *dois* o mesmo caminho para os homens e mulheres verdadeiros. (MARCOS, 2011b, p. 53, tradução e grifo nosso)<sup>174</sup>

*Votán* (“Georgina”. Ou será “Minerva”?) e *Ikal* (eu) juntas, mas separadas; duas que eram uma [...] Zapata.

---

<sup>173</sup> MARCOS, op. cit., p. 101.

<sup>174</sup> Redação original, em espanhol: “- Ya aprendiste que para saber y para caminar hay que preguntar. [...] - El tal Zapata se apareció acá en las montañas. No se nació, dicen. Se apareció así nomás. Dicen que es el Ik'al y el Votán que hasta acá vinieron a parar en su largo camino y que, para no espantar a las gentes buenas, se hicieron uno sólo. Porque ya de mucho andar juntos, el Ik'al y el Votán aprendieron que era lo mismo y que podían hacerse uno sólo en el día y en la noche y cuando se llegaron hasta acá se hicieron uno y se pusieron de nombre Zapata y dijo el Zapata que hasta aquí había llegado y acá iba a encontrar la respuesta de a dónde lleva el largo camino y dijo que en veces sería luz y en veces oscuridad, pero que era el mismo, el Votán Zapata y el Ik'al Zapata, el Zapata blanco y el Zapata negro, y que eran los dos el mismo camino para los hombres y mujeres verdaderos”. (MARCOS, 2011b, p.53).



## **PARTE II: SOBRE A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA**

Esta parte da tese, igualmente dividida em dois capítulos, está dedicada a apresentar o que se compreende por *pedagogia da insurgência* e a *colonialidade do conhecimento*, ainda que já as venhamos construindo durante todo o *caracolear* de nossas perguntas e método: 4. *A colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência: o sul como refrente*. E, em seguida, apresentamos algumas alternativas produzidas nas tensões entre ambas, nos processos educativos empreendidos pelo movimento campestino e indígena zapatista na sua experiência de autonomia e de libertação. Para tanto, apresentamos: 5. *Alternativas Zapatistas: tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência e seus desdobramentos em: 5.1 Territórios de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos; 5.2 Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana; 5.3 Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade; e, 5.4 Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas.*

#### 4. A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: O *SUL* COMO REFERENTE

Alguns devem ter pensado que esta tribuna seria ocupada pelo *supmarcos* e que seria ele quem daria a mensagem principal dos zapatistas. Já veem que não é assim. [...] Os Comandantes somos nós que mandamos obedecendo aos nossos povos. [...] Está quem representa a parte civil do EZLN, a direção política e organizativa de um movimento legítimo [...]. Ninguém terá porque se sentir agredido, humilhado ou rebaixado por eu estar ocupando hoje esta tribuna e falar. [...] O meu nome é Esther, mas isso agora não tem importância. Sou zapatista, mas isso tampouco é importante neste momento. Sou indígena e sou mulher, e isto é o único que importa agora. Esta tribuna é um símbolo. Por isso, provocou tanta polêmica. Por isso, queríamos falar nela e, por isso, alguns não queriam que nós estivéssemos aqui. E é um símbolo também que seja eu, uma mulher pobre, indígena e zapatista a ser a primeira a fazer uso da palavra e a minha seja a mensagem principal da nossa palavra como zapatistas. [...] O México que nós zapatistas queremos é assim. Um lugar onde nós indígenas sejamos indígenas e mexicanos, onde o respeito à diferença seja contrabalanceado pelo respeito ao que nos torna iguais. Onde a diferença não seja motivo de morte, prisão, perseguição, gozação, humilhação, racismo. Onde se lembre constantemente de que, formada por diferenças, a nossa é uma nação soberana e independente. E não uma colônia onde abundam os saques, as arbitrariedades e as vergonhas. Onde, nos momentos que definem a nossa história, todos e todas nós colocamos acima de nossas diferenças aquilo que temos em comum, o fato de sermos mexicanos. O que estamos vivendo é um desses momentos históricos. (ESTHER, 2001, p. 262-265, tradução nossa).<sup>175</sup>

Não seria exagero afirmar que o zapatismo, assim como fizeram em 1994, surpreendeu a todos quando pela voz da Comandanta Esther, em 2001, se deu a conhecer as principais palavras do movimento diante de um Congresso Nacional majoritariamente formado por homens mestiços<sup>176</sup>. Pela sua voz falaram os *sem vozes*. Os meses de marcha<sup>177</sup> campesina e

<sup>175</sup> Redação original em espanhol: “Algunos habrán pensado que esta tribuna sería ocupada por el supmarcos y que sería él quien daría el mensaje central de los zapatistas. Ya ven que no es así. [...]. Nosotros somos los comandantes, los que mandamos obedeciendo a nuestros pueblos. [...]. Está quien representa a la parte civil del EZLN, la dirección política y organizativa de un movimiento legítimo [...]. Nadie tendrá por qué sentirse agredido, humillado o rebajado porque yo ocupe hoy esta tribuna y hable. [...] Mi nombre es Esther, pero eso no importa ahora. Soy zapatista, pero eso tampoco importa en este momento. Soy indígena y soy mujer, y eso es lo único que importa ahora. Esta tribuna es un símbolo. Por eso convoco tanta polémica. Por eso queríamos hablar en ella y por eso algunos no querían que aquí estuviéramos. Y es un símbolo también que sea yo, una mujer pobre, indígena y zapatista, quien tome primero la palabra y sea el mío el mensaje central de nuestra palabra como zapatistas. [...] Así es el México que queremos los zapatistas. Uno donde los indígenas seamos indígenas y mexicanos, uno donde el respeto a la diferencia se balancee con el respeto a lo que nos hace iguales. Uno donde la diferencia no sea motivo de muerte, cárcel, persecución, burla, humillación, racismo. Uno donde siempre se tenga presente que, formada por diferencias, la nuestra es una nación soberana e independiente. Y no una colônia donde abunden los saqueos, las arbitrariedades y las verguenzas. Uno donde, en los momentos definitorios de nuestra historia, todas y todos pongamos por encima de nuestras diferencias lo que tenemos en común, es decir, el ser mexicanos. El actual momento es uno de esos momentos históricos.” (ESTHER, 201, p. 262-265).

<sup>176</sup> O México é um país pluriétnico, ainda que não se reconheça constitucionalmente e as demandas zapatistas, através dos Acordos de San Andrés, sigam pendentes. O *Espanhol* ou o *Castelhano* é considerado o idioma oficial, porém existem 364 “variantes linguísticas” no território de quase 2 milhões de km<sup>2</sup> dos 31 estados unidos e Distrito Federal que formam este país (estes são dados do *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* – INALI, do anos de 2011. Disponível em: <<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>. Acesso em: 04 de fev. 2014). De acordo

indígena até a tribuna do Palácio Legislativo de San Lázaro foi uma demonstração de aprendizado na experiência da/na luta pelo reconhecimento dos direitos e da cultura dos povos indígenas. Passados mais de 10 anos desde a Marcha da Dignidade Indígena pode-se observar alguns dos aprendizados, como o da participação, o da valorização da cultura e dos costumes indígenas e da autonomia como um processo de tomada de decisões (FREIRE, 1996a), ou seja, de reconhecimento de si mesmo como sujeito da transformação. Algumas destas vozes dizem que

A marcha marcou uma identidade do que sou. A identidade de uma mulher da cor da *terra*, a identidade destas cores de nossa vestimenta, de nossas tradições, de nossas danças. Aí comecei a me sentir orgulhosa, porque antes eu mesma tirei minha vestimenta por um tempo e dizia aos meus filhos para que não falassem a *língua* na escola para que não os discriminassem como a mim, mas a partir da marcha já não. (RAMÍREZ, 2011, s.p., tradução e grifo nosso).<sup>178</sup>

Tinha 7 anos quando aconteceu a Marcha. Meus pais me disseram que viriam umas pessoas que cobrem seu rosto e que vinham para nos ajudar. Pensei que se tratava de pessoas mágicas. Estive no CNI<sup>179</sup> de Nurio brincando e correndo todo o tempo. Hoje, dez anos depois, me dá muito orgulho haver estado aí. Agora já sei quem são e

---

com a pesquisa realizada pela organização chilena *Latinobarómetro*, de 2011, se apontou que 52% dos mexicanos se consideram mestiços, 19% indígenas, 6% brancos, 2% mulatos e 3% de outras raças/etnias (Disponível em: <[www.infoamerica.org/primera/lb\\_2011.pdf](http://www.infoamerica.org/primera/lb_2011.pdf)>. Acesso em: 04 de fev. 2014). O México nunca agregou em seu censo dados específicos sobre raça e etnia. Além disto, mais de 52 milhões de pessoas vivem na linha da pobreza e da pobreza extrema (dados do *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*- Coneval, disponíveis em: <[www.coneval.gob.mx](http://www.coneval.gob.mx)>. Acesso em: 04 de fev. 2014) o que corresponde a que 36% e 10, 5% das pessoas, respectivamente, apresentam carências sociais essenciais. Durante o governo do presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se estimava que este contingente correspondia a uma cifra de 27 milhões de pessoas, já no de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se atingiu a marca de 47 milhões, conforme dados da *Secretaría de Desarrollo Social* (Sedesol; Disponível em: <[www.sedesol.gob.mx](http://www.sedesol.gob.mx)>. Acesso em: 04 de fev. 2014). Efetivamente, este é o contexto de Esther quando apresenta a intersecção das opressões de classe, de gênero e de raça e etnia, na tribuna do Palácio Legislativo de San Lázaro, desejando um México diverso, independente e não colonizado.

<sup>177</sup> A Marcha da Cor da Terra ou Marcha da Dignidade Indígena, como ficou conhecida, foi realizada em 37 dias em um percurso de aproximadamente de 6 mil km. Neste caminho, aconteceram mais de 70 atos públicos sendo, alguns deles, multitudinários, como o realizado no Zócalo capitalino, em 11 de março de 2001. O desconforto a qual mencionava Esther, em seu comunicado, lido no Palácio Legislativo mexicano, de certa forma anunciava que esses senhores seriam os responsáveis pela traição do pacto de diálogo que se vinha construindo com muitas dificuldades. A aprovação unânime de uma reforma constitucional que desconheceu os acordos firmados em San Andres - em fevereiro de 1996, ainda no governo de Ernesto Zedillo (PRI)- foi confirmada mesmo que os zapatistas demonstrassem vontade política na aprovação da Lei de COCOPA que não atendia a todas às demandas indígenas.

<sup>178</sup> Magdalena García Durán, *mazahua* do Estado do México, ex-presença política. Redação original em Espanhol: “La Marcha me marcó una identidad de lo que soy. La identidad de una mujer del color de la Tierra, la identidad de estos colores de nuestra vestimenta, de nuestras tradiciones, de nuestras danzas. Ahí me empecé a sentir orgullosa, porque antes yo misma me quite un tiempo la vestimenta y les decía a mis hijos que no hablaran la lengua en la escuela para que no los discriminaran como a mí, pero a partir de la Marcha ya no”. Disponível em: <[www.lajornada.unam.mx/2011/03/12oja167-marcha.html](http://www.lajornada.unam.mx/2011/03/12oja167-marcha.html)>. Acesso em 04 de fev. 2014.

<sup>179</sup> Congresso Nacional Indígena.

participo por minha conta nos trabalhos do CNI. (Ibid., 2011, s.p., tradução nossa).<sup>180</sup>

Faz 10 anos, quando não tínhamos conhecimento do movimento, as lideranças eram cooptadas pelo PRI<sup>181</sup>, e outros acreditavam na esquerda institucional. No entanto, essa esquerda não respondeu às necessidades de nossos povos e sua gente. A Marcha nos impulsionou, foi um divisor de águas em nossa vida. A partir daí regressamos às nossas origens. Faz muitos anos que a comunidade se juntava em assembleia coordenada pelos mais adultos e se elegiam as autoridades. Agora usamos de novo esta forma de eleição de responsabilidades, pois em um momento os partidos tiveram o controle de nossa comunidade e isso gerou a divisão no povoado (RAMÍREZ, 2011, s.p., tradução nossa).<sup>182</sup>

“É verdade que a violência obstaculiza a genuína reflexão crítica?”, se perguntaria Carlos Monsiváis que responderia ainda que, em termos gerais, “não há dúvidas a respeito”. A violência é a coisificação da pessoa, privada de suas possibilidades criativas, “fere a ontológica e histórica vocação dos homens (sic)- a do *ser mais*” (FREIRE, 2005, p. 47). Naquilo que o escritor mexicano atribui ao pensamento de Marcos como sendo original cabe bem ao sentido comunitário indígena e zapatista, não tão somente sobre este pensamento ser capaz de responder às circunstâncias sócio-econômico-políticas ou a tomada de posição pela insurreição, mas por estarem carregados de desejos “de integrar a experiência dos indígenas na experiência nacional e, [estando] no âmbito da marginalização, na internacional”. (MONSIVÁIS, 2001, p. 15). As *palavras-ação* de Esther ampliam este pensamento comunitário indígena na própria “história da nação e do mundo”, para concluirmos com a ideia de Monsiváis. Os depoimentos de *Magdalena*, *Alícia* e *Teódulo* não apenas podem dimensionar a importância do movimento zapatista dos impactos produzidos nos indivíduos, como também apresentam elementos importantes no encontro entre a colonialidade e a insurgência.

---

<sup>180</sup> Alicia Solentina, estudante de Uruapan, Michoacán. Redação original em Espanhol: “Tenía 7 años cuando pasó la Marcha. Mis papás me dijeron que iban a venir unas personas que se cubren el rostro y que venían a ayudranis. Pensé que se trataba de personas mágicas. Estuve en el CNI de Nurio jugando y corriendo todo el tempo. Hoy, diez años despues, me da mucho orgullo haber estado ahí. Ahora ya sé quienes son y participo por mi cuenta en los trabajos del CNI”. Disponível em: <[www.lajornada.unam.mx/2011/03/12oja167-marcha.html](http://www.lajornada.unam.mx/2011/03/12oja167-marcha.html)>. Acesso em 04 de fev. 2014.

<sup>181</sup> Partido Revolucionário Institucional.

<sup>182</sup> Teódolo Santos, *nahuatl* das terras recuperadas de Santa María Ostula. Redação original em Espanhol: “Hace diez años, cuando no teníamos conocimiento del movimiento, los líderes eran cooptados por el PRI, y otros creíamos en la izquierda institucional. Sin embargo esa izquierda no respondió a las necesidades de los pueblos y su gente. La Marcha nos impulso, fue un parteaguas en nuestra vida. A partir de ahí regressamos a nuetsros Orígenes. Hace muchos años la comunidade se juntaba y a traves de una asamblea regida por los más adultos, se elegia a las autoridades. Ahora llevamos de nuevo esa forma de elección de responsabilidades, pues en un momento los partidos tuvieron el control de nuestra comunidade y eso generó división en el Pueblo”. Disponível em: <[www.lajornada.unam.mx/2011/03/12oja167-marcha.html](http://www.lajornada.unam.mx/2011/03/12oja167-marcha.html)>. Acesso em 04 de fev. 2014.

Se partimos do pressuposto que a educação é um trabalho de transformar a realidade que *está sendo*, os testemunhos acima indicam que, deste tenso encontro, existem *educadores/as* e *educandos/as* que se educam na práxis revolucionária mediados pela sua condição de *estar no mundo*. (FREIRE, 1996a, 2005; McLAREN, 2008). Conforme Gadotti, essa práxis deve ser entendida como “trabalho social” ou, simplesmente, como “trabalho” que na “reeducação” dos/as educadores/as torna-se expressão de uma concepção de mundo cujo fundamento é o trabalho de transformação do próprio mundo. (GADOTTI, 2003). Neste sentido, o movimento zapatista seria o educador no/do processo da própria luta pela terra e no reconhecimento dos direitos e cultura indígenas. Um educador não-convencional porque está situado fora dos espaços legitimados pela educação moderna como sendo próprios para a produção do conhecimento. Por outro lado, a chamada sociedade civil<sup>183</sup> e muitos povos indígenas entraram na dinâmica do aprendizado da/na insurgência como educandos no movimento próprio da vida.

A tensão entre a insurgência e a colonialidade pode ser identificada nas palavras da Comandanta Esther. Na medida em que se apresenta como mulher, indígena, pobre e zapatista ela está dizendo, também, que ela é a *outra* que foi estabelecido como contrário pelo padrão mundial do poder colonial e capitalista. Mas, também é aquela que fala *em nome de* um movimento, e com isso Esther se refere à *nosotridad* negada pela imposição do sistema-mundo. Das suas palavras emergem a consciência sobre a importância daquele momento porque a história do capitalismo globalizado e eurocentrado tem sido o da construção da história da América Latina dependente, primeiro politicamente, depois economicamente e subalternizada epistemologicamente. Tanto a colonialidade quanto a modernidade se instalaram no *sul geográfico* como eixos constitutivos de padrão de poder e de conhecimento. A insurgência, superando sua forma de levantamento apenas, nos remete a sujeitos em luta contra o esquecimento: luta que se encontra presente na práxis educativa libertadora<sup>184</sup>.

#### 4.1 Sobre a pedagogia da insurgência e colonialidade do conhecimento

---

<sup>183</sup> Os zapatistas chamam de “sociedade civil” a todos os setores que se aproximam do zapatismo, por diferentes razões, “para diferenciá-los da classe política e para não enquadrá-los em classes sociais”. (MARCOS. 2014k, p. 160).

<sup>184</sup> Já nos referimos, em outros momentos, sobre a relevância da *outra* história, a feita pelos *debaixo*, para o movimento zapatista. As demandas dos camponeses indígenas são estudadas no Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ), articulados com a matéria História.

As discussões que realizamos no mestrado<sup>185</sup> sobre a insurgência como um princípio educativo, podem aqui, ser revisitadas. Porém, em relação à colonialidade do conhecimento. Em nossa análise, veremos como as alternativas criadas pelo movimento zapatista ao longo de 30 anos de existência, sendo 10 deles vividos em clandestinidade, podem ser compreendidas no processo de libertação, uma vez que seu surgimento se dá na tensão dialética entre a colonialidade e as resistências a esta imposição. Trata-se de “um caminho difícil na superação das intencionalidades colonizadoras das epistemologias tradicionais” (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 460).

Antes de avançarmos no tema da *insurgência*<sup>186</sup>, apresentamos o que consideramos por *pedagogia latino-americana*. Primeiro, que se tem presente que esta não existe como uma *pedagogia* sistematizada, teórica e metodologicamente constituída como “uma lei geral”, o que muitas vezes se espera nas ciências; porém, se compreende que existem várias pedagogias que emergem das muitas experiências de múltiplos sujeitos que contribuem para que identifiquemos um conjunto de “princípios” que coincidem com os da Educação Popular. Não se trata aqui de “fundar qualquer pedagogia em nome de” - já havíamos chamado a atenção para isto em outro momento - , mas de *refletir sobre* e valorizar as práticas educativas latino-americanas a partir destas muitas pedagogias inscritas nas experiências dos movimentos sociais e populares com motivações radicalmente transformadoras do mundo, como as que se propõem a construir seus próprios métodos, teorias e caminhos do/no ato educativo.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2014), a compreensão de que o mundo é mais amplo do que a compreensão ocidental de mundo; de que a diversidade do mundo é infinita e que por isso, há diferentes formas de pensar, de sentir (como, as de *sentir pensando*, de *pensar sentindo*) e de agir; de que existem diferentes formas de relacionamentos entre

---

<sup>185</sup> MORETTI, Cheron Zanini. **Educação popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Unisinos, 2008. 186 p.

<sup>186</sup> Nos marcos da modernidade ocidental, a *insurgência* pode ser identificada como um preâmbulo para a revolução. Ela é considerada, a partir dos referenciais da Revolução Francesa, de acordo com o *Dicionário de política* (1993), um movimento generalizado contra o poder dominante que tende a coincidir com as manifestações de massa. Segundo Gian Mario Bravo, no mesmo Dicionário, no verbete *insurgere*, a insurgência é um movimento contra a opressão do povo em defesa da libertação geral, conduzida “de baixo para cima”, com finalidades políticas e sociais bem definidas. Logo em seguida, este “estado” é superado pela organização concreta da revolução, que constitui o fim da insurreição. Neste sentido, a insurgência, aqui, é tratada como uma forma de luta. E seus referentes, como se pode observar, são exclusivamente europeus. De acordo com Bravo (2000), o termo insurreição deriva do latim *insurgere* (levantar-se contra), que no passado tinha um caráter legalista, ou seja, se encontrava no *direito* de se colocar contra “os usurpadores que se apossavam do poder pela força ou pela fraude. Com a Revolução Francesa, assumiu o sentido moderno de movimento contra a opressão do povo em prol da libertação geral” (1993, p. 631) com fins políticos.

humanos e não-humanos, e com a natureza; assim como, de que existem diferentes concepções de tempo, de organização da vida coletiva, são algumas premissas para que se desenvolvam epistemologias do *sul*. Esta ideia nos leva a da existência de uma sociologia e uma pedagogia que se inscrevem nos marcos *descoloniais* do poder, do ser e do conhecimento ou, simplesmente, de *libertação*.

Tomando a discussão apresentada por Lenkersdorf (2008), se consideramos que na experiência *tojolabal*, uma das etnias que se encontram em resistência em território autônomo zapatista, cada um e cada uma dos indígenas são considerados como iguais e que, como tal, espera-se que os participantes das assembleias e dos trabalhos coletivos se portem como “sujeitos dos demais”, ou seja, que o protagonismo do indígena aconteça a partir do “dizer a sua palavra” em função do coletivo, poderíamos dizer que aí reside uma pedagogia da insurgência (tanto pela sua condição insurrecional, quanto pelo potencial criativo de metodologias próprias nos espaços da luta cotidiana). Em síntese, “ao viver na comunidade intersubjetiva se aprende e se ensina a vivê-la *por* e *em* cada um dos seus membros. A cada um se trata como sujeito e de cada um se espera que se porte como sujeito com os demais” (LENKERSDORF, 2008, p. 139, tradução nossa)<sup>187</sup>.

Para Santos (2010), a sociologia das epistemologias do *sul* tem como referência a sociologia das ausências<sup>188</sup> e a sociologia das emergências<sup>189</sup> que tentam, tanto uma como a outra, nutrir as ações coletivas de transformação social seja pelo entusiasmo ou pela indignação, sendo que “o elemento subjetivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência.” E, como elemento subjetivo da sociologia das emergências, “a consciência emancipatória e o inconformismo

---

<sup>187</sup> Redação original em espanhol: “[...] al vivir en la comunidad intersubjetiva se aprende y se enseña a vivirla por y en cada uno de sus miembros. A cada uno se le trata como sujeto y de cada uno se espera que se porte como sujeto con los demás.” (LENKERSDORF, 2008, p. 139).

<sup>188</sup> A sociologia das ausências procura demonstrar que o que *não existe* é produzido ativamente como *não existente*, como algo não credível, descartável, invisível à realidade hegemônica. Mais precisamente, é isto que reduz as possibilidades do tempo presente se apresentar como alternativa porque ele está “contraído”. “O objetivo desta sociologia é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles, transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 102).

<sup>189</sup> A sociologia das emergências procura diminuir o futuro para poder viabilizar o *ainda-não*, o inesperado e as possibilidades “outras”, emergentes no tempo presente. “É a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas [...]. Cuidar do futuro é imperativo porque é impossível blindar a esperança contra a frustração, o advento do niilismo [...]. A sociologia das emergências atua tanto sobre as possibilidades (potencialidade) como sobre as capacidades (potência)”. (SANTOS, 2010, p. 118).

ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades.”<sup>190</sup> (SANTOS, 2010, p. 118). A primeira move-se no campo das experiências sociais enquanto a segunda, no campo das expectativas sociais. No movimento zapatista a dialética entre a emergência e a ausência é traduzida<sup>191</sup> em *resistências* contra-hegemônicas.

A Marcha da Dignidade Indígena é um exemplo de uma prática de resistência com potencial contra-hegemônico importante. Ao dirigirem-se, em longa marcha, em direção à Cidade do México (DF) naquele março de 2001, o movimento campesino indígena zapatista fez a “tradução” entre os seus objetivos (o reconhecimento da cultura e dos direitos indígenas) e suas práticas (autonomia comunitária, *nosotridad*) e os objetivos e as práticas de outros movimentos sociais mexicanos. Podemos observar isso tanto nos testemunhos de *Magdalena, Alicia e Teódulo* como no fato de a Comandanta Esther ter sido a principal porta-voz do zapatismo em suas demandas. A intersecção das opressões de classe, raça/etnia e gênero estão presentes em seu discurso:

Os ladinos<sup>192</sup> e os ricos fazem gozação de nós que somos mulheres indígenas por nossa maneira de vestir, de falar a nossa língua, por nossa forma de rezar e de curar e por nossa cor, pois somos a cor da terra que trabalhamos. [...] Nós, mulheres indígenas, não temos as mesmas oportunidades que os homens, que têm direito de decidir tudo. Só eles têm direito à terra [...] e *como não somos seres humanos*, sofremos pela desigualdade. Toda esta situação nos foi ensinada pelos maus governos. Nós, mulheres indígenas, não temos boa alimentação, não temos uma moradia digna, não temos nem um serviço de saúde e nem estudos. Não temos possibilidades de trabalho, assim, sobrevivemos à miséria, esta pobreza é pelo abandono por parte do governo que nunca fez caso de nós indígenas e não tem nos levado em consideração, tem nos tratado como uma coisa qualquer. [...] Por isso nós decidimos organizar a luta como mulheres zapatistas. (ESTHER, 2001, p. 268, tradução e grifo nosso).<sup>193</sup>

<sup>190</sup> Podemos fazer uma relação, aproximação por assim dizer, destas sociologias insurgentes com a educação, especialmente com a ideia de *inédito viável* de Paulo Freire. Para o educador, o inédito-viável é uma palavra rigorosa e “expressa os projetos e atos das possibilidades humanas” (FREIRE, 2010, p. 224), também uma categoria que traz em si a possibilidade de realização da utopia e a crença no sonho coletivo “a serviço do ser humano que existe em nós seres humanos” (FREIRE, 2010, p. 226). De acordo com esta compreensão, “a realização da utopia da humanização, o resgate do *ser mais*, ou seja, a recuperação da condição ontológica subalternizada pela epistemologia dominante” (STRECK; MORETTI; ADAMS, 2013, p.386).

<sup>191</sup> Entende-se por *tradução* o trabalho que visa esclarecer aquilo que une e aquilo que separa os diferentes movimentos e as suas diferentes práticas de maneira que se percebem quais são as possibilidades e os limites de agregação ou articulação entre eles. (SANTOS, 2010). No entanto, compreendemos também que a *tradução* se dá na relação dialética entre as *emergências* e as *ausências* situadas historicamente. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010) “o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (p.127)

<sup>192</sup> Ladinos: é o termo que se utiliza em Chiapas para designar ao *não-indígena*.

<sup>193</sup> Redação original em Espanhol: “A nosotras las mujeres indígenas, nos burlan los ladinos y los ricos por nuestra forma de vestir, de hablar nuestra lengua, nuestra forma de rezar y de curar y por nuestro color, que somos el color de la tierra que trabajamos [...]. Nosotras las mujeres indígenas no tenemos las mismas oportunidades que los hombres, los que tienen el derecho de decidir todo. Sólo ellos tienen el derecho a la tierra



As palavras de Esther também afirmam que a denúncia da condição desumanizante é que pode permitir a *tradução*, uma vez que na situação de colonialidade do poder e do conhecimento, ou de *ausências*, produzem longos períodos de silêncio “demasiados insondáveis para serem objetos” (SANTOS, 2010, p.48) desse trabalho.

Para os indígenas de origem maia, existem dois tipos de sociedade: a dominante e a comunitária. No primeiro tipo, as pessoas desejam ser livres das demais e para si mesmas; no segundo tipo de sociedade, a comunidade as faz livres para os demais e de si mesmas. Assim, “no contexto da sociedade tojolabal, a fonte da liberdade é a comunidade” (LENKERSDORF, 2005, p. 87, tradução nossa).<sup>194</sup> Na perspectiva tojolabal, portanto maia, estas duas concepções de sociedade seriam contrárias, uma vez que na sociedade dominante prevalece a relação sujeito-objeto, que é uma relação entre diferentes, onde tudo é transformado em objeto, mercantilizado e individualizado. Nas sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal e a população colonizada despojada dos seus saberes intelectuais e dos meios de expressão exteriorizantes, “foram reduzidas à condição de indivíduos rurais iletrados” (QUIJANO, 2010, p. 124). Onde não foi possível destruí-la, prevaleceu a imposição da perspectiva eurocêntrica nas relações *sujeito-objeto* com os colonizados, bem como a sua lógica de produção do conhecimento. Já na comunidade indígena comunitária, existe uma relação entre iguais, uma relação sujeito-sujeito, onde se coloca o coletivo acima do individual e a sua condição de sujeitos ativos possibilita a *palavra*.

Assim, se para a sociedade dominante a prática tem sido o ocultamento, para a sociedade intersubjetiva ou comunitária tem se praticado a resistência, sendo que “o último recurso é e tem sido a rebelião. A atual é muito significativa. Os insurgentes não querem o poder, se não o respeito e a vida com dignidade para todos” (LENKERSDORF, 2008, p. 92, tradução nossa).<sup>195</sup> Existe uma pedagogia própria, autenticada, no movimento da experiência

---

[...] y como que no somos seres humanos, sufrimos la desigualdade. Toda esa situación los malos gobiernos los enseñaron. Las mujeres indígenas no tenemos buena alimentación, no tenemos vivienda digna, no tenemos ni un servicio de salud, ni estudios. No tenemos proyecto para trabajar, así sobrevivimos la miséria, esta pobreza es por el abandono del gobierno que nunca nos há hecho caso como indígena y no nos han tomado en cuenta, nos há tratado como cosa. [...]Por eso nosotras nos decidimos a organizar a lucha como mujer zapatista.” (ESTHER, 2001, p. 268).

<sup>194</sup> Redação original em espanhol: “[...] en el contexto de la sociedad tojolabal, la fuente de la libertad es la comunidad” (LENKERSDORF, 2005, p. 87).

<sup>195</sup> Redação original em espanhol: “[...] el último recurso es y ha sido la rebelión. La actual es muy significativa. Los insurgentes no quieren el poder, sino el respeto y la vida con dignidad para todos” (LENKERSDORF, 2008, p. 92).

da autonomia, por isso nos interessa tanto as *sociologias insurgentes* (SANTOS, 2010) quanto a *intersubjetividade* (LENKERSDORF, 2008), para a compreensão da pedagogia da insurgência em favor do *pluri* contra os *monos*<sup>196</sup>.

Paulo Freire é um dos interlocutores privilegiados de nossa pesquisa, pois sua proposta dialoga, dentre outras coisas, com o direito dos oprimidos a acessar o conhecimento e também de se compreenderem como sujeitos de sua construção. Sua referência em Frantz Fanon reitera a busca de um mundo radicalmente humanizado, de colaboração entre “ensinante e aprendente” inseridos na construção do sonho de libertação dos “condenados da terra”. O tema racial com Fanon ganha centralidade na compreensão da colonialidade e a perversidade do processo colonial que hierarquiza o poder e o saber. A denúncia<sup>197</sup> se constitui como dimensão importante na produção de alternativa pedagógica diante da desumanização, então, empreendida. Assentada na imposição da autoproclamada superioridade do colonizador, justificada pela sistemática violência da chamada “missão civilizatória”; na negação da identidade racial e étnica do colonizado; no abandono forçado de culturas próprias; a *pedagogia da colaboração muscular* de Frantz Fanon prepara o amadurecimento da luta anticolonial, ou ainda, se preferirmos ir além, *descolonial*. Ghiggi e Kavaya (2010) apontam que a condenação do colonialismo é continental, assim como a afirmação de uma cultura também. “Os esforços do colonizado para reabilitar-se e escapar da mordida colonial se inscrevem logicamente na mesma perspectiva que a do colonialismo” (FANON, 1979, p. 239). Assim, orientadas pela “pedagogia fanoniana” aqueles e aquelas submetidas à colonização se moveriam pela leitura política de seu mundo, como denúncia, mas com vistas ao anúncio de libertação.

Para Scocuglia (2009), a pedagogia social de Paulo Freire é um contraponto à pedagogia globalizada que serve para legitimar o sistema-mundo. Em sentido completamente inverso da globalização hegemônica do capitalismo, o autor considera que Freire é um dos

---

<sup>196</sup> Aqui fazemos uma relação de proximidade entre as sociologias insurgentes de Boaventura de Souza Santos (2010) e a filosofia maia de Carlos Lenkersdorf (2005). Ambas apresentam alternativas ante a epistemologia dominantes. Santos identifica nelas a produção de *monoculturas* (dos saberes, do tempo linear, da classificação social, racial e sexual, de escalas e de produtividade); no entanto, Lenkersdorf identifica que estas epistemologias produzem *monismos*. Ante as suas hegemonias, o primeiro propõe *ecologias* (dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e das produtividades), enquanto que o segundo apresenta a ideia de *nosotridad* maia que está composta pela complementariedade, a diversidade, o antimonismo e a pluralidade.

<sup>197</sup> Para Paulo Freire as conjunções de denúncia/anúncio são importantes na prática da liberdade como educação, e mesmo o contrário. “Não há denúncia verdadeira sem compromisso com a transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2005, p.78). No zapatismo se denuncia anunciando, assim como se manda obedecendo.

pensadores do campo da educação mais *globalizados*, logo um contraponto vigoroso à influência da globalização hegemônica na educação mundial. A questão é que a América Latina tem sido herdeira de uma determinada formação histórica e social que forjou pensamentos e ações com características singulares. Um pensamento forjado na resistência diante de uma colonialidade pedagógica, como uma necessidade de superação de um *estrangereirismo* na própria terra. Nesta mesma direção, os zapatistas através de um dos comunicados anunciados pelo porta-voz do movimento, o Subcomandante Marcos, identificam que

[n]o mundo inteiro há dois projetos de globalização em disputa. O de cima, que globaliza o conformismo, o cinismo, a estupidez, a guerra, o esquecimento. E o de baixo, que globaliza a rebeldia, a esperança, a criatividade, a inteligência, a imaginação, a vida, a memória, a construção de um mundo onde caibam todos os mundos. Um mundo com [...] Democracia! Liberdade! Justiça! (MARCOS, 2014r, p. 204).

Na esteira da denúncia, mas também na defesa de um desenvolvimento de um conhecimento próprio, José Martí se colocou entre os latino-americanos que entenderam que as independências de seus países deveriam ir além das formas de governo. Segundo Aguillera, trata-se de trazer Martí, em fértil abraço com Paulo Freire como fontes da educação popular, não apenas metodológicas, mas entendidos integralmente como uma “concepção de vida, de trabalho, prática e reflexão para converter os membros da comunidade, aos diferentes atores populares, em sujeitos pensantes e criadores de sua própria história”<sup>198</sup> (AGUILLERA, 2003, p. 08, tradução nossa). José Martí faz uma crítica à “mentalidade colonizada” dos que não percebem a emergência neocolonialista dos Estados Unidos, por exemplo. Diz o libertador cubano que

[ o ] aldeão vaidoso acha que o mundo inteiro é sua aldeia e desde que seja ele o prefeito, ou podendo se vingar do rival que lhe tirou a noiva, ou desde que mantenha os cofres cheios, acredita que é certa a ordem universal, ignorando os gigantes que possuem botas de sete léguas e que podem lhe pôr a bota em cima, bem como a luta dos cometas lá no Céu, que voam pelo ar, adormecidos, engolindo mundos. O que restar de aldeia na América deverá acordar. (MARTÍ, 2006a, p. 194).

Podemos identificar em Martí a urgência da primeira independência, que é política em relação à Espanha, e depois da segunda independência, que é econômica em relação aos EUA.

<sup>198</sup> Redação original em espanhol: “[...] concepción de vida, de trabajo y la práctica y la reflexión para convertir a los miembros de la comunidad, a los diferentes actores populares, en sujetos piensantes y creadores de su propia historia” (AGUILLERA, 2003, p. 08).

Porém, a primeira independência não estará assegurada se a nova república não “criar”, porque se imita demais os outros países. As ideias e as resoluções terão de ser da nossa América, mesmo que “o vinho, (seja) de bananeira; e se sai ácido, é o nosso vinho” (MARTÍ, 2006a, p. 190). Mészáros observa que “o próprio Martí percebeu que todo o processo de educar deveria ser feito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a ‘grande prisão’ num lugar de emancipação e de realização genuína” (2005, p. 58).

Afinal, ser livre das tiranias é ser emancipado. Seu pensamento anticolonial e anti-imperialista construiu elos fecundos na superação de uma sociedade opressora e inspira, ainda hoje, pedagogias emancipadoras. Realiza importantes críticas à herança etnocêntrica da filosofia europeia e a “mono” filosofia contra as possibilidades plurais identificadas na polifonia da mestiçagem existente no continente. (STRECK; MORETTI, 2013a, p. 45).

Outra voz dissonante é a do peruano José Carlos Mariátegui que defendeu as propostas socialistas na América Latina. Para ele a revolução latino-americana deveria incluir objetivos agrários e anti-imperialistas, pois num continente dominado só pode se constituir um capitalismo dependente, assim a tarefa histórica das transformações estaria ligada particularmente ao campo, “graças à sobrevivência de vestígios de um ‘comunismo inca’” (LÖWY, 1999, p. 20). Para ele ciência e consciência devem fazer parte da identidade latino-americana para poder avançar, assim como o socialismo deveria ser próprio, sem cópias, uma verdadeira “criação” (DÁVALOS, 1999, p. 169). A educação, da mesma forma, seria própria dos indígenas e estaria diretamente relacionada com as transformações estruturais da sociedade peruana.

José Martí, José Carlos Mariátegui e Frantz Fanon, mencionados neste capítulo, são algumas das vozes das resistências na América Latina, que sentem as marcas coloniais e, de alguma forma antecipam as chagas da colonialidade, uma vez que problematizam a realidade dos sujeitos historicamente situados. A primeira das marcas, podemos dizer que se explicita pelas ligações geográficas e históricas que as identifica; e a segunda delas, atua como matriz subjacente do poder que seguiu existindo depois das independências políticas realizadas na região. A tensão dialética entre a colonialidade e as resistências à sua imposição compreende um conjunto de ideias e práticas que, se analisadas pelas perspectivas e visões sociais de mundo de alguns autores e autoras do *sul*, podem contribuir para a superação das intencionalidades colonizadoras encontradas nas epistemologias dominantes.

De acordo com Adriana Puiggrós (2013), a América Latina tem cumprido um programa em educação e, mesmo que prevaleça o neoliberalismo<sup>199</sup> no continente, a história segue tendo um peso importante na “recuperação da dignidade política e social” (p. 103). O bicentenário, recém-completado, das independências de nossos países indica que, em termos gerais, se há cumprido um programa com concepção e linha política em matéria educativa. São apontados por esta autora, pelo menos, quatro programas ou propostas: a) a primeira é a de Simón Rodríguez (1771-1854), mestre de Simón Bolívar, que sustentava que o sistema escolar na América Latina deveria constituir-se a partir dos pobres, negros e índios que “seriam o coração da educação, seu núcleo mais significativos, o que lhe outorgaria sentido” (2014, p. 104, tradução nossa)<sup>200</sup>. Foi ele quem cunhou a máxima: “inventamos ou erramos”, uma vez que entendia que a educação estava além dos bancos escolares, comprometida com a construção das jovens repúblicas; b) a segunda é a proposta da direita conservadora, porta-voz da Igreja medieval, que defendeu uma educação onde não intervisse o Estado e onde os setores populares deveriam receber uma educação de menor categoria que a classe privilegiada; c) já a terceira e triunfante, segundo Puiggrós (2013), é aquela proposta que vem desde o século XIX e tem os liberais como ideólogos, como o argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Principalmente, “[...] por sua influência na América do Sul e por suas propostas resultarem muito semelhantes ideologicamente às dos positivistas latino-americanos da época em que imprimiram a ideia de um sistema escolarizado”<sup>201</sup>. É conhecida sua aversão aos indígenas, aos negros e aos gaúchos, o que inclui seu pessimismo em relação às possibilidades de “progresso” a esses setores<sup>202</sup>. Mais bem, para os educadores liberais

---

<sup>199</sup> Como pudemos observar no capítulo 2 ZAPATA E A HISTÓRIA DAS PERGUNTAS QUE CAMINHAM, as experiências dos atuais governos latino-americanos têm oferecido elementos mais complexos para as suas caracterizações. Pode-se consultar a Gaudichaud (2010) sobre o tema, especificamente. No entanto, consideramos que o governo de Enrique Peña Nieto (PRI) se inscreve entre os de cunho neoliberal tanto que, no ano de 2013, os professores e professoras realizaram uma grande greve contra as reformas trabalhistas e na educação.

<sup>200</sup> Redação original em espanhol: “serían el corazón de la educación, su núcleo más significativo, el que ortorgaría sentido” (PUIGGRÓS, 2013, p. 104).

<sup>201</sup> Redação original em espanhol: “por su influencia en América del Sur y por sus propuestas resultaron ideologicamente muy semejantes a las de los positivistas latinoamericanos de la época que imprimieron si idea de sistema escolarizado” (PUIGGRÓS, 2013, p. 105)

<sup>202</sup> Domingo Faustino Sarmiento adotou a ideia de “educação comum” subjacente a de instrução primária, ou seja, como grau de educação de um povo culto para o desempenho das funções da civilidade. No entanto, ainda que considerasse que essa educação devesse chegar às grandes massas, estava convicto de que ao latino-americano carecia inteligência. Ele “culpava as raízes hispano-árabes e indígenas de nossa população pelo atraso cultural e social [...] embora essa colocação entrasse em contradição com seu modelo de educação comum e instrução pública” (PUIGGRÓS, 2010, p.107). Adriana Puiggrós (2010) chama a atenção de que foram muitos os liberais e positivistas que concordavam com os argumentos de Sarmiento sobre a inaptidão dos latino-

positivistas, a escola deveria ser ocupada por pessoas “civilizadas” cuja base cultural estava orientada para a *modernidade*; d) E, por fim, o quarto programa ou proposta é aquela impulsionada pelo neoliberalismo, desde a última década do século XX, e que está baseada na desestruturação e na privatização dos sistemas educativos. “À descentralização [da educação] se somou muitos países, a restrição a obrigatoriedade ao nível escolar, a educação primária ou básica, o encurtamento da educação secundária em três anos, assim como a exclusão da educação de adultos, das pessoas com capacidades especiais, a educação artística e técnica, do tronco central do sistema educativo” (PUIGGRÓS, 2013, p. 107, tradução nossa).<sup>203</sup>

O certo é que nos duzentos anos de escolarização da educação se demonstrou que a educação, por si só, não muda a situação econômica e social das pessoas. No entanto, o contrário também é pertinente: é impossível realizar transformações sem políticas educativas. “A descolonização global do pós-guerra melhorou a posição das culturas dos povos, do então, chamado ‘Terceiro Mundo’, mas pouco influenciou para que se resolvesse a uma forma de incorporação ao ensino formal” (PUIGGRÓS, 2013, p. 117). A história da educação não deve ser vista em sua linearidade porque, por um lado, não se pode considerar que se tenha experimentado um único programa ou proposta de educação em nosso continente, assim como tampouco se tem empenhado em dar espaço às alternativas produzidas na contramão da imposição colonial-moderna<sup>204</sup>.

Mais próximas às ideias de Simón Rodríguez está José Martí. Mas também se encontram Mariátegui e Fanon, na busca por uma educação autêntica, comprometida com as classes populares. Em essência, o “fio que os une” é a *policiticidade* de suas propostas educativas, sua referência à *América plural* e suas práxis pedagógicas que “contrariam alguns aspectos da ‘visão de mundo’ dominante”. Existe uma diversidade epistemológica do mundo (SANTOS; MENESES, 2010) identificada com um conjunto de intervenções que denunciam

---

americanos para o desenvolvimento civilizatório, porém foi ele um dos principais responsáveis por cunhar a máxima “civilização ou barbárie” como um conceito ordenador do discurso e das ideias liberais no grande continente.

<sup>203</sup> Redação original em espanhol: “A la descentralización se sumó muchos países, la educación primaria o básica, la restricción a esse nivel de obligatoriedad escolar, el acortamiento de la educación secundaria a tres años, así como la exclusión de la educación de los adultos, las personas con capacidades especiales, la educación artística y técnica, del tronco central del sistema educativo” PUIGGRÓS, 2013, p. 107).

<sup>204</sup> No grupo de pesquisa *Mediações Pedagógicas e Cidadania*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, se tem feito um esforço e um trabalho importante sobre as fontes da pedagogia latino-americana em trazer outras vozes e pensamentos em matéria de educação que não somente as lembradas pela história oficial. Em um primeiro volume (2010), destacam-se as brasileiras Nísia Floresta (1810-1885) e Maria Lacerda de Moura (1887-1945), e a chilena Gabriela Mistral (1889-1957); e os indígenas guaranis e maias (zapatistas).

as supressões de saberes pela lógica dominante de uma determinada epistemologia das *monoculturas* contra as epistemologias insurgentes.

O EZLN, como sujeito coletivo, é produto desta relação de sistema-mundo que não só produziu um determinado “esquecimento” da condição indígena, das suas tradições e formas de luta, como silenciou suas culturas e suas pedagogias. Essas “continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (STRECK, 2005, p. 58) e ganharam forças na organização da declaração de guerra e se transformou com a substituição do *fogo* pela *palavra*<sup>205</sup>. Mesmo que exista a recusa em reconhecer, por parte de quem domina a cultura e os direitos dos povos camponeses indígenas, os métodos criativos e alternativos próprios da sua sobrevivência e da sua resistência, tem sido a outra parte da sua realidade feita na/da experiência insurgente.

As resistências zapatistas<sup>206</sup> têm sido centrais para levar adiante a experiência de sua autonomia e liberdade. A partir de nossa compreensão, elas são *insurgentes* porque se reinventam no cotidiano comunitário, a partir das necessidades coletivas e se apresentam como alternativas. As insurgências se contrapõem às visões sociais de mundo que sustentam a imposição racial/étnica, de gênero e de classe.

Streck (2006b) identifica a insurgência como um princípio pedagógico no qual os movimentos sociais traduzem a insatisfação dos seus grupos na realidade social existente; por isso mesmo, teriam a força de trazer as mudanças. “Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças.” (STRECK, 2006b, p. 108). Esta compreensão dialoga com a nossa perspectiva, em parte já apresentada, de que:

---

<sup>205</sup> Ao longo de sua trajetória, o movimento zapatista, foi mudando suas táticas em função de suas aprendizagens entre o *fogo* (que se encontra suspenso, ainda que não se haja dissolvido o braço militar da organização) e a *palavra* (que em alguns momentos se silencia, sem suspender as suas muitas formas de resistências). Em seu livro, *EZLN 20 y 10: o fogo e a palavra* (2010), a jornalista Glória Muñoz Ramírez explica os diferentes eixos de atuação do zapatismo “[...] el eje del fuego, que se refiere a las acciones militares, los preparativos, los combates, los movimientos propiamente militares. El eje de la palabra, que se refiere a encuentros, diálogos, comunicados, donde está la palabra o el silencio, es decir, la ausencia de palabra. El tercer eje sería la columna vertebral y se refiere al proceso organizativo o la forma en que se va desarrollando la organización de los pueblos zapatistas” (RAMÍREZ, 2003, p. 91). Este último eixo foi potencializado com o surgimento dos *caracóis* e com o maior protagonismo das bases de apoio zapatistas na construção de sua autonomia através de seu autogoverno.

<sup>206</sup> As resistências autônomas zapatistas são de ordem: econômica, ideológica, psicológica, cultural, política, militar, educativa, saúde, ambientais e justiça. O conjunto destas experiências encontra-se sistematizado em: CCRI-CG do EZLN. Resistencia Autónoma. **Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según I@s Zapatistas”**. México: [s.n], 2013.

[...] o educativo na insurgência acontece quando os conflitos se explicitam de tal forma que geram mudanças no conhecimento, nas idéias, no comportamento e nas práticas. O saber adquirido e modificado não teria um fim em si mesmo, mas tomaria força e ação como um instrumento de luta (superação, amadurecimento do processo, da prática da leitura de mundo). Este princípio educativo poderá ser compreendido como a prática de uma “leitura de mundo” (conforme Paulo Freire, “ensinar a ler o mundo”) em vista de uma Pedagogia Latino-Americana radicalizada. (MORETTI, 2008, p. 180)

A insurgência pode nos oferecer uma base, no caminho da luta e nas suas diversas dimensões, da formação educativa dos sujeitos envolvidos nestas experiências. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2006), a globalização contra-hegemônica<sup>207</sup> se caracteriza por diferentes formas de resistências, como iniciativas populares de organizações locais, articuladas com redes de solidariedade transnacional. Esta é uma forma de reação contra a globalização do mercado, e uma de suas expressões mais visíveis encontra-se no Fórum Social Mundial, segundo o autor. Para Santos (2006), contrariamente aos paradigmas ocidentais de orientação progressista, cuja perspectiva inclui a revolução, o socialismo e a social-democracia, a globalização contra-hegemônica estaria envolvida tanto numa política de igualdade quanto de diferença. Neste sentido, se encontra dentro da globalização contra hegemônica a

[...] aspiração por parte dos grupos oprimidos de organizarem a sua resistência e consolidarem as suas coligações à mesma escala em que a opressão crescentemente ocorre, ou seja, à escala global. Mas [...] é distinto do cosmopolitismo invocado por Marx [...]. Para além da classe operária descrita por Marx, o cosmopolitismo subalterno e insurgente inclui grupos sociais que são vítimas da exclusão social não diretamente classista [...]. (SANTOS, 2006, p. 439).

De acordo com a sua compreensão, o sistema-mundo seria o resultado do emaranhado entre os *localismos globalizados* dos países centrais do Norte global e os *globalismos localizados* dos países periféricos do Sul global e as resistências que delas emergem. E são estas resistências que originam a globalização contra-hegemônica, alternativa ou “a partir de baixo” que se constitui, por um lado, nas resistências transnacionais, contrariando a ideia de cosmopolitismo desenraizado da modernidade ocidental; e, por outro lado, pela emergência transnacional das lutas pelo patrimônio comum da humanidade que pode significar a sustentação da vida humana na Terra (SANTOS, 2006)<sup>208</sup>. Logo, sendo o sistema-mundo um

<sup>207</sup> Para Boaventura de Souza Santos [...] “existem, portanto, globalizações, e deveríamos usar este termo apenas no plural. [...] estas envolvem inevitavelmente conflitos e, portanto, vencedores e vencidos” (2006, p. 194-195).

<sup>208</sup> De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), através da sociologia das ausências se devem fazer presentes as experiências que já existem, mas são invisíveis ou não críveis, estejam disponíveis. Contra o



emaranhado destas relações, a globalização contra hegemônica “torna possível que os oprimidos assumam a sua experiência da in experiência dos opressores e que, com base nisso, logrem um conhecimento mais esclarecido dos mecanismos mais profundos da dominação e uma capacidade acrescida para lutar contra eles” (SANTOS, 2006, p. 198).

Para Peter McLaren nem todas as lutas são lutas de classe, assim como para Santos (2006), porém considera que todas as lutas podem ser compreendidas em relação, ou seja, na emancipação dos seres humanos da escassez da liberdade. Surgidas com a desorganização do capitalismo, as “diferenças” são politizadas nos conflitos sociais e históricos, em vez de serem interpretadas como “contingências textuais”,<sup>209</sup> (MORETTI, 2008). Deste modo, os educadores e as educadoras devem afirmar os conhecimentos sócio-políticos e os posicionamentos éticos “locais” de seus educandos e educandas, porém a *totalidade* não deve ser abandonada. Para Retamar (2006), por exemplo, a insurgência na América Latina está relacionada a três “comunidades marginalizadas em distintas condições, ainda que delas, inevitavelmente, se haja escrito a partir de 1492” (p. 71, tradução nossa)<sup>210</sup>, ou seja, está relacionada com a questão indígena, com a dos escravos negros e das mulheres<sup>211</sup>.

No entanto, a partir de Paulo Freire (1996b), os caminhos da insurgência fazem-se necessários numa sociedade em transição com uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, uma vez que em “tempos de alterações profundas”, as transformações tendem a levar, cada vez mais, o povo à *emersão*. Isto não significa, de acordo com Freire, “encarar, ingenuamente, a educação adequada ao tempo de transição como algo milagroso, que por si fizesse” as mudanças necessárias à passagem de uma sociedade a outra. Discutindo especificamente as condições da sociedade brasileira, porém em um contexto comum da privação de direitos civis e políticos na América Latina com os governos ditatoriais,

---

desperdício da experiência ele propõe algumas ecologias de saberes para enfrentar as monoculturas, entre elas está a *ecologia da trans-escala* que é possibilidade de articular os projetos às escalas locais, nacionais e globais.

<sup>209</sup> Identifica-se em McLaren uma determinada radicalidade contra o esvaziamento político das lutas específicas por isso sua insistência na relação com a luta de classes. Sobre a globalização contra-hegemônica, Santos (2006) diz que há uma “prevalência das teorias da separação sobre as teorias da união na concepção das relações entre movimentos, associações, campanhas e iniciativas. Empenhada como está em mantê-los separados e mutuamente inteligíveis, só a lógica da globalização hegemônica tem sido, de fato, credivelmente global” (2006, p.197). Por essa razão, a ideia de uma globalização contra-hegemônica tem uma forte componente utópica, e seu sentido pleno só pode ser apreendido mediante as sociologias insurgentes.

<sup>210</sup> Redação original do espanhol: “[...] comunidades marginadas en distintas condiciones, aunque de ellas, inevitablemente, se haya escrito a partir de 1492” (RETAMAR, 2006, p. 71)

<sup>211</sup> No subcapítulo 5.3 *Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade*, retomamos a ideia de intersecção das opressões, tratando especificamente sobre a construção de uma *epistème* feminista indígena, como sendo insurgente.

Freire fala da combinação entre a transitividade da consciência, de ingênua à crítica, e o fenômeno de rebelião<sup>212</sup>. Esta combinação é pertinente para compreendermos o caráter de reinvenção permanente da *insurgência*. Segundo o educador,

[...] a rebelião se manifesta por um conjunto de disposições mentais, ativistas, nascidas dos novos estímulos, característicos da sociedade em aprendizado da “abertura”. A emersão um tanto brusca feita pelo povo do seu estado anterior de imersão, em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências a que é levado: as da participação. A rebelião é fartamente ingênua e, por isso, carregada de teor emocional. Daí a necessidade de ser transformada em inserção. (FREIRE, 1996b, p. 99-100).

Em outras palavras: a rebeldia deve ser educada para que não se torne um fim *em si* porque nega a dialética denúncia/anúncio das e nas *situações-limites*. A experiência da rebeldia zapatista, no entanto, conduziu não só a crescente *organização* de camponeses e indígenas, nas comunidades ou nas montanhas do sudeste mexicano, mas também a organizar as muitas formas de resistências da vida cotidiana. Essas resistências são importantes alternativas na superação do *estar sendo* e na construção dos *inéditos viáveis*<sup>213</sup> e se refletem na dialética das *ausências* e das *emergências*, ou da colonialidade e da *insurgência*.

Os e as zapatistas têm sido exemplos concretos de como a construção cotidiana das resistências politizam, organizam e educam as comunidades camponesas indígenas de acordo com as suas demandas, entre o *fogo* das armas e o silêncio ou ruído das *palavras*. Uma educação para a liberdade implica numa importante opção: uma opção pedagógica que não se reduz à transmissão de conhecimentos, realizada com e para as classes empurradas às margens ou excluídas, às linhas do *não-ser*. A pedagogia da *insurgência*, ao assumir como sendo uma das suas características a historicidade dos processos de resistências também estará assumindo que se produziu conhecimento na superação da condição de *estar sendo* pela condição de *ser mais*, anteriormente negada aos educandos e as educandas, podendo

---

<sup>212</sup> Observando a realidade mexicana, ainda que Freire tenha formulado as ideias de uma *educação como prática de liberdade* a partir de sistemas fechados, em países golpeados por ditaduras, nestes tempos de imersão e emersão são perfeitamente aceitáveis para o contexto deste país. O México não passou por uma ditadura militar, porém vive um sistema de partido de Estado que se utiliza de todos seus aparatos para conter as *emersões*. O PRI ficou 71 anos, ininterruptamente, no executivo federal. Foi substituído pelo PAN, na conturbada eleição de 1988, porém não significou mudança qualquer no trato com os movimentos sociais e as classes populares. Como pudemos ver os indicativos de pobreza, neste país, nos pode levar à constatação de um aprofundamento das desigualdades sociais.

<sup>213</sup> *Inédito-viável* é uma palavra-ação que se alimenta da ideia de *situações-limite* em que homens e mulheres se encontram. Essas situações tendem a parecer que são determinantes históricas, esmagadoras da condição humana, que não lhe resta mais do que conduzi-la a adaptação. Nesta situação, as pessoas são incapazes de superá-la e a desvelar para além dessas e em relação a essas, ao devenir, às possibilidades de mudança através do *inédito-viável*, o futuro como possibilidade de deixar o como *estar sendo* (FREIRE, 2005).

reconciliar a educação que se recebe em uma época com a sua própria época<sup>214</sup>. Ela se “inventa e reinventa” enquanto práxis que constrói conhecimentos desde uma concepção *problematizadora* da realidade com propósitos de transformação e a construção do *inédito viável*. Trata-se da construção de uma importante ruptura: efetivamente epistemológica (STRECK; MORETTI, 2013).

---

<sup>214</sup> Aqui se faz uma referência direta ao pensamento martiano de que a educação deve acompanhar o movimento da vida e que, para tanto, esta deveria oferecer a todos, os resultados do que a sociedade produziu em seu tempo (MARTÍ, 2007, p. 81).

## 5. ALTERNATIVAS ZAPATISTAS: TENSÕES ENTRE A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA

Nós indígenas queremos dizer a vocês do nosso direito a sermos mexicanos. [...] Somos morenos, sim. Não podem nos transformar em brancos. Porque nossos avós resistiram mais de 500 anos ao desprezo, à humilhação e à exploração. E nós continuamos resistindo. [...] Agora, nós mesmos temos que exercer nossos direitos. Não precisamos da permissão de ninguém [...]. Por isso, irmãos e irmãs indígenas do povo do México, fazemos um apelo a todos para que apliquem a lei dos Acordos de San Andrés. Temos o direito de governar e governar-nos, de acordo com o nosso pensamento [...]. Ninguém pode nos impedir, nem, muito menos, podem nos prender por exercer os direitos que nós merecemos. Já é hora de aplicar e praticar em todo o México a autonomia dos povos indígenas. Ninguém deve pedir permissão para formar seus municípios autônomos. Como nós estamos fazendo e praticando, não pedimos permissão. Ainda que o *mau governo* não a tenha reconhecido, para nós esta é a nossa lei e nos defendemos com ela. (ESTHER, 2014b, p. 186-187, grifo nosso).

Na história da humanidade, todas as resistências têm parecido inúteis não só na véspera, mas também na já avançada noite da agressão [...]. Poderão cair muitas estátuas, mas se a decisão de gerações se mantém e se alimenta, o triunfo da resistência é possível. Não terá data certa [...]. Vamos vencer, não porque seja nosso destino ou porque assim está escrito em nossas respectivas bíblias rebeldes ou revolucionárias, mas sim porque estamos trabalhando e lutando para isso. Para isso é necessário um pouco de respeito para o *outro* que do outro lado resiste em seu *ser outro*, um pouco de humildade para lembrar que ainda se pode aprender muito deste *ser outro*, e sabedoria para não copiar, mas sim produzir uma teoria e uma prática que não incluam a soberba em seus princípios, mas sim que reconheça seus horizontes e as ferramentas que servem para estes horizontes. Não se trata de consolidar as estátuas existentes [...]. Um mundo onde caibam muitas resistências [...] uma bandeira de muitas cores, uma melodia com muitos tons. Caso pareça desafinada é só porque o calendário *de baixo* ainda não preparou a partitura onde cada nota encontrará o seu lugar, seu volume e, sobretudo, se ligará com as outras notas. A história está longe de acabar. No futuro, as convivências serão possíveis, não pelas guerras que pretenderam dominar o *outro*, mas sim pelo “NÃO” que deram aos *seres humanos* [mas], com ela, uma esperança: a da sobrevivência... pela humanidade, contra o neoliberalismo. (MARCOS, 2014l, p. 149, grifo nosso).

Os argumentos e os elementos que apresentamos até o momento nos levaram a observar que há uma *experiência* camponesa indígena zapatista no confronto com o sistema-mundo. Já mencionamos algumas destas, em suas dimensões classistas, raciais/étnicas e de gênero, além dos culturais. Por um lado, essas experiências foram sendo *vivenciadas* pelos zapatistas independente das suas escolhas; porém, também foram *percebidas* a partir de elementos ideológicos e visões sociais de mundos pré-estabelecidos. Podemos pensar que se tratou do encontro entre a cosmovisão e a cosmovivência indígena com as *situações-limites* geradas pelos sucessivos “NÃO” dados, ao longo da história da Conquista, a eles como sendo o *outro*. Conforme E.P. Thompson (1981), para o *ser social e histórico* é a *experiência transformada*, na ação e na reflexão, que se faz significativa. Assim, se pensarmos nas suas

experiências de autonomia e de liberdade essas não poderiam ser resumidas a puro *praticismo*<sup>215</sup> (MOLINA, 2010).

As falas da Comandanta Esther e do Subcomandante Marcos estão historicamente e politicamente situados. Ambos anunciaram a *morte* dos *Aguascalientes*<sup>216</sup> e o nascimento dos *Caracóis* zapatistas e assumiram, com isso, a construção de alternativas ante as dificuldades em avançar em suas demandas convertendo-as em ações políticas de fortalecimento de sua autonomia.

A autonomia nasce entre nós mesmos. Antes da colonização os povos tinham seus modos de viver, conviver, trabalhar em cada povoado. A partir daí nasce a autonomia. Perde-se isso quando chegam o escravismo e o feudalismo para controlar dentro dos povoados, desorganizando os povos. Há 80 anos [se] começa a resgatar o autogoverno [...]. É uma conquista da Revolução Mexicana [...]. Mas o povo somente cumpriu um requisito, não necessariamente uma estrutura de autogoverno. Quando chega o EZLN faz com que o povo se governe por si só. Nossa autonomia não se aprende nos livros, nasce da gente mesmo, a forma mais sã de governar com todos os setores da sociedade. (Compa<sup>217</sup>, 2013).<sup>218</sup>

A organização dos novos territórios autônomos e a maior delegação de responsabilidades políticas para as comunidades indígenas zapatistas indica a experiência de aprendizado no interior do movimento e em relação às próprias bases de apoio, bem como o estabelecimento de novas relações com a sociedade civil. O zapatismo anuncia, sobretudo que: irá exercer seus direitos de autonomia negados pelo *mau governo*, pelo não cumprimento dos Acordos de San Andrés<sup>219</sup>.

<sup>215</sup> Das relações aparentes da experiência que se vivencia, a perspectiva freiriana considera a profundidade da leitura e inserção dos sujeitos no mundo; esses são articulados ao *locus* em que se estabelecem vínculos e relações dinâmicas entre a *linguagem* e a *realidade*, no exercício da compreensão do contexto da prática (FREIRE, 1996b).

<sup>216</sup> Foram chamados de *Aguascalientes*, os municípios autônomos que serviram como espaços de encontros políticos e culturais entre os zapatistas e a sociedade civil. O primeiro deles “nasceu” em 8 de agosto de 1994, durante a realização da Convenção Nacional Democrática, em Guadalupe Tepeyac. Receberam esta denominação como referência direta ao sentido popular da Revolução Mexicana e a histórica Convenção que se realizou na cidade de Aguascalientes e que promoveu o encontro entre Emiliano Zapata e Pancho Villa em 1914.

<sup>217</sup> Será utilizada a expressão *compa* para designar a todos campesinos e campesinas zapatistas que não puderem ser identificadas.

<sup>218</sup> La Libertad según l@s Zapatistas 2. Direção: EZLN, Produção: EZLN. Local: Chiapas, México, Produtora: EZLN, 2013. 1DVD (140rmin), son., color.

<sup>219</sup> Sobre a morte dos *Aguascalientes* e o nascimento dos *Caracóis*, consultar o conjunto de comunicados: Chiapas: a décima terceira estela. México 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014f. CD-ROM.

Descobrimos que a liberdade não será entregue pelos governos, mas será construída pelos zapatistas se autogovernando [...]. Qual é a verdadeira liberdade do povo? [...]. Onde se pode discutir, decidir sua própria ideologia e experiência para o bem do povo, para todo o México, em que haja respeito aos indígenas, aos professores, os estudantes e trabalhadores (sic) que formam o povo mexicano [...] aqui se decide, analisa e estuda [porque] a liberdade desde cima é enganosa. (Compa, 2013).<sup>220</sup>

Sendo assim, as e os camponeses indígenas zapatistas assumem o trabalho de educação na luta pela libertação que em suas múltiplas resistências organizadas se reconhece como *outro* “para lembrar que ainda se pode aprender muito deste *ser outro*, e sabedoria para não copiar, mas sim produzir uma teoria e uma prática.”<sup>221</sup> As alternativas produzidas no encontro entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência, se assentam nas resistências zapatistas. Para tanto, as problematizamos em quatro *traduções* das alternativas produzidas nas tensões entre a colonialidade e a insurgência que foram (e seguem) contribuindo na experiência da liberdade e da autonomia.

### 5.1 Territórios de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos

As resistências sempre estiveram presentes na história “moderna” latino-americana: pelo confronto à Conquista, nas lutas e nos movimentos por emancipação e constituição dos estados nacionais, assim como em qualquer nova forma de dependência, posterior a estas, inclusive a econômica, em relação ao *norte*. Na experiência zapatista as resistências vêm acontecendo nos campos: ideológico, econômico, político, social, militar e cultural, incluindo aí sistemas próprios de saúde e de educação. Essas acontecem nos territórios autônomos que estão organizados em nível de: *zona, município e povoado*<sup>222</sup>.

De acordo com Santos e Silveira (2002), o território *em si* não constitui categoria de análise, mas sim o território utilizado e compreendido a partir de uma perspectiva histórica. Para tanto, consideramos as relações de interdependência entre a materialidade, o que inclui

---

<sup>220</sup> Op. cit.

<sup>221</sup> MARCOS. O mundo: sete pensamentos em maio de 2003. Rebelia. México, maio de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014l. p. 149. CD-ROM.

<sup>222</sup> Foi possível vivenciar os três níveis de organização territorial, a partir da participação como *estudante* na *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*. Como já foi mencionado, estive na Zona Selva Tzeltal no Caracol III La Garrucha, no Município Autônomo Rebelde Zapatista de San Manuel, e especificamente, no povoado General Emiliano Zapata, em agosto de 2013. Estão organizados, pelo menos, 38 municípios autônomos, divididos nas 5 zonas.

as relações com a própria natureza, e o seu uso que estão encharcados da ação humana, isto é, de trabalho e de política (SANTOS; SILVEIRA, 2002). Na experiência zapatista “o trabalho coletivo [é] para fazer um *bom governo*, [que] nada mais é que propor [...e] o *quê fazer* política nos povos zapatistas [é] promover, estudar, discutir e decidir” (“Jorge”, 2013).<sup>223</sup> Assim como, “a terra não é uma mercadoria, mas tem sim conotações culturais, religiosas e históricas”<sup>224</sup>.

Desde a Primeira Declaração da Selva Lacandona, em 1994, se avança na autonomia de territórios indígenas, desvincilhando-se das estruturas governamentais oficiais, em direção ao seu autogoverno porque se compreende que

[...] os *maus governos* não têm interesse ou ideias para resolver os assuntos que queremos ou necessitam nossas comunidades. As grandes necessidades que temos, as vamos resolver entre nós. (Elena, Integrante do Conselho Autônomo, MAREZ Ricardo Flores Magón, tradução e grifo nosso).<sup>225</sup>

Nas palavras, já mencionadas, de “Tax” durante a aula inaugural, da Escolinha Zapatista<sup>226</sup> se observa que foi necessário

[...] um processo de reeducação, reconstruir para sobreviver. A conquista da liberdade não foi nada fácil [...]. Estamos livres para a autonomia e o autogoverno, mas é necessário que *nosotros* a construamos e não os de fora [...] os zapatistas já não são manipulados pelo *mau governo* [...]. Livre para propor, analisar, estudar, discutir e decidir<sup>227</sup> (Tax, 2013).

De acordo com Milton Santos (2000), a existência é produtora de sua própria pedagogia porque se passa de uma *situação* crítica a uma *visão* crítica que conduz a uma tomada de consciência, de *estar sendo* no mundo (FREIRE, 2005). Para o mesmo autor (op.cit.), é fundamental viver a própria existência como um paradoxo entre o obedecer para subsistir e o resistir para poder pensar o *futuro*. Ainda que a perspectiva de futuro zapatista se

<sup>223</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>224</sup> Terra não é sinônimo de território (Santos, 1996; 2000), no entanto a compreensão a ela atribuída por MARCOS (2003) vai ao encontro do que considera Milton Santos. MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Segunda Parte: uma morte. México: julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. p. 159-161. CD-ROM.

<sup>225</sup> Redação original do espanhol: “[P]orque los malos gobiernos no tienen interés o ideas para resolver los asuntos que queremos o que necesitan nuestras comunidades. Las grandes necesidades que tenemos las vamos resolver entre todos nosotros.” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 45).

<sup>226</sup> Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas, foi mencionada no capítulo 2, desta pesquisa.

<sup>227</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

sustente na insurgência e nas práticas cotidianas de resistência, a obediência tem sentido somente na prática do *mando coletivo*, “o povo manda e o governo obedece”<sup>228</sup> (Ramón, 2013), e na desobediência à imposição do neoliberalismo e do sistema de partido de estado mexicano.

O caso é que estávamos assim, ou seja, ainda aprendendo (porque, creio nunca se acaba de aprender), quando [...] Carlos Salinas de Gortari (então presidente do México graças a uma fraude eleitoral fora do comum), teve a “brilhante” ideia de fazer as reformas que acabavam com o direito dos camponeses a *terra*. O impacto nas comunidades que já eram zapatistas foi, pra dizer pouco, brutal. Para nós (repare que já não faço distinção entre as comunidades e o EZLN). (MARCOS, 2014k, p. 161).

Para além das referências no território, Santos (2004) considera que é no *lugar* que se permite a atualização do *real* porque nele se manifestam as criatividades (SANTOS, 2004). Desde nossa perspectiva, é onde também se manifestam as *alternativas* frente ao tensionamento entre a colonialidade e a insurgência, ou seja, nas próprias comunidades de base de apoio zapatistas. São nestas também que se experimentam a autonomia e a liberdade, entre as ausências produzidas como tais pela racionalidade moderna-ocidental e as emergências como possibilidades futuras. O *lugar* é uma expressão da vontade organizadora, “que excede as diretrizes administrativas das organizações” (RIBEIRO, 2004), neste caso, é espontâneo ao próprio movimento campesino indígena. Para Ribeiro existe uma relação entre o lugar e os saberes que corresponde “à tenacidade do existir, à insistência do fazer vida, à riqueza do agir realmente experimentado”<sup>229</sup> (2004, p. 47).

Para Santos (2004), a realidade tem duas dimensões: a *global* que lhe dá significação e uma *local* que lhe confere concretude. No caso dessas e desses campesinos indígenas, poderíamos dizer que a primeira das dimensões tem a ver com a significação da sua insurgência; e, a segunda tem a ver como enfrentam, cotidianamente, essas realidades: na resistência. A resistência zapatista quer dizer que o *mau governo* é

[...]inimigo. Ao *mau governo* não podemos pedir nada ainda que nos ofereça, ainda que nos diga, que trate de nos comprar, mas não podemos fazê-lo porque não estamos lutando por migalhas [...]. Pensamos que o que vamos fazer é resistir a todos os projetos que manda o *mau governo*. O *mau governo* faz outra política onde compra a outros companheiros, trata de comprar ou de oferecer dinheiro em troca de que lhes entreguemos as armas, mas jamais a entregamos e jamais as entregaremos [...] não deixamos a que nos tirassem as terras porque sabemos que as terras foram

<sup>228</sup> Ibid.

<sup>229</sup> RIBEIRO, Ana Clara. Lugares dos saberes. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 39-49.



recuperadas com sangue de nossos companheiros, em 1994, tampouco as podemos entregar assim [...]. (Valentín, Integrante da Junta de Bom Governo, tradução e grifo nosso).<sup>230</sup>

A sua resistência também se explica na alienação territorial originada da apropriação antidemocrática da terra e de seus recursos naturais, assim como o exercício de seu autogoverno se explica no conhecimento de seus *usos e costumes*. Na formação dos governos autônomos se recorre à tradição indígena (MARCOS, 2010), nomeando-os através da realização de assembleias. O sistema-mundo impõe, aos lugares, uma única racionalidade, porém os lugares podem responder ao sistema-mundo com sua razão local *orgânica*.

[...] em princípio não sabíamos o que fazer porque, na verdade, não tínhamos um guia, não sabíamos como fazer a *autonomia*. Mas [...] temos experiência assim como fazem em cada comunidade, porque sempre temos *usos e costumes*, seguimos os costumes que temos em cada comunidade porque vimos que em cada comunidade tem *agente* e *comissariado*, e eles resolvem os problemas que existem na comunidade. (Artemio, Ex-integrante do Conselho Autônomo, MAREZ Ricardo Florez Magón, tradução e grifo nosso).<sup>231</sup>

Não necessitamos de títulos eleitorais. A voz do povo os nomeia [governantes], não se gasta como no sistema capitalista [...]. O povo manda, o governo obedece, disso sabem todo o povo da base de apoio zapatista. Não temos título eleitoral, mas temos as Juntas de Bom Governo[...]. Não há nada, [somente] a decisão de ter no *coração*, o povo. Não há corrupções (temos enfrentado problemas, mas tratamos dos ‘detalhes’).<sup>232</sup> (Ramón, 2013, grifo nosso).

Nesta experiência há uma ruptura importante com a imposição da racionalidade sistema-mundo porque no exercício da autonomia prevalecem as *vozes dos lugares*, ao invés da lógica desterritorializante e desenraizante na definição de “futuro”. Ao mesmo tempo em que seu conhecimento ancestral é potência no *lugar*, o seu *lugar* é também força na produção de novos conhecimentos. “São indígenas rebeldes. Rompem assim com o esquema tradicional

<sup>230</sup> Redação original em espanhol: “[...] el mal gobierno es nuestro enemigo. Al mal gobierno no podemos pedirle nada aunque nos ofrezca, aunque nos diga, aunque nos trate de comprar, pero no podemos hacerlo porque no estamos luchando por las migajas [...]. Pensamos allá que lo que vamos a hacer es resistir a todos los proyectos que manda el mal gobierno. El mal gobierno hace otra política donde compra a los compañeros, trata de comprar o trata de ofrecer dinero a cambio de que entreguemos las armas, pero jamás las hemos entregado y jamás las entregaremos. [...] no dejamos que nos quitaran las tierras porque sabemos que las tierras fueron recuperadas con la sangre de nuestros compañeros caídos en 1994, tampoco las podemos entregar así [...]” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 39).

<sup>231</sup> Redação original em Espanhol: “[...] el principio no sabemos qué hacer, porque la mera verdad no tenemos guía, no sabemos como hacer la autonomía. De por sí tenemos experiencia así como hacen en cada comunidad, porque siempre tenemos usos y costumbres, seguimos la costumbres que tenemos en cada comunidad porque vimos que en cada comunidad tiene agente y comissariado, y ellos resuelven los problemas que haya en la comunidad” (CCRI-CG do EZLN, 2013c, p. 44).

<sup>232</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

que, primeiro da Europa e depois de todos aqueles que vestem a cor do dinheiro, lhes foi imposto para olharem e serem vistos.”<sup>233</sup>

Assim, a relação dialética entre o lugar e o conhecimento os revela como sendo portadores de anseios de autonomia. Os municípios autônomos que foram criados quase um ano após o levantamento, se encontravam muito dependentes da estrutura político-militar do EZLN. O Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI) era quem detinha os mandos políticos organizativos, o que significava representar o movimento, organizar o povo e representá-lo para fora (MARCOS, 2010). Porém, identificou-se um desenvolvimento desigual entre estes lugares. Uma das explicações desse fenômeno se encontra na relação estabelecida entre o braço militar do movimento com as comunidades autônomas: a experiência foi demonstrando que quanto mais longe do CCRI, mais desenvolvidas eram as comunidades porque praticavam o *diálogo* e a sua autonomia para resolver problemas; quanto mais próximas ao EZLN, as comunidades se colocavam mais dependentes de suas relações para resolver os problemas, principalmente os de convivência, no interior da comunidade, provocadas pelas disputas por terras. Surge desta experiência a necessidade de organização por *zona* para que se acompanhasse o desenvolvimento entre os municípios autônomos. Na medida em que o comando militar do movimento campesino indígena foi se distanciando das atividades “civis”, as comunidades foram coordenando-se para “fazer o governo coletivo [...], o controle territorial (por zona, quantos municípios ou conselhos) [e também] dos projetos do *mau governo*”<sup>234</sup>.

O *mau governo* começa a meter projetos [...]. O que fazemos nós para resistir a essas coisas? Começamos por fazer [...] trabalhos coletivos a partir do povoado, da região, nos municípios e até na zona. Fazemos esses trabalhos para satisfazer nossas necessidades de vários tipos de trabalho e é como resistimos para não cair nos projetos do *mau governo* e para que façamos nossos próprios trabalhos para depender de nós mesmos e não do *mau governo*<sup>235</sup>.

<sup>233</sup> Marcos. Chiapas: a décima terceira estela. Primeira parte: um caracol. México, julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014m. p. 157. CD-ROM.

<sup>234</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>235</sup> Marcos. Eles e Nós VII. @s mais pequen@s. 6. A resistência. Março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014n. p. 53. CD-ROM.

Se por um lado, as resistências têm enfrentado as políticas de contra-insurgência, por outro elas também tem sido importantes no processo de libertação no próprio movimento. O trabalho coletivo de mulheres, por exemplo, tem cumprido um importante papel porque não apenas atende a uma resistência econômica em relação ao governo mexicano e aos projetos de instituições e organizações com práticas assistencialistas, como tem contribuído para avançar em sua autonomia econômica em relação aos homens. No Caracol III, La Garrucha,

[...] as companheiras de alguns povoados estão ocupando cargos de *promotoras de saúde, de educação*, também ocupam cargos de *responsáveis, de agentas e comissariadas*; sabemos que em nossa zona as mulheres também têm direito a trabalhar na terra, de fazer trabalhos coletivos, como criação de frango, gado e outros mais. Na educação algumas promotoras são eleitas, a maioria são eleitas, e algumas são voluntárias que querem participar como promotoras; elas dão aulas para os meninos e as meninas, aí explicam como são os direitos das mulheres, como é a Lei Revolucionária das Mulheres. Assim participam as mulheres em nossos povos. (Yolanda, Promotora de educação, MAREZ San Manuel, tradução e grifo nosso).<sup>236</sup>

O lugar é, então, uma determinada manifestação das técnicas e conhecimentos exigidos pela sobrevivência, na produção e reprodução da vida, mas também é de uma resistência singular e diversa na tensão entre a colonialidade do conhecimento e da pedagogia da insurgência. O lugar é cotidiano, mas é também dos futuros nele contidos, inclusive os que foram negados pela imposição racial/ética, classista e de gênero nas relações de poder. Nele se encontram tempos diversos: da ancestralidade, do tempo presente, do futuro como possibilidade em tensa relação com outro tempo que é o do capitalismo neoliberal. Porém, o seu tempo é de, sobretudo: pedir; exigir e exercer. Seus calendários são distintos, ainda que coexistam. Para Milton Santos, “para controlar o capitalismo global, a mobilização horizontal entre os lugares é o único meio de luta” (2004, p. 258).

---

<sup>236</sup> Redação original em espanhol: “[...] las compañeras de algunos pueblos están ocupando cargos de promotoras de salud, de educación, también ocupan cargos de responsables, de agentas y comissariadas; sabemos que en nuestra zona las mujeres también tienes derecho a trabajar la tierra, de hacer trabajos colectivos, como crianza de polos, ganadería y otros más. En la educación algunas promotoras son elegidas, la mayoría son elegidas, y algunas son voluntarias que quieren participar como promotoras; ellas dan clases con los niños y niñas, ahí explican como son los derechos de las mujeres, como es la Ley Revolucionaria de las Mujeres. Así participan las mujeres en los pueblos”. (CCRI-CG do EZLN, 2013b, p. 39).

## 5.2 Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana

‘*Ab’al* significa palavra escutada; *K’umal* significa palavra falada.

Somente, recentemente é que os *tojolabales*<sup>237</sup> puderam escrever a sua língua, porque lhes “disseram” que não havia letras suficientes para expressar alguns sons. E, por esta razão o seu ensino se fez exclusivamente pela “língua falada e escutada”<sup>238</sup> (LENKERSDORF, 2011). É importante considerar, ainda, que “sobre a incapacidade de escrever sua língua agregamos que no tempo da invasão, Conquista e início da Colônia, os maias sabiam escrever com seus *glifos*, e escreveram muitos livros que, no entanto, foram queimados” (LENKERSDORF, 2011, p. 15, tradução e grifo nosso).<sup>239</sup> ‘*Ab’al* nos revela outra maneira de perceber, viver e ler o mundo: escutar outra língua significa entendê-la a partir da perspectiva de quem é agente da fala. A relação de *monismo* que domina a epistemologia moderna ocidental (“eu te disse”) é substituída pela relação *plural* de sujeitos agenciais (“eu te disse, tu escutaste”). O primeiro é *monólogo*, o outro é *diálogo*. O *diálogo* para Paulo Freire (2005) tem uma importância significativa em uma educação libertadora, uma vez que é compreendido como sendo um processo *dialético-problematizador* da realidade inacabada e, por isso, em constante transformação; bem como, *escutar* é condição para uma prática educativa democrática porque exige uma postura participativa no ato-comunicativo. Para Lenkersdorf (2011), o ato da *escuta* é problematizadora enquanto o *ouvir* “é um filtro não muito afinado” e descomprometido com quem fala.

Na cultura maia não apenas se escuta a nível social, mas também a de natureza contrariando a racionalidade dominante em que se escuta pouco em nível social e menos

<sup>237</sup> Uma das etnias maias que ocupa uma região que se estende a partir de Comitán até Altamirano, no Estado de Chiapas.

<sup>238</sup> Carlos Lenkersdorf conviveu cerca de 20 anos entre os povos maias, principalmente com os *tojolabales*. Neste período, aprendeu tojolabal e ensinou a escrever esta língua. A partir da estrutura linguística desta etnia, o autor nos apresenta a cosmovisão tojolabal, na qual podemos observar muitos dos elementos presentes no zapatismo atual, como as relações em comunidade e a participação coletiva na tomada de decisões. Nesta *cosmovisão* chamada de *intersubjetiva*, os objetos são transformados em outras classes de sujeitos, justificando um forte protagonismo indígena.

<sup>239</sup> Redação original em espanhol: “En cuanto a la incapacidade de escribir su lengua agregamos que en el tiempo de la invasión, Conquista e inicio de la Colonia, los mayas sabían escribir con sus glifos, y escribieron muchos libros que, sin embargo, fueron quemados”. (LENKERSDORF, 2011, p.15).

ainda em nível natural<sup>240</sup> (LENKERSDORF, 2011). Assim como a *escuta* coloca os sujeitos em relação de horizontalidade como dialogantes, em nível natural também se estabelece uma relação de ‘igualdade’. Esta compreensão rompe com o pensamento moderno em que a *visão* é o sentido privilegiado no processo de construção do conhecimento e que se separa a humanidade da natureza. Assim, além de uma cosmovisão e de uma cosmovivência, a cultura maia é feita também de uma *cosmoaudição*.

Esta pluralidade é perfeitamente encontrada num conjunto de documentos zapatistas e em algumas de suas práticas. Em um dos comunicados de convocatória para a participação da sociedade civil na *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas* está enfatizada a compreensão de que em sua metodologia, a *escuta* tem relevância no processo de aprendizagem<sup>241</sup>:

E se você pudesse escutar diretamente esses homens e mulheres, mexican@s, indígenas, zapatistas se esforçando para falar-lhe em espanhol e explicando-lhe, contando sua história [...] só para que você entenda que o mundo é grande e tem muitos mundos em seu interior? E se você pudesse se concentrar só em olhar e escutar [...]? Assumiria esse desafio ou continuaria no refúgio do ceticismo, esse sólido e magnífico castelo de *razões* para nada fazer?<sup>242</sup>

Esta não foi a primeira menção do EZLN à importância do ato da escuta. Encontramos também, no conjunto de documentos que anunciaram o fim dos *Aguascalientes* e a constituição dos *caracóis zapatistas*, de 2003, a relação dialógica estabelecida entre o movimento indígena campesino e a sociedade civil através das iniciativas políticas e culturais que se realizaram em território autônomo. Para o zapatismo, havia um problema de aprendizagem que deveria ser sanada através de espaços de diálogo com esta *pluralidade*.

---

<sup>240</sup> Um exemplo concreto desta compreensão dominante está na própria *crise ambiental* pela qual estamos passando. A sociedade sob a pressão do sistema-mundo não “escuta o que fala a natureza” sobre as mudanças bruscas que vem sofrendo o clima, os solos, as águas e outros fenômenos decorrentes da ação humana. É interessante observar como o zapatismo responde a relação homem-natureza, de acordo com a sua condição de insurgentes: “os velhos dizem que o vento, a chuva e o sol estão usando outro jeito para falar a terra, semeada de tanta pobreza que já não pode mais continuar colhendo morte, que chegou a hora de colher rebeldia. [...] Os poderosos não escutam, não conseguem ouvi-los, estão ensurdecidos pelo embrutecimento que os impérios gritam aos seus ouvidos.” (MARCOS, 2014a, p. 11-12).

<sup>241</sup> No capítulo 2 ZAPATA E AS PERGUNTAS QUE CAMINHAM já havíamos mencionado o caráter da convocatória, mas também seu sentido pedagógico.

<sup>242</sup> MARCOS. Eles e Nós. VII. @s mais pequen@s. 7º e último. México, 16 de março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. p. 60-61. CD-ROM.

Faltava-lhes, nestes 20 anos de organização campesino-indígena rebelde, aprender a escutar o *outro* e a falar com o *outro*.

Sim, este era parte do problema da nossa aprendizagem. Ou seja, precisávamos de um espaço para *aprender a escutar e a falar* com esta pluralidade que chamamos “sociedade civil”. Acordamos então de construir o espaço e chamá-lo *Aguascalientes* já que seria a sede da Convenção Nacional Democrática (relembrando a convenção das forças revolucionárias mexicanas na segunda década do século XX). Mas a idéia do *Aguascalientes* ia além. Queríamos um espaço para o diálogo com a sociedade civil. E “diálogo” quer dizer também *aprender a escutar o outro e aprender a falar com ele*. (grifo nosso).<sup>243</sup>

Esta capacidade de diálogo já havia sido identificada nos primeiros meses de levantamento, em 1994, na medida em que o movimento indígena se deparou com muitos jornalistas, de várias nacionalidades e culturas, no acompanhamento não só dos confrontos armados, mas também e, principalmente, no desdobramento dos conflitos relacionados à reivindicação do reconhecimento dos direitos e culturas indígenas. Foi no processo de diálogo iniciado na Catedral de San Cristóbal de las Casas, em fevereiro deste mesmo ano, que a comandância do Comitê Clandestino Indígena (CCRI), sob a proteção de um cinturão humano, disseram que já “falavam as palavras e não as armas”.

Nós estávamos aprendendo e também esta sociedade civil, imagino. Nós aprendíamos a *escutar* e a *falar*, do mesmo modo, imagino, que a sociedade civil. Também imagino que a aprendizagem foi menos árdua para nós. Afinal de contas esta havia sido a origem fundamental do EZLN: um grupo de “iluminados” que chega da cidade para “libertar” os explorados e que se depara com o fato de que, mais que “iluminados”, confrontados com a realidade das comunidades indígenas, parecíamos focos fundidos. Quanto tempo demorou em dar-nos conta de que tínhamos que *aprender a escutar* e, depois, a *falar*? Não tenho certeza, já passaram não poucas luas, mas calculo uns dois anos pelo menos. Ou seja, o que em 1984 era uma guerrilha revolucionária de tipo clássico (levante armado das massas, tomada do poder, instauração do socialismo a partir de cima, muitas estátuas e nomes de heróis e mártires em qualquer lugar, purgantes, *etcetera*, enfim, um mundo perfeito) por volta de 1986 já era um grupo armado, esmagadoramente indígena, escutando com atenção e balbuciando apenas suas primeiras palavras com um novo professor: os povos indígenas. (grifo nosso).<sup>244</sup>

<sup>243</sup> MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Segunda Parte: uma morte. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. p. 162. CD-ROM.

<sup>244</sup> MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Segunda Parte: uma morte. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. p. 160. CD-ROM.

Assim, aprender a escutar e a falar pode ter sido o principal ato de fundação do Exército Zapatista de Libertação Nacional. Para Marcos (2014k) o EZLN foi construído a partir da *palavra aprendida* e se “transformou logo numa organização não só de milhares de combatentes, mas sim claramente ‘fundida’ com as comunidades indígenas. Para dizê-lo de outra forma, deixamos de ser *estrangeiros* e nos tornamos parte deste canto esquecido pelo país e pelo mundo: as montanhas do sudeste mexicano.”<sup>245</sup>

Assim, identificamos que o aprendizado da escuta significa aprender a *receber* a outra *cosmoaudição* que “exige que a percebamos desde a perspectiva dela, ou seja, entendê-la a fundo que vai além de admirá-la [...] não só nos interpela e nos questiona, se não, problematiza a nossa cultura” (LEKENS DORF, 2011, p. 26, tradução nossa)<sup>246</sup>, a de quem se assume, ou não, como agente da escuta. Ainda que a palavra *democracia*<sup>247</sup> não exista em algumas línguas maias, esta tem estado presente na autonomia zapatista. O *saber escutar* é uma das características das autoridades eleitas nas comunidades indígenas, nos diferentes níveis de representação, porque se espera que exista um diálogo entre elas e o povo para que se reconheçam como iguais. Se a autoridade não escuta, a comunidade sente-se autorizada a destituí-la. Assim,

[...] a *outra democracia* se faz elegendo as autoridades [...] em assembleia [...] não há outra forma. Em cada povo quando há acordo em nível zapatista entre eles se faz uma assembleia [e] a autoridade se coordena para se apresentar ao povo. *Uma autoridade, nunca pode se mandar*. Nenhum nível de autoridade faz campanha política, os *maus governos* não [são] uma boa democracia [...] o presidente da república é eleito por compra de voto, se não ganha, muda de partido. Aqui não é permitido fazer campanha política [porque] estamos fazendo nossa própria autonomia.<sup>248</sup> (“Artemio”, 2013).

Dito de outra forma, o autogoverno zapatista, ou o seu “mandar obedecendo”, é uma democracia entre iguais e participativa, distinta da democracia moderna ocidental porque o *escutar* não é parte das obrigações e das tarefas das suas autoridades (classe política). O não querer escutar equivaleria a rejeitar a ideia de comunidade intersubjetiva, ou seja,

<sup>245</sup> Ibid., p. 161.

<sup>246</sup> Redação original em Espanhol: “[...] el recibir otra cosmoaudiación exige que la percibimos desde la perspectiva de ellas, es decir, entenderla a fondo que va más allá de admirarla [...]no sólo nos interpela y nos cuestiona, sino que problematiza la cultura nuestra.” (LENKERS DORF, 2011, p. 26).

<sup>247</sup> Conforme Carlos Lekensdorf (2011) o termo democracia não existe em tojolabal, por exemplo. Para este grupo étnico, faz sentido a ideia de “emparejarse”, ou seja, de colocar-se lado-a-lado, juntos. A confiança que se estabelece não é da autoridade em relação aos subalternos, mas que os “constituintes” confiam nos demais comunitários (p. 90).

<sup>248</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

*nosótrica*<sup>249</sup>. E, portanto, se afastar do reconhecimento e respeito aos outros, às suas palavras, seus argumentos, seus pensamentos, suas necessidades e, também de participar de suas alegrias, tristezas, sofrimentos e conhecimentos (LENKERSDORF, 2011). A epistemologia insurgente é, também, *senti-pensante*<sup>250</sup>.

De acordo com a filosofia maia, portanto, o *escutar* diz respeito àquilo que se desconhece, surpreende, assim como motiva a falar sobre o que antes era desconsiderado. Na experiência das comunidades zapatistas, a pluralidade de opiniões que são escutadas transforma o pensar de cada um, assim como a de todos comprometidos com a autonomia. Quando Boaventura de Sousa Santos (2006) reflete sobre processos de resistências e superação das monoculturas, é possível associar sua proposta da sociologia das ausências e das emergências com a ideia de insurgências pedagógicas, ou seja, de práticas não reconhecidas pela pedagogia dominante projetado pela modernidade europeia que nega as possibilidades plurais como a cosmovisão, cosmovivência e cosmoaudição maias, presentes nas comunidades camponesas indígenas. O expansionismo moderno/colonial com as diversas formas de dominação impôs uma *cultura do silêncio*<sup>251</sup>, reforçada pela verticalidade, o monólogo e uma metodologia universalizante, rechaçando qualquer relação entre *sentir-pensar* ou o *corazonar*<sup>252</sup> que para a cultura maia é o mesmo que “diálogo interior que fala sem parar”. Assim, em *situações-limites* como as de ataques e de desmantelamento dos

---

<sup>249</sup> A democracia de *nosotros* enfatiza os interesses sociais como distintivos da democracia participativa, assim como o bem-estar como distintivo de *nosotros* (LENKERSDORF, 2011). *Nosotros* representa a corresponsabilidade.

<sup>250</sup> Imediatamente recordamos de Orlando Fals Borda que tomou emprestada a expressão dos camponeses para denotar àquelas pessoas que combinam *no todo* que fazem: razão e paixão; corpo e coração. (MARÍN, 2009).

<sup>251</sup> Observamos, na semana em que estivemos com as famílias camponesas, durante a *escolinha* zapatista, a importância das assembleias na avaliação do desenvolvimento de trabalhos coletivos. Mas, sobretudo, observamos a relação dialógica entre o *falar* e o *escutar* na construção das corresponsabilidades na sociedade *nosotrica*. No dia 14 de agosto de 2013, especificamente, os homens realizaram a “lida com o gado” que implicava, entre outras coisas, a doma e a aplicação de carrapaticida nos animais. Ao final, todos se reuniram para avaliar a participação de cada um na realização deste trabalho. Alguns dos *compas* disseram que poderiam ter feito melhor, outro reconhecer não ter participado e desculparam-se, e os poucos que não se manifestaram foram chamados a *dizer a sua palavra*. As assembleias zapatistas também são conhecidas por “assembleias de escutadores”. Um assembleísta que se encarrega de resumir o que se escutou destaca três pontos: o que foi pensado, o que foi decidido e o que será feito. “El escuchar manifiesta que [por ejemplo] los tojolabales saben pensar, saben que se debe pensar para entender lo que se escucha y tienen juicio para llegar a acciones bien pensadas” (LENKERSDORF, 2011, p. 94).

<sup>252</sup> Escutar o *coração* é considerar que há uma voz interior que percebe o “escutador”, não se trata de escutar a si mesmo. Desde a perspectiva maia, e especificamente a *tojlabal*, o coração não é apenas um músculo, um órgão, mas é uma instância interior que se percebe no exterior que “oferece senso crítico” ao “escutador”. De certa forma, é o coração que orienta ao “escutador”. (LENKERSDORF, 2011). “A la vez es un bastón en la cual nos podemos apoyar para encamiñarnos hacia lo humano de cual nos olvidamos con tanta facilidad” (2011, p. 48).



municípios autônomos como método de contra-insurgência, por parte de diferentes governos mexicanos, os zapatistas dizem que

[...] nem por isso terminou a nossa autonomia, a autonomia está nos nossos *corações*. Então nos reunimos com os povos e como bases de apoio zapatistas, junto com nossas autoridades, para ver e analisar o que aconteceu. Acordamos de procurar outro espaço para construir novamente nossos escritórios municipais como trabalho coletivo de todos os povos zapatistas em resistência, para que nossas autoridades atendam as necessidades de cada povo. (Elena, Integrante do Conselho Autônomo, MAREZ Ricardo Flores Magón, tradução nossa).<sup>253</sup>

O *corazonar* zapatista é ação, portanto. Uma educação libertadora está comprometida com os diálogos que se produzem nas relações horizontais na/da práxis educativa nas alternativas constituídas no encontro tenso entre a colonialidade e na insurgência. A *palavra dita*, como insistia Paulo Freire, é também *palavra-ação*. Assim como a *palavra escutada*, na perspectiva maia, também é.

No entanto, há outra ruptura importante nesse processo de aprendizado na resistência e nas alternativas surgidas das tensões entre a colonialidade e a insurgência. A escola tem sido um espaço privilegiado para esta disputa. A resistência zapatista através da educação tem sido importante, uma vez que já há novas gerações de camponeses indígenas rebeldes vivendo a nova etapa de organização da autonomia e na liberdade, porém em um contexto de violência latente. A organização de um Sistema de Educação Autônoma Rebelde Zapatista (SERAZ) também da afirmação da dignidade indígena, de seu acesso e de sua capacidade de construção da liberdade através do conhecimento.

A educação no México está enfocada no individualismo que é o mesmo que capitalismo; [através dela] se impõe outra cultura, moderna, e na outra não usam este programa e, sim a da história verdadeira de nossos povos [...] para nós, indígenas, que ‘não chegamos ao grau mais importante’<sup>254</sup>. (Lúcio, 2013).

Como vimos na apresentação de nosso *caracolear*, os zapatistas passaram a construir a sua própria educação como resposta ao abandono histórico destinado às comunidades camponesas indígenas chiapanecas. No entanto, existe uma aposta nas escolas zapatistas, segundo Bruno Baronnet (2011), para *descolonizar* a educação dos povos indígenas maias. A

<sup>253</sup> Redação original em espanhol: “[...] no por eso que se terminó con nuestra autonomía, la autonomía está en nuestros corazones. Entonces nos reunimos con nuestros pueblos como bases de apoyo zapatistas, junto con nuestras autoridades, para ver y analizar lo que pasó. Tomamos el acuerdo de buscar otro espacio para construir nuevamente nuestras oficinas municipales como trabajo colectivo de todos los pueblos zapatistas en resistencia, para que nuestras autoridades atiendan las necesidades de cada pueblo.” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 44).

<sup>254</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

busca pela autonomia em educação surgiu como uma das 11 demandas indígenas, rompendo com as políticas alheias à realidade comunitária. Mas também, fortalecida como resistência ideológica ao *mau governo*:

Nós, lá na zona, também trabalhamos na educação explicando-lhes isso [o consumo de celulares e outras tecnologias como política de contra-insurgência] aos promotores de educação e os promotores de educação nas comunidades ensinam aos meninos e às meninas o caminho para não seguir gastando mal com essas coisas. [...] Na educação, aos formadores lhes dizemos que ensinem quais são ou como são os direitos dos povos, porque isso é o que nos ataca mais o governo, mas nós também estamos preparando nossa autonomia. (Ramón, Coordenador de Zona, MAREZ Ricardo Flores Magón, tradução nossa).<sup>255</sup>

Atualmente, já se pode encontrar aproximadamente 500 escolas<sup>256</sup> em funcionamento nos Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ). Essas contam com o trabalho docente dos promotores e das promotoras da educação<sup>257</sup> que são das comunidades de base de apoio do Exército Zapatista de Libertação Nacional. É Baronnet (2011) quem nos atenta sobre algumas “recomendações para reflexão e ação pedagógicas” a respeito destes sujeitos no processo descolonizador das e nas escolas zapatistas: 1) as suas experiências demonstram que a educação deve ser feita a partir dos povos indígenas, como ferramenta de resistência cultural, política e também, para o melhoramento de suas condições de vida; 2) o educador tem de realizar um permanente movimento entre a pesquisa participativa e a elaboração de conteúdos e materiais pedagógicos; 3) este atua sob o consentimento coletivo, na medida em que a comunidade reconhece seu trabalho e seu compromisso com a atividade que desempenha; 4) a formação dos educadores e das educadoras acontece a partir de programas curriculares elaborados com a participação das famílias e que possuem características regionais, colocando o tema da educação no centro do jogo político local e regional; 5) o

<sup>255</sup> Redação original em espanhol: “Nosotros allá en la zona también trabajamos en la educación explicándole esto a los promotores de educación y los promotores de educación en las comunidades le enseñan a los niños el camino para seguir las costumbres, no seguir mal gastando con esas cosas. [...] En la educación, a los formadores les decimos que enseñan cuales son o como son los derechos de los pueblos, porque eso es lo que ataca más el gobierno, pero nosotros también estamos preparando nuestra autonomía.” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 49).

<sup>256</sup> BARONNET, Bruno. La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación em los pueblos campesinos mayas. **Decisio**. Saberes: legitimación y deslegitimación. Los saberes y la escuela. CREFAL, México, n. 30, p. 39-43, Septiembre / Diciembre 2011b.

<sup>257</sup> Na autonomia, os zapatistas utilizam a denominação de promotores e de promotoras (sic) da educação porque consideram ser um termo que estabelece uma relação mais igualitária entre educadores/as e educandos/as, em que um sempre pode contribuir na compreensão e/ou no ensino de qualquer tema (demanda zapatista estudada). Há também, por detrás disto, a ideia de que a aprendizagem é mais bem sucedida quando as experiências são valorizadas e compartilhadas. A mesma concepção é adotada nos setores de saúde e agroecologia. Ser promotor ou promotora é exercer um cargo de relevância na comunidade e requer solidariedade e esforços coletivos para a sua realização.

promotor e a promotora<sup>258</sup> é aquela que tem raízes comunitárias e que a valoriza positivamente no *ato educativo-político*.

Como pudemos observar no Município Autônomo Rebelde Zapatista de San Manuel, a práxis pedagógica libertadora do promotor e da promotora zapatista está presente tanto em se assumir como aprendiz na relação dialógica com o mundo, como na igual relação com os educandos e educandas:

[Na] Escola Autônoma Rebelde Zapatista Francisco Madero [se tem] a ideia de educação integral, falando de nossas demandas zapatistas, como o trabalho; comparando o trabalho baseado nas histórias de como vivíamos antes. Desta forma se faz a educação, a partir das demandas zapatistas. [Aqui] são todos de 3º grau e a educação se maneja por níveis: 1º-2º, 3º-4º, 5º-6º, e ocupam 2 anos, e [se ensina] matemática, história, língua e meio ambiente [...] que parte das ideias dos demais [...]. [Aqui] não estão fechados numa sala de aula, há trabalhos coletivos onde saem a passear para fazer seus trabalhos. [...] Eles gostam da escola porque a forma que se ensina inclui o que é trabalho e não só “falando” de Hernán Cortez; em história pode entrar matemática (Quantos dias de trabalho? Quanto querem ganhar por hora? Estamos falando de uma história geográfica [...] em um dia se aprende muito por isso [educandos e educandas] não sabem dizer do que eles gostam mais. A educação é útil, ou seja, trata dos interesses coletivos. Na forma de avaliar não se maneja quantificação, mas é através da participação (prática e teórica). O promotor (sic) sempre faz um esforço de procurar uma forma, dinâmicas de ensino para ir avançando. Se de imediato não pode, fica no nível, à base de participação. As crianças avisam se estão ou não estão fazendo o seu trabalho de meio ambiente e logo se coordenam com a comunidade. [Na] Revolução Zapatista o “principal” caudilho foi Madero<sup>259</sup>. Em Chiapas, houve revoluções também, há livros onde se podem resgatar as revoluções indígenas. Benito e Carranza são exploradores. Agora estamos vendo que Madero traiu ao povo. Há um erro porque é o nome de nossa escola, o colocaram porque ninguém sabia. A escola é um direito e um dever de todos os meninos e as meninas [...] se faz oficina de gênero na escola para estudar os direitos das mulheres.<sup>260</sup> (“Israel”, 2013).

Esta dinâmica ação-reflexão-ação, em que os promotores e as promotoras de educação estão comprometidos, está inserida em um projeto mais amplo de autonomia e liberdade que se constrói nos municípios em rebeldia, uma vez que “as políticas municipais de educação

<sup>258</sup> O promotor e a promotora da educação não são “maestros” que dirigem reuniões de pais, mas é considerado um companheiro ou companheira campesina que tem de prestar contas ante um Comitê de Educação e, também, para a assembleia comunitária que é onde se nomeia e se decide por oferecer-lhe a confiança, o avalia e, se for necessário, é a instância que o pode destituir (BARONNET, 2011).

<sup>259</sup> Durante a passagem do EZLN por Morelos, em 2001, por ocasião da Marcha da Dignidade Indígena, o CCRI leu um comunicado em que comparam o presidente Vicente Fox (PAN) a Francisco Madero que não queria (e não fez) as transformações na sociedade mexicana após a ditadura de Porfírio Díaz (1911). A narrativa deste comunicado se dá pela voz de Emiliano Zapata: “É que me lembro bem que, quando Madero se enfeitava com tudo aquilo que havia tirado o PRI, perdão, a Díaz, e andava nessa coisa de excelência empresarial e sei lá o que, pois, nós fizemos o Plano de Ayala. E então o senhor Madero nos chamou de loucos. E é assim que aqueles que, como nós, não se confrontam com mentiras e com as mudanças pela metade e exigem direitos, são chamados de loucos. Era isso que me diziam”. (CCRI-CG do EZLN, 2014r, p. 146).

<sup>260</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

zapatista questionam o multiculturalismo neoliberal das políticas educativas herdadas do indigenismo mexicano” (BARONNET, 2011, p. 43, tradução nossa)<sup>261</sup>, como pudemos observar no depoimento de “Lucio” (2013).

A legitimidade ou não dos conhecimentos ali produzidos é de responsabilidade da comunidade zapatista organizada democraticamente que “não abandona a educação nas mãos do Estado, de uma igreja, uma empresa ou uma organização civil proselitista” (BARONNET, 2011, p. 43, tradução nossa).<sup>262</sup> A escola se torna um lugar de aprendizagem culturalmente situada e, ainda, descolonizadora na medida em que sejam as próprias comunidades que se encarreguem de determinar o que é legítimo e prioritário de se ensinar, ou não, com metodologias próprias, às essas novas gerações campesinas em rebeldia.

Em nossa compreensão existe, no conjunto das resistências, um potencial descolonizador que emerge da e na experiência zapatista, nestes muitos lugares de resistências. Os mecanismos de participação nos municípios autônomos, a prática cotidiana de seu autogoverno, a autonomia como condição para um ensino intercultural e crítico, a construção de outra justiça, um sistema próprio de saúde, a legitimação do/da educador/a e de sua ação pedagógica no jogo político local fazem parte do processo permanente da rebeldia para que ela se eduque no movimento cotidiano da luta.

### 5.3 Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade

Pensar a práxis pedagógica e a latinidade no contexto das experiências de resistências zapatistas implica relacioná-los a um projeto de libertação. A partir de nossa compreensão é pertinente a sua vinculação a ideia de *transmodernidade* como projeto utópico de superação da modernidade eurocêntrica (DUSSEL, 2001). Ao invés de completar o projeto de modernidade, a transmodernidade visaria concretizar o inacabado e incompleto movimento de descolonização da América Latina. De acordo com Dussel (2001), para enfrentar a hegemonia do eurocentrismo, são necessárias múltiplas respostas críticas a essa modernidade partindo das culturas e dos lugares epistêmicos subalternos dos povos colonizados pelo mundo. “O

---

<sup>261</sup> Redação original em espanhol: “Las políticas municipales de educación zapatista cuestionan el multiculturalismo neoliberal de las políticas educativas heredadas del indigenismo mexicano.” (BARONNET, 2011b, p. 43).

<sup>262</sup> Redação original em espanhol: “no abandona la educación en manos del Estado, de una iglesia, una empresa o una organización civil proselitista.” (BARONNET, 2011b, p. 43).

*pensamento de fronteira* é, precisamente, uma resposta crítica aos fundamentalismos, sejam eles hegemônicos ou marginais” (GROSFOGUEL, 2010, p. 457). É, portanto, mais amplo que as perspectivas ocidentais, estando em diálogo crítico entre diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos coerentes às perspectivas, cosmologias e visões sociais de mundo de pensadores e pensadoras críticos do *sul* e a partir de sujeitos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (GROSFOGUEL, 2010).

As experiências de resistências zapatistas em seus territórios autônomos possuem referentes profundamente históricos, como pudemos observar. São recorrentes as referências ao *colonialismo clássico*, por assim dizer, através da identificação de *situações coloniais* impostas pela administração do colonizador. No entanto, podemos encontrar muitas referências às *situações coloniais*<sup>263</sup> da atualidade, já sem esta presença político-administrativa em seu território, o que denominamos de *colonialidade* (QUIJANO, 2005; GROSFOGUEL, 2010). Essas duas compreensões podem ser identificadas na fala do promotor de educação autônoma, da comunidade General Emiliano Zapata, na medida em que faz referência ao passado histórico identificando a existência da imposição da história colonial sobre o conjunto de colonizados, bem como identifica a necessidade de sua superação nas lutas atuais.

[Existe um] impacto da história da Conquista e da Colonização [...]. Dizem que nesta região a história é fundamental para a luta, diferente da versão, do ponto de vista, do conquistador, mas também sobre a vida de nossos antepassados para que não nos engane o *mau governo*.<sup>264</sup> (“Israel”, 2013).

Esta compreensão dialoga com a perspectiva das *epistemologias do sul* cuja referência está tanto no processo de exploração capitalista, como no colonialismo porque são neles que precisamente são ausentadas as possibilidades autônomas. Do contrário, a separação entre história e educação seria o triunfo do fatalismo tanto sobre essas possibilidades pedagógicas, quanto sobre a história contada *desde baixo*. De acordo com Zemelman (2005a), deve-se resistir a essas interpretações da sociedade e de seu futuro porque foram organizadas a partir de espaços e de tempos estabelecidos pela imposição de referentes da dominação hegemônica.

<sup>263</sup> Por *situações coloniais*, Grosfoguel (2010) entende a opressão e a exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnicos raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais.

<sup>264</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

Essa resistência “é condição para poder descompor processos internos da dominação e sua fixação socialmente estabelecida.” (2005a, p. 193).

Ao invés de rejeitarem a modernidade para buscar um “retorno” ao tradicional, ao originário como se fosse possível negar as marcas de violência do sistema-mundo, os zapatistas redefinem seu projeto de libertação no exercício de sua autonomia. Com seus tempos, seus lugares, suas produções e sistemas alternativos, seus reconhecimentos e seus conhecimentos. De acordo com o EZLN, na globalização da rebeldia emergem, além dos trabalhadores do campo e da cidade, os *outros* encobertos:

[...]mulheres, jovens, indígenas, homossexuais, lésbicas, transexuais, migrantes e muitos outros grupos que há no mundo, *mas que não vemos até que gritam basta de desprezo e se levantam* e assim nós os vemos, ouvimos e aprendemos. Vemos então que todos estes grupos de pessoas estão lutando contra o neoliberalismo, ou seja, contra o plano da globalização capitalista, e estão lutando pela *humanidade*. [...]. E tudo o que vemos produz em nós grande assombro ao ver a estupidez dos neoliberais que querem destruir toda a humanidade com suas guerras e explorações, mas também nos deixa muito *contentes ao ver que em todo lugar há resistências e rebeldias*, assim como a nossa [...]. E vemos tudo isso no mundo inteiro e nosso *coração já aprende* que não estamos sós. (CCRI-CG do EZLN, 2014p. p. 36, grifos nossos).

Portanto, os e as zapatistas dialogam com a potência subversiva tanto de sua experiência na afirmação de sua raiz indígena, através de sua autonomia, como no seu reconhecimento como *sendo o outro*, porém *junto com o outro* encoberto no encontro violento proporcionado pela modernidade ocidental. Identificam-se, também, várias frentes de lutas e várias opressões que não tem a ver com uma política de identidade, se não de *alteridade epistemológica* porque “todas as identidades modernas são uma construção da colonialidade do poder no mundo colonial/moderno, a sua defesa não é tão subversiva como pode parecer à primeira vista” (GROSGUÉL, 2010, p. 484). O zapatismo, ao explicar a ausência de outros povos indígenas na escolinha sobre o aprendizado da/na liberdade, que se armou no final de 2013, reitera a sua condição indígena e sua ancestralidade no aprendizado da luta:

[...] talvez se pergunte quem ou como nos ensinou a resistir, a lutar, a perseverar. E, sobretudo, se pergunte por que não estão sentados a seu lado os povos originários do México e do Mundo, particularmente da América Latina. A resposta é simples: porque eles têm sido, e são, nossos mestres. Assim, não estarão os mais primeiros, aqueles sobre cujo sangue e dor se levantou o mundo moderno: os povos originários. [...]. Dos povos indígenas, todo caso, nós zapatistas ainda temos muito a aprender. Então, eles virão depois e todos e todas nós iremos continuar aprendendo. E, quando vierem ao encontro especial que faremos com eles [...] nosso *coração* voltará a se

abrir para acolher aqueles que são nossos irmãos maiores [...] os melhores. Porque honrar quem ensina é também honrar a terra.<sup>265</sup>

Assim, a decomposição de processos internos de dominação, a que se refere Zemelman, é “a contribuição dos movimentos sociais protagonizados por setores subalternos para o pensamento crítico” (2005a, p. 193). Com isso, reafirma-se a compreensão de que a orientação *sul* é uma metáfora de um campo epistêmico desafiador aos processos de descolonialidade do conhecimento. Esta epistemologia diz respeito ao conjunto de alternativas que são produzidas no âmbito das experiências de opressão, o lugar das ausências, e da libertação, o lugar das emergências. Fundamentalmente, os zapatistas no aprendizado da luta e da resistência contra-hegemônica “denunciam a supressão de saberes (...) pela norma epistemológica dominante, valorizam saberes que resistiram (...) e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 11).

Como vimos, a *denúncia* se constitui uma dimensão importante na produção de alternativa pedagógica diante da desumanização então empreendida. Assentada na imposição da autoproclamada superioridade do colonizador, justificada pela sistemática violência da chamada “missão civilizatória”; na negação da identidade racial e étnica do colonizado; no abandono forçado de culturas próprias; a construção de uma pedagogia insurgente está desafiada a se mover no campo da educação política através da práxis, das lutas intencionadas, em vista do anúncio de libertação. Sobre a origem do levantamento armado, os zapatistas sustentam que ela se justifica nas heranças históricas de espoliação,

[...] da dominação, marginalização e humilhação, das injustiças e das normas ou leis dos *maus governos* e dos exploradores terra-tenentes. Antes de nossos pais e avós não lhes consideravam, sofriam e assim não tínhamos terra onde trabalhar para a manutenção de nossos filhos. Assim os povos zapatistas começaram a se organizar onde disseram “já basta de tanta humilhação”, então se levantaram em armas, não lhes importou caminhar pela noite, nem a fome, assim fomos nos formando e vimos que organizados, unidos, sim podemos e vamos poder mais. (Gabriel, Ex-integrante do Conselho Autônomo, MAREZ, Francisco Villa, tradução e grifo nosso).<sup>266</sup>

<sup>265</sup> MARCOS. @s Condiscípul@s IV. Nossos mestres não estarão. México, junho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014o. p. 82-84. CD-ROM.

<sup>266</sup> Redação original em espanhol: “Antes de 1994, por qué fue la causa del levantamiento armado? Es por causa de la dominación, la marginación y la humillación, de las injusticias y de las normas o leyes de los malos gobiernos y de los explotados terratenientes. Antes a nuestros padres y abuelos no les tomaban en cuenta, sufrían y así no teníamos tierra donde trabajar para el mantenimiento de nuestros hijos. Así los pueblos zapatistas se empezaron a organizar donde dijeron “ya basta de tanta humillación”, entonces se levantaron en armas, no les

Como resposta à colonialidade do poder e do conhecimento, o zapatismo declara no mesmo ano a constituição de seus territórios autônomos, mas também reafirmam um modo de fazer política, sem serem políticos tradicionais, e de autogovernar-se. Como pudemos observar *nas traduções* anteriores, a experiência zapatista redefine as noções de *democracia* partindo de sua herança indígena onde prevalece o mando coletivo na comunidade intersubjetiva. O que para alguns autores e autoras possa parecer um “regresso ao original ou ao tradicional”, mais bem se trata de uma resposta *descolonial* à imposição moderna ocidental.

Já vimos que para Santos (2010), os habitantes da zona acima da *linha abissal* gestionam seus conflitos através de mecanismos de regulação e de emancipação, enquanto que na zona abaixo desta linha, onde os sujeitos são/estão desumanizados, o sistema-mundo administra os conflitos por meio de apropriação e de violência. “Em algum momento da história moderna a legalidade supre a legitimidade e quando a legalidade é quebrada pelos *de cima* se devem adequar às leis. Quando é quebrada pelos *de baixo*, as leis devem ser aplicadas [...] para castigar seu descumprimento” (MARCOS, 2014i, p. 114). As opressões de classe, gênero e sexualidade são vividas e sentidas de diferentes maneiras nas *zonas do ser e do não-ser*. Por isso, a importância de compreendê-las desde a *alteridade* e não como identidades porque não se trata de conquistar os objetivos de um único grupo que exige igualdade dentro do sistema, mas de “desenvolver uma luta anticapitalista radical contra o sistema” (GROSFOGUEL, 2010, p. 484). No sudeste mexicano, estas opressões são vividas e sentidas como sendo uma guerra de extermínio também com o avanço do neoliberalismo, porque se encontrando na *zona do não-ser* essas opressões se articulando com o *racismo*. Porém, contra esta articulação, os habitantes desta zona, decidem *como* enfrentá-la. De acordo com Marcos (2014k)

[...] a miséria aumentou e, com ela, a morte, sobretudo de crianças menores de 5 anos [...] entendemos que era, de fato, uma guerra. O modelo neoliberal que Carlos Salinas de Gortari comandou com cinismo e desenfado o que era para nós uma autêntica guerra de extermínio, um etnocídio, já que eram povos indígenas inteiros que estavam sendo liquidados. Por isso, nós sabemos do que falamos quando falamos da “bomba neoliberal”. Imagino (deve haver estudiosos sérios por aí que contam com dados e análises precisas) que isso ocorria em todas as comunidades indígenas do México. Mas a diferença estava no fato de que nós estávamos armados e treinados para uma guerra. Num poema, Mario Benedetti diz que nem sempre se faz o que se quer, que nem sempre se pode, mas há o direito de não fazer o que não

---

importo caminar por la noche, ni el hambre, así nos fuimos formando y vimos que organizados, unidos, sí pudimos y vamos a poder más”. (CCRI-CG do EZLN, 2013c, p. 42).



se quer. E, neste caso, não queríamos morrer... ou, melhor, não queríamos morrer assim.<sup>267</sup>

Porém, são as camponesas indígenas zapatistas que vivem e sentem mais fortemente a intersecção das opressões<sup>268</sup>. Por um lado, essas mulheres denunciam a imposição do padrão de poder; por outro, elas enfrentam as contradições existentes nos lugares da resistência, incluindo a comunidade zapatista.

Com a colonização as mulheres sofreram muitos tipos de maus-tratos por ser mulher e ser indígena e nos meteram na cabeça que uma mulher não vale igual, o mesmo que um homem, não tem valor como homem. E, depois entram os “rancheiros”, é que as mulheres sofrem com a tripla exploração porque foram violentadas. Uma mulher deve estar na casa para servir ao patrão, ao marido e aos filhos.<sup>269</sup> (Compa, 2013)

Nossa organização nos ensinou a lutar; [há] participação de homens e mulheres desde a clandestinidade. A partir de 1994 começa a participação de homens e mulheres nos três níveis e nas áreas de trabalho. Isto é importante porque se exerce parte das Leis Revolucionárias das Mulheres [...] oportunidade porque o capitalismo não permitiu fazer [...].<sup>270</sup> (Compa, 2103)

Aníbal Quijano (2005; 2009) entende que os principais centros hegemônicos do poder elaboraram um modo de produzir conhecimento para dar conta das necessidades do capitalismo, colocando como dadas e naturalizadas as opressões. Segundo o autor, “o eurocentrismo não é exclusivamente [uma] perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (2009, p. 74-75)<sup>271</sup>. Exemplo disto, estão as cópias de modelos educativos externos a realidade latino-americana como os defendidos por Domingo Faustino Sarmiento.

<sup>267</sup> MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Segunda Parte: uma morte. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. p. 161. CD-ROM.

<sup>268</sup> O homem e a mulher *plurais* não são solúveis na “humanidade em migalhas”, nem no “eu múltiplo” da desintegração do sujeito: é um dos teoremas das resistências do tempo presente de Bensaid (2008) em defesa da “integridade” do sujeito nas suas muitas determinações. As relações de classe e gênero são “irredutíveis”, para usarmos um termo de Bensaid (2008) uma a outra, mas elas se condicionam reciprocamente e de tal forma que não há luta “eficaz” contra a opressão sem lutar contra a exploração.

<sup>269</sup> La Libertad según l@s Zapatistas 2. Direção: EZLN, Produção: EZLN. Local: Chiapas, México, Produtora: EZLN, 2013. 1DVD (140rmin), son., color.

<sup>270</sup> La Libertad según l@s Zapatistas 2. Direção: EZLN, Produção: EZLN. Local: Chiapas, México, Produtora: EZLN, 2013. 1DVD (140rmin), son., color.

<sup>271</sup> Podemos fazer referência ao que Paulo Freire chamou de introjeção do opressor pelo oprimido. Pelo entendimento dialético da relação entre consciência e mundo “é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a ‘aderência’ deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)” (FREIRE, 2008, p. 106).

A insurgência intelectual contra essa perspectiva e contra o modo dominante de produzir o conhecimento nunca esteve ausente na América Latina, como na busca de autenticidade de epistemologias próprias, como pudemos verificar nas *traduções* anteriores.

O discurso de Esther no Palácio Nacional de San Lázaro, em 2001, e o protagonismo de Ramona na elaboração e na aprovação das Leis Revolucionárias das Mulheres (LRM)<sup>272</sup> as inscrevem junto com muitas outras insurgentas, milicianas e bases de apoio zapatistas, como sujeitas de um *pensamento fronteiriço*, ainda que o sistema-mundo as tenha empurrado para as margens ou as feito ausentes. Esta constatação reitera a compreensão de Santos (2010), Grosfoguel (2011), Quijano (2009) e Marcos (2011) de que o aprender nas fronteiras implica em enfrentar a interseccionalidade das opressões. Ainda que, sendo elas *sujeitas de uma pedagogia* em um movimento com as características do zapatismo, não encerram sua condição de educadoras-educandas ao próprio movimento e às mulheres indígenas. Devem ser compreendidas no contexto de intersubjetividade e como produtos desta vinculação complexa, mas aberta ao emergente, aos sujeitos sociais e políticos que ingressam nas situações educativas para além da experiência escolarizada, como no próprio encontro com a herança do feminismo urbano. *Compas* de insurgência epistêmica feminista<sup>273</sup>, a partir das mulheres indígenas. O zapatismo foi ensinado e aprendendo com a participação das mulheres desde a clandestinidade e também nos três níveis territoriais de sua auto-organização; e seguiu avançando com a conquista das LRM.

---

<sup>272</sup> De acordo com as Leis Revolucionárias das Mulheres (LRM), são direitos: 1) a participação na luta revolucionária; 2) a trabalhar e a receber um salário justo (está previsto, ainda que, não existe um sistema de assalariamento em território autônomo); 3) a decidir o número de filhos que podem ter e cuidar; 4) a participar dos assuntos da comunidade e exercer cargos quando eleitas; 5) a ter atenção em saúde e alimentação; 6) a ter educação; 7) a escolher seu “companheiro” e não ser obrigada a casar-se; 8) nenhuma mulher poderá sofrer violência, nem por familiares e nem por estranhos; 9) podem ocupar cargos de direção na organização e ter graduação militar nas forças armadas revolucionárias; 10) as mulheres terão todos os direitos e obrigações das leis e regimentos revolucionários. (O que está apresentado aqui é a síntese dos primeiros 11 artigos das LRM; hoje, já se ampliaram para 30).

<sup>273</sup> Sylvia Marcos (2011) tem sido uma das feministas que tem se dedicado a problematizar o *feminismo indígena*. Uma de suas contribuições está em identificar o contato das indígenas com as propostas “urbanas” sobre feminismo reconhecendo as contribuições sobre os estudos de gênero. Segundo a autora, a constituição de um “feminismo dominante” tem se sustentado em uma definição universalista de *ser mulher* que emerge da colonialidade do poder (QUIJANO, 2009) e que reforça a hierarquia de raça/etnia e de gênero. No entanto, essas mulheres pobres e de ancestralidade maia teriam presente que essas formulações não seriam suficientes para o “complexo e *desterritorializado*” que é a realidade das indígenas camponesas. O *feminismo indígena* incorporaria às teorias feministas a “corporização” que são as formas de expressões usadas por essas mulheres. Trata-se de uma “teoria falada, vivida, sentida, bailada, cheirada, tocada”, e não um conjunto de princípios abstratos [...] “mas é teoria se a consideramos encarnada e como própria dos universos filosóficos que a sustentam, se acompanha de festa e de danças, lembrando de longe a origem da palavra *teoria* na palavra grega *theoria*, que significa festa” (MARCOS, S., 2011, p. 20-21).

De acordo com Sylvia Marcos (2011), resgatar a tradição intelectual feminista, desde “baixo e à esquerda”, implica muito mais que elaborar uma análise feminista utilizando referenciais e critérios epistemológicos já existentes. No contexto de colonialidade, implica a busca de raízes culturais ancestrais, recorrendo aos termos feministas que as mulheres campesinas indígenas já estão *fazendo* (MARCOS, 2009). O feminismo, sobretudo o identificado com as lutas populares, possui “coordenadas epistemológicas” forjadas na interação dialógica e criativa no movimento e no cotidiano. As mulheres discutem, compartilham, reformulam, combinam e/ou usam estrategicamente conceitos sociais de justiça e direitos de gênero nas suas comunidades. Para, além disto, reivindicam e exercem direitos revolucionários participando nos diferentes níveis da organização política nas comunidades autônomas. As mulheres campesinas indígenas “criam a teoria feminista zapatista [que] é *saber como fazer* e não *saber sobre*, duas formas de construção do conhecimento, duas *epistemès* antitéticas.” (MARCOS, S., 2011, p. 22, tradução nossa).<sup>274</sup>

Assim,

[n]ão é de se estranhar que, justamente para o zapatismo, a inclusão das mulheres e a sua participação equitativa nos postos de autoridade, sua capacidade de assumir responsabilidades em suas comunidades *em parceria* com os homens e sua exigência de um trato digno e respeitoso, seja a proposta política zapatista, no sentido que não é “mais uma” entre as prioridades organizadas hierarquicamente<sup>275</sup>. (MARCOS, S., 2011, p. 18, tradução nossa)<sup>276</sup>

Porém, esta experiência não é realizada sem dificuldades. Ainda que a paridade entre os gêneros seja um direito garantido pelas Leis Revolucionárias das Mulheres, a participação na autonomia não tem sido igual “porque o machismo na verdade não terminou, isso é o que

<sup>274</sup> Redação original em Espanhol: “[...]crean la teoría feminista. Es ‘saber como hacer’ y no ‘saber sobre’, dos formas de construcción de conocimiento, dos *epistemès* antitéticas.” (MARCOS, 2010, p. ).

<sup>275</sup> Ficou muito evidente, em todas as atividades desenvolvidas durante a *Escolinha zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*, a centralidade existente na participação das mulheres no autogoverno e também sobre a realização de todos os seus direitos como mulheres campesinas indígenas e zapatistas. Muitos *compas* que foram responsáveis pela aula inaugural, no Caracol III, em La Garrucha, mencionaram as dificuldades enfrentadas na realização da autonomia das mulheres. Esta preocupação também se reflete nos quatro cadernos de textos estudados durante a *escolinha*, bem como nas intervenções dos e das *compas* nas comunidades zapatistas. Observou-se, também, que algumas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres se encontra, ainda, no acesso à educação. Não há como precisar os dados, no entanto, é possível afirmar que a *mioria* delas não está alfabetizada ou não fala o castelhano. Porém, é comum que muitas *compas* conheçam e falem mais de uma língua, das existentes nas cinco zonas autônomas.

<sup>276</sup> Redação original em Espanhol: “No es de extrañar que, justamente para el zapatismo, la inclusión de las mujeres y su participación equitativa en los puestos de autoridad, su capacidad de asumir responsabilidades em sus comunidades *a la par* con los varones y su exigencia de un trato digno y respetuoso hacia ellas sean *la* propuesta política zapatista, en el sentido de que no es ‘una más’ entre prioridades organizadas jerárquicamente.” (MARCOS, S., 2011, p. 18)

existe ainda entre os pais e os maridos” (Felipe, Ex-Integrante do Conselho Autônomo, MAREZ San Manuel, tradução nossa)<sup>277</sup> de forma que algumas *compas* abandonam seus cargos na vida comunitária. Em algumas regiões

[...] já se conseguiu com que as meninas frequentem a escola, elas que, desde os tempos antigos, eram marginalizadas do acesso ao conhecimento. Mesmo tendo conseguido que as mulheres não sejam vendidas e escolham livremente o seu parceiro, existe ainda em terras zapatistas o que as feministas chamam de “discriminação de gênero”. Ainda falta bastante para que a chamada “lei revolucionária das mulheres” seja cumprida<sup>278</sup>.

Para Georgina Mendéz Torres (2013), o que se chama de *descolonização* tem a ver com o *pensar-se* a partir do *estar sendo*, fazer a reflexão teórico-epistémica da forma que as mulheres indígenas assumam seu lugar no mundo tendo como referente os conhecimentos do seu lugar em *diálogo* e aliança com os movimentos sociais e a academia “pensada, sentida e comprometida” (TORRES, 2013b, p. 34, tradução nossa).<sup>279</sup>

Sendo assim, o *pensamento crítico de fronteira* é uma resposta do subalterno ao projeto eurocêntrico de modernidade, em que se produz uma redefinição de libertação que não significa assumir um “fundamentalismo” *antimoderno*, mas sim, de oferecer respostas descoloniais *transmodernas*. Estas respostas, de acordo com os e as zapatistas têm a ver com “os rumos da resistência e da rebeldia que cruzam todo o território nacional e afloram também aí onde a modernidade parece ter triunfado totalmente.”<sup>280</sup>

#### 5.4 Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas

De acordo com o movimento campesino indígena de Chiapas, este Estado mexicano, é empobrecido de muitas maneiras, a começar pela exploração do petróleo, pela instalação de

<sup>277</sup> Redação original em Espanhol: “[...] porque el machismo en verdad no ha terminado, eso es lo que existe todavía en los papás y en los maridos” ( CCRI-CG do EZLN, 2013c, p. 47).

<sup>278</sup> MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Quinta parte: uma história. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014p. p. 175. CD-ROM.

<sup>279</sup> Redação original em Espanhol: “[...] pensada, sentida y comprometida.” (TORRES, 2013b, p. 34).

<sup>280</sup> MARCOS. Chiapas: a 13ª estela: Quarta parte: um plano: México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014c. p. 171. CD-ROM.

hidrelétricas, pela presença das transnacionais e todo o tipo de exploração dos recursos naturais<sup>281</sup>. Os zapatistas estimavam que, em troca da riqueza produzida, somente no ano de 1989, mais de 600 bilhões<sup>282</sup> de pesos mexicanos teriam sido lucrados pelas empresas extrativistas e produtoras rurais instaladas nesse Estado. Nos diálogos com as comunidades indígenas, neste mesmo período, se argumentava que os grandes levavam “o gás e o petróleo e, em troca, deixa[va]m a típica marca do capitalismo: destruição do meio ambiente, expropriação de terras, hiperinflação, alcoolismo, prostituição e pobreza.”<sup>283</sup> Além disto, alertavam que o trabalho campesino que abria caminhos nas florestas para a Petróleos Mexicanos (PEMEX) era o mesmo dos golpes dos facões manuseados pelos mesmos camponeses que perderam suas terras devido ao avanço do capital nacional e estrangeiro na região, bem como destacavam outras contradições:

Árvores são derrubadas e explosões de dinamite retumbam em terrenos onde somente aos camponeses é proibido derrubar a mata para semear. Cada árvore derrubada pode lhes custar uma multa de 10 salários mínimos e a prisão. O pobre não pode cortar árvores, a besta petrolífera [PEMEX], cada vez mais em mãos estrangeiras, sim. O camponês derruba a mata para viver, a besta-fera [capitalismo] a derruba para saquear. (MARCOS, 2014a, p. 4).

Neste mesmo período, se estimava que: 53% de todo o café produzido eram exportados; mais de 3 milhões de cabeças de gado eram abatidas e destinadas ao abastecimento dos frigoríficos de três importantes centros nacionais; apenas um terço das moradias chiapanecas possuíam energia elétrica, enquanto o Estado era responsável por 55% de toda energia produzida no México; entre os anos de 1981 a 1989, cerca de 2,5 milhões de metros cúbicos de madeiras tropicais saíram rumo aos outros estados mexicanos; todo o mel produzido era exportado para os mercados dos Estados Unidos da América e da Europa; mais da metade da produção de milho estava destinada ao mercado nacional, assim como 90% da produção de tamarindo e cerca de 70% de abacates; 69% do cacau se destinava ao mercado nacional e os 31% restantes eram exportados para os EUA, Holanda, Japão e Itália, assim como a maior parte da produção anual de bananas. Estes dados teriam maior impacto se

<sup>281</sup> A economia, nesta região, é predominantemente agroexportadora. Entre os cultivos estão a produção de café, banana, mel, milho, cacau, tabaco, açúcar, soja, melão, manga, tamarindo, abacate e sapota (esta última, oferece matéria-prima para a produção de goma de mascar) que seguem para os Estados Unidos, Canadá, Holanda, Alemanha, Itália e Japão, além da madeira e do petróleo. (MARCOS, 2014a, p.4).

<sup>282</sup> Um valor aproximado de 108 bilhões de reais, nos dias de hoje.

<sup>283</sup> MARCOS. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 4. CD-ROM.

comparados aos índices da produção nacional, referentes ao período correspondente, assim como aos seus desdobramentos sociais quanto à distribuição da riqueza.<sup>284</sup>

[O] sul-sudeste como território a ser *conquistado* pela apropriação dos recursos naturais que, na destruição globalizada, são cada vez mais importantes: água, ar e terra (madeira, petróleo, urânio...e pessoas). Sendo esquemáticos e breves, teríamos que o plano é fazer: do norte, uma grande *indústria*; do centro, um gigantesco *shopping center*; e do sul-sudeste, uma grande *fazenda*. (MARCOS, 2014c, p. 169)

[...] no auge do neoliberalismo, o sudeste continua exportando matérias-primas e mão de obra e, como faz há 500 anos, importa a parte mais importante do resultado da produção capitalista: *miséria e morte*. (Id., 2014a, p. 6).

Esta constatação de Marcos ultrapassa uma compreensão puramente econômica, se não pelo menos, ela nos oferece elementos para perceber a insuficiência da emancipação política-jurídica em relação à antiga *metrópole*. Em outros termos, as suas informações contribuem para questionar o mito de um mundo “pós-colonial” que considera que, com a imediata eliminação desta condição, se descolonizariam os países. De acordo com Grosfoguel (2010), as emancipações dos estados nacionais fizeram com que os mesmos saíssem de um *colonialismo global* para que entrassem em uma *colonialidade global*: “embora as ‘administrações coloniais’ tenham sido quase todas erradicadas e grande parte da periferia tenha se organizado politicamente em Estados independentes, os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana” (2010, p. 467), tanto que continuam presentes na divisão internacional do trabalho e na acumulação do capital que se dá à escala mundial (QUIJANO apud GROSFOGUEL, 2010). Portanto, a colonialidade é irredutível à ideia de colonialismo.

Uma análise sobre a realidade da América Latina poderia partir de elementos puramente econômicos: o *subdesenvolvimento* seria compreendido como uma etapa do processo que conduziria os países ao pleno *desenvolvimento*<sup>285</sup>. Neste sentido, o problema do

<sup>284</sup> Mencionam-se, especificamente, estes dados porque eram os que os zapatistas apresentavam, em importante artigo de trabalho político, aos camponeses indígenas que vinham se aproximando do EZLN e da luta pelos direitos e cultura indígenas, no início dos anos de 1990. Ver: MARCOS. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 3-15. CD-ROM.

<sup>285</sup> Esta compreensão orientou decisivamente as forças políticas e sociais, na América Latina, a constituírem alianças entre o Estado, representado pela classe política, e os setores empresariais na busca do desenvolvimento (LOPEZ, 1986). A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) defendeu o nacional desenvolvimentismo, através de alguns pressupostos: a) progresso voltado “para dentro”; b) integração das massas populares ao consumo; c) intervenção do Estado na produção combinado com a iniciativa privada; e, d) a formação de uma consciência latino-americana “crítica e democrática” (LOPEZ, 1986).

“atraso” e constante miséria e problemas sociais, como os denunciados por Marcos, seriam todos fatores externos ao da exploração capitalista. Esta perspectiva analítica não considera as relações dependentes entre os países ditos desenvolvidos e subdesenvolvidos, bem como leva à redução das desigualdades econômicas às questões de gestão do capitalismo nacional. No entanto, para além de identificar os países como *mais ou menos* desenvolvidos, o problema está na compreensão de que não se considera os *como* esses países participam no sistema capitalista, tampouco os sujeitos. Mais do que isso, não explica como participam nas tramas das hierarquias de gênero, raça/etnia e de classe no sistema mundo colonial/moderno, nas interseccionalidades das opressões.

Como resposta às teorias desenvolvimentistas surgem as da *dependência* para demonstrar as relações existentes entre centro-periferia, bem como para explicar que os problemas nos países latino-americanos não se resolvem com “mais capitalismo”. No entanto, as ideias de dependência devem ser compreendidas como parte da modernidade na América Latina, ou seja, no processo histórico em que se reproduziu a ideia de que o desenvolvimento e a organização racional poderiam ser alcançados por meio do controle do Estado-nação contradizendo a própria posição segundo a qual “o desenvolvimento e subdesenvolvimento são resultados das relações estruturais no interior do próprio sistema-mundo capitalista” (GROSFOGUEL, 2010, p. 475). O problema desta compreensão de que as rupturas poderiam se dar no Estado-nação, isolado do sistema-mundo, é o de que se faz impossível a transformação de um sistema que opera à escala global privilegiando o controle local (WALLERSTEIN, 1992).

As críticas ao engessamento das teorias explicativas sobre as relações entre *norte* e o *sul*, conferem aos movimentos sociais populares importância na medida em que suas políticas podem ser tanto eficazes quanto forem as suas ligações locais e globais<sup>286</sup>. O zapatismo identificou que

[...] sem que importe muito o nome que lhe deem, o *dinheiro* colocou na ordem do dia todas as lutas rebeldes que se opõem a ele. Porque acontece que poderão mudar a forma de nomear as coisas, e as palavras poderão tratar ou não de esconder o que

<sup>286</sup> Há explicações sobre o processo de desenvolvimento capitalista que se dão pela compreensão de que ocorre em função de combinações de condições locais (consideradas como sendo *atrasadas*) com condições gerais (aquelas mais *avançadas*). Uma das consequências do desenvolvimento desigual, porém combinado entre elas seria a de que nessas sociedades menos desenvolvidas teriam possibilidade de saltar etapas intermediárias, promovendo uma combinação original de diversidades, ainda que limitadas pelas capacidades econômicas e culturais do país. De acordo com Lowy (1995) “aqueles que chegam mais tarde, os marginais, os atrasados, os periféricos, podem se transformar na vanguarda da transformação seguinte.” (p. 78).

nomeiam, mas o fato irrefutável e brutal é que há um pequeno grupo de poderosos que quer conquistar todo o planeta e colocá-lo a seu serviço. [...]. Mas se a guerra dos poderosos é mundial, mundial é também a rebeldia. (CCRI-CG do EZLN, 2014º, p. 122)

Conforme Grosfoguel, “os teóricos da dependência não consideraram isso devido, em parte, à sua tendência a privilegiar o Estado-nação como unidade de análise e também porque a sua ênfase está voltada aos aspectos econômicos” (2010, p. 475). Porém, não se deve negar a importância da apropriação da terra, dos recursos naturais e na exploração do trabalho. Esses são todos elementos de ordem econômica que mantêm sua centralidade no sistema-mundo, articulados com as questões raciais/étnicas, como podemos bem identificar na luta zapatista. As medidas de contra-insurgência, como o desenvolvimento de projetos ou programas públicos nos territórios autônomos vão sendo reforçados pelos organismos internacionais, de forma que, os camponeses indígenas denunciam que,

[...] a política do *mau governo* é a de acabar com a vida comum, a vida comunitária, é fazer com que você deixe o seu terreno e o venda [...]. É uma política de injustiça, é de criar mais miséria. Todos os milhões que recebem da ONU, que é a Organização das Nações Unidas, o *mau governo*, tanto estadual, municipal e federal, ficam com aqueles que organizam os que provocam problemas nas comunidades, sobretudo contra nós que somos bases de apoio. (MARCOS, 2014n, p. 55).

As relações, portanto, entre colonialidade-subdesenvolvimento-dependência vem sendo enfrentadas por esse movimento camponês indígena, nas muitas geopolíticas, na forma de resistências contra-hegêmicas. Por um lado, através da luta anticapitalista internacional, contra a globalização neoliberal e em aliança com outros movimentos sociais do *sul ao norte* global<sup>287</sup>; e, por outro, seguem construindo a sua autonomia em relação ao poder de Estado, transformando a própria geopolítica de seu conhecimento: na (re)criação de sua própria ordem material e (inter)subjetiva que expressam uma consciência *descolonial* consistente.

De certa forma, poderíamos dizer que também existe uma economia para ser descolonizada e que nesse processo também se traduz em pedagogia da insurgência, na experiência zapatista; uma descolonização que associa a resistência econômica (autonomia) zapatista às suas cosmovisões/cosmologia/cosmoaudições. Exemplos disto se encontram na relação de “mando-obediência” aplicada nas comunidades indígenas, em que as autoridades

<sup>287</sup> Um das características da atuação política do zapatismo tem sido o internacionalismo de forma que além da busca de apoios, em vários movimentos sociais e militantes de esquerda de/em vários países do mundo (destaco o Estado Espanhol e Argentina), também têm sido protagonistas de várias iniciativas de encontros internacionais. A sua iniciativa mais recente, foi a realização da *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*, que já foi mencionada por nós.



devem cumprir os acordos e informar-lhes sobre as decisões tomadas. Os “desvios” cometidos pelas autoridades são identificados e o/a responsável é castigada com a obrigação de tornar a situação pública e de reparar o dano à comunidade sendo, ainda, substituída por uma nova autoridade. Para o exercício deste cargo não se é remunerado e toda a comunidade ajuda na sua manutenção e na de sua família através do trabalho coletivo ou, ainda, em sua própria *milpa*, dependendo como vem se desenvolvendo a zona, o município e a comunidade a qual pertence. Assim, como ocupar um cargo se reverte em benefício ao coletivo, todos se sentem responsáveis pela boa realização das atividades. As ideias de *nosotridad* e *complementariedad* existentes nas comunidades intersubjetivas fazem com que todos e todas se comprometam com o bom governo dos territórios autônomos. Esta dinâmica não é uma invenção ou uma contribuição do Exército Zapatista de Libertação Nacional, porém passou a funcionar nos territórios rebeldes, a partir do crescimento do movimento, no final dos anos de 1980. Com pudemos verificar, o próprio EZLN percebeu os problemas de desenvolvimentos regionais e locais na medida em que a comandância intervinha na resolução dos problemas e, com isso, interferia na autonomia do braço civil do movimento.

O EZLN era, para assim dizer, um dos elementos “antidemocráticos” numa relação de democracia direta comunitária (outro elemento antidemocrático é a Igreja, mas este é assunto para outro escrito). Quando os municípios autônomos começam a caminhar, o autogoverno não passa só do local ao regional, mas também se desprende (sempre tendencialmente) da “sombra” da estrutura militar. Na designação ou na destituição das autoridades autônomas, o EZLN não intervém em nada, e só tem se limitado a sublinhar que, como o EZLN, por seus princípios, não luta pela tomada do poder, nenhum dos comandantes militares ou membros do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena pode ocupar um cargo de autoridade na comunidade ou nos municípios autônomos. Aqueles que decidem participar dos governos autônomos devem renunciar definitivamente ao seu cargo organizativo dentro do EZLN.<sup>288</sup>

No período anterior, à organização dos *caracóis zapatistas*, existiam dois problemas na experiência de autogoverno nas comunidades campesino-indígenas, como sendo os principais: 1) os de relações entre as autoridades comunitárias com a sociedade civil nacional e internacional; e, 2) os de relações com as comunidades zapatistas e não zapatistas. Sendo que no primeiro deles, se identifica um desenvolvimento desequilibrado entre os municípios autônomos e entre as comunidades que se encontram em seu interior e, inclusive, das famílias de zapatistas que vivem aí. Ou seja,

<sup>288</sup> MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Quinta parte: uma história. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014p. p. 174. CD-ROM.

[...] os municípios autônomos mais conhecidos (como os que são sedes dos já extintos *Aguascalientes*) ou mais ao alcance da mão (mais próximos dos centros urbanos ou com acesso pela estrada), recebem mais projetos e mais apoio. O mesmo ocorre com as comunidades. As mais conhecidas e as que se encontram à beira da estrada recebem mais atenção das “sociedades civis”. [...]. Além da educação e da saúde, os Conselhos Autônomos veem os problemas das terras, do trabalho e do comércio, onde avançam um pouco. Veem também questões de moradia e alimentação [...]. Onde se está um pouco melhor é na cultura e na informação. Quanto à cultura, se promove, sobretudo, a defesa da língua e das tradições culturais. Na informação, através das várias estações da rádio zapatista, são transmitidos noticiários em língua [indígena]. Também, regularmente e intercalados com todo tipo de músicas, se transmitem mensagens recomendando aos homens o respeito às mulheres, e chamando as mulheres a organizarem-se e exigir o respeito dos seus direitos.<sup>289</sup>

Assim, o desenvolvimento nas comunidades zapatistas não está relacionado aos aspectos estritamente econômicos, ainda que estejam intimamente ligados ao trabalho na terra, está relacionado à “socialização do poder” (QUIJANO, 2000), em todas as suas esferas de existência social em favor de formas coletivas de *autoridade pública*, neste caso, autoridade de/em território autônomo-campesino- indígena-zapatista.

De acordo com esta abordagem, podemos dizer que uma pedagogia da insurgência é uma pedagogia que se propõe totalizante, e não dominante, na medida em que estabelecem relações dialéticas nas experiências das resistências com a colonialidade do poder, do ser e do saber indígena. Observando mais de perto as experiências apresentadas anteriormente, identificamos que suas práticas educativas estão implicadas na produção e na redistribuição dos recursos materiais, mas também com transformações das subjetividades domesticadas em subjetividades revolucionárias (McLAREN, 2008) com potência para imprimir a decomposição de processos internos de dominação.

Os processos de descolonização não são possíveis com pedagogias sem crítica ampla ao “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFUGUEL, 2010), porque são necessárias subjetividades com “compromisso crítico com as resistências à sociedade dominante- uma sociedade que possui um exaustivo potencial para desativar os oprimidos, reduzindo-os a uma atitude de súplica para aplacar os regimes de dominação” (McLAREN; SILVA, 1993, p. 76 apud McLAREN, 2008, p. 226), no fundo a *desumanização*. Como disseram Sub. Marcos e Esther, pelos caminhos da longa Marcha da Cor da Terra:

---

<sup>289</sup> Ibid., p. 173-176.

A história está longe de acabar. No futuro, as convivências serão possíveis, não pelas guerras que pretenderam dominar o *outro*, mas sim pelo “NÃO” que deram aos *seres humanos* [mas], com ela, uma esperança: a da sobrevivência... pela humanidade, contra o neoliberalismo. (MARCOS, 2014l, p. 149, grifo nosso).

Temos o direito de governar e governar-nos, de acordo com o nosso pensamento [...]. Já é hora de aplicar e praticar em todo o México a autonomia dos povos indígenas. [...]. Ainda que o *mau governo* não a tenha reconhecido, para nós esta é a nossa lei e nos defendemos com ela. (ESTHER, 2014b, p.187, grifo nosso).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim que, quando o rebelde enfrenta a opção de escolher entre vários caminhos, olha mais longe e olha duas vezes: olha que estas rotas levam ao mesmo lugar e olha que o lugar aonde quer ir não tem caminho. Então o rebelde, em lugar de angustiar-se por pesquisas de opinião que dizem que um caminho é melhor que outro porque tantos por cento não pode se equivocar, começa a *construir um caminho novo*, disse Durito, enquanto distribui alguns panfletos coloridos, com muitos ‘NÃO’ em frente à embaixada norte-americana no mundo todo [...] <sup>290</sup>. (MARCOS, 2008, p.-219-220, tradução e grifo nosso).

Os passos da rebeldia zapatista são dados com autonomia no seu processo de lutas pela libertação. Como pudemos ir observando, as sínteses ou alternativas do movimento campesino indígena de Chiapas, que foram sendo construídas no encontro tenso entre a colonialidade do conhecimento e da pedagogia da insurgência, são as muitas experiências de/nas resistências que se orientam por esses passos. O movimento campesino e indígena está fazendo na *prática* o que defendem, a partir das famílias, dos povoados e das zonas <sup>291</sup>.

Como *resistência política*, os e as zapatistas mantêm um sistema rotativo entre as autoridades e exercem permanentemente o princípio de *mando-obediência* onde cada um tem que fazer cumprir o que foi decidido pelas comunidades nos seus diferentes níveis (local, municipal ou zonal). Para o zapatismo, o *bom governo* se contrapõe ao *mau governo* porque, este último, ainda que possa ouvir os *de baixo*, não pode entendê-los. O *mau governo*, na sua condição de capitalista, apenas manda <sup>292</sup>. Uma autoridade zapatista não pode tomar decisões sozinhas, a não ser que se trate de dar seguimento a alguma demanda já debatida pela própria comunidade, porque todos são corresponsáveis pelo *autogoverno*. No *bom governo* as mulheres participam das assembleias e têm o direito de compor paritariamente os cargos com os companheiros. Em sua forma de governar não são necessários títulos eleitorais, campanhas

---

<sup>290</sup> Redação original em espanhol. “Así que, cuando el rebelde se enfrenta a la opción de elegir entre varios caminos, mira más lejos y mira que esas rutas llevan al mismo lugar, y mira que al lugar donde quiere ir no hay camino. Entonces el rebelde, en lugar de angustiarse por encuestas que dicen que un camino es mejor que otro porque tanto por ciento no puede equivocarse, empieza a construir un camino nuevo, dice Don Durito mientras reparte, en papelitos de todos los colores, muchos “NO” frente a las embajadas norte-americanas en todo el mundo [...]. (MARCOS, 2008, p. 219-220).

<sup>291</sup> Referência à intervenção de *Seferino* (2013) na aula inaugural da Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas. Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>292</sup> Referência à intervenção de *Marta* (2013), *Ibid.*

e promessas<sup>293</sup>. A *outra democracia* se faz elegendo as autoridades em assembleia, para os zapatistas não existe outra forma.

Como *resistência psicológica*, o movimento se reafirma: “a luta zapatista existe porque governamos entre homens e mulheres”<sup>294</sup>. Esta resistência responde à permanente propaganda, nos meios de comunicação mexicanos, sobre um possível esvaziamento do movimento. Para tanto, se mantém no ar uma *rádio rebelde* onde dizem a sua palavra<sup>295</sup>. São recorrentes os relatos de contra-insurgências que “metem a ideia de que o irmão e a irmã se vendam, dizendo que os zapatistas já não existem e que Marcos morreu ou se vendeu”<sup>296</sup>.

Como *resistência econômica*, o zapatismo trabalha coletivamente na terra, na lida com o gado, em suas cooperativas de artesanato e desenvolvem outras atividades sem depender de projetos e programas dos governos. Os *maus governos* não “analisa sobre o futuro de seus filhos”<sup>297</sup>. A sua forma de cultivar é a forma de cuidar da *Madre Tierra*<sup>298</sup> porque para os camponeses é mais “duro viver sem *ejido* do que sem dinheiro”<sup>299</sup>. O meio ambiente é defendido através do trabalho coletivo contra os pesticidas porque às “sementes milenares, as sementes transgênicas não são iguais”<sup>300</sup>.

Como *resistência jurídica*, o movimento camponês indígena tem suas próprias leis revolucionárias, assim como as suas próprias formas para resolver os conflitos e problemas em território autônomo. Na *outra justiça* “se escuta quando a pessoa precisa dela e depois se chama a outra parte. Quem comete erros ou equívocos tem que reparar o dano e tudo tem que terminar em harmonia. Assina-se uma ata e se aplicam sanções aos culpados. As pessoas tem que aprender através do trabalho e as autoridades não cobram [resultados]”<sup>301</sup>. Enquanto que

---

<sup>293</sup> Referência à intervenção de *Gerardo* (2013) na aula inaugural da Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas. Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>294</sup> Referência à intervenção de *Rosenda* (2013), Ibid.

<sup>295</sup> Referência à intervenção de *Rosenda* (2013), Ibid.

<sup>296</sup> Referência à intervenção de *Adrian* (2013), Ibid.

<sup>297</sup> Referência à intervenção de *Rosenda* (2013), Ibid.

<sup>298</sup> Referência à intervenção de *Gerardo* (2013), Ibid.

<sup>299</sup> Referência à intervenção de *Seferino* (2013), Ibid.

<sup>300</sup> Referência à intervenção de *Roque* (2013), Ibid.

<sup>301</sup> Referência à intervenção de *Arnolfo* (2013), Ibid.

“a justiça do *mau governo* é um negócio. Falam em readaptação social quando violam os direitos humanos. A justiça que se quer não é mercadoria”<sup>302</sup>.

Como *resistência ideológica*, os camponeses indígenas possuem *boas ideias* contrapondo-se às ideias do sistema capitalista e a “globalização da morte”, o neoliberalismo<sup>303</sup>. Ao invés da lógica vertical do mercado e a imposição de seu tempo, na comunidade intersubjetiva a horizontalidade é assegurada pela cosmologia/cosmovisão/cosmoaudiência maia. “O *mau governo* já percebeu que existe boa saúde, boa educação, luz e estradas nos meios indígenas [...]. A terra não se vende, se defende”<sup>304</sup> porque “há companheiros que morreram em combate [por ela]”<sup>305</sup>. Além disso, como *resistência territorial*, se constrói a *boa cultura* contra uma cultura que é “*propriedade* para que a humanidade se distraia com o dinheiro”<sup>306</sup>. Como *resistência cultural*, os zapatistas defendem seus idiomas através de um sistema de educação rebelde e autônomo bilíngue, o uso de suas vestimentas e demais costumes contra o “apagamento da cultura [porque] o reino da vida é o dinheiro que a sociedade se distrai na modernização”<sup>307</sup>. A *história* e a *memória* também tem sido parte importante no encontro tenso entre a insurgência e a colonialidade. Para Lúcio (2013),

[a] história se repete dos avós, a partir de sua memória já que foi cacique. O capataz estava encarregado de vir e dizer o que havia de fazer. Eram dois dias para trabalhar em sua parcela, mas aí se metiam o gado. Eram castigados. E, as mulheres tinham que ir a trabalhar na casa da propriedade. O México nunca deixou de ser de Espanha, todos seus presidentes tem origem espanhola, ou seja, o processo de colonização não terminou, por isso a importância de permanecer e manter a cultura e a realidade autônoma<sup>308</sup>. (Lúcio, 2013).

As resistências contra-hegemônicas demonstram os sujeitos em luta contra o esquecimento, mas também construtores do *inédito-viável*. Porém, estas experiências não têm acontecido sem dificuldades. Os próprios zapatistas narram algumas das encontradas no caminho de seu autogoverno. Alguns *compas* chegam sem experiência para assumir os cargos

<sup>302</sup> Referência à intervenção de *Arnolfo* (2013) na aula inaugural da Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas. Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>303</sup> Referência à intervenção de *Rosenda* (2013), Ibid.

<sup>304</sup> Referência à intervenção de *René* (2013), Ibid.

<sup>305</sup> Referência à intervenção de *Gricelda* (2013), Ibid.

<sup>306</sup> Referência à intervenção de *Felipe* (2013), Ibid.

<sup>307</sup> Referência à intervenção de *Felipe* (2013), Ibid.

<sup>308</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

e lhes faltam algumas “ideias de como vão governar e do que é que estão fazendo os povos [por isso] as reuniões onde se partilha experiência de cada área de trabalho, saúde, educação, agroecologia”. (Abraham, 2013, tradução nossa)<sup>309</sup>. Para evitar o desequilíbrio no desenvolvimento das zonas, dos municípios e povoados, é “obrigação da Junta [de Bom Governo] elaborar projetos [...] mas para elaborar o projeto a Junta tem que convocar uma reunião com os conselhos e suas comissões nas diferentes áreas, com a da saúde, educação e produção. Eles fazem uma reunião e a Junta lhes diz às comissões que têm que sair em uma visita perguntar quais são as necessidades que tem os povos”<sup>310</sup>. (Compa, 2013, Morélia, tradução nossa). O Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI do EZLN) tem incentivado as comunidades a que as mulheres participem na experiência do autogoverno porque se identificam dificuldades para que se mantenham nos cargos, para as poucas que aceitam realizar os trabalhos. Além disto, “até agora não sabem falar *castilla*, nem ler, nem escrever” (Claudia, 2013, p.41) para poder ocupá-los. O machismo está presente no seu cotidiano. Outra dificuldade que vêm enfrentando, tem a ver com as diferentes formas de *contra-insurgências* que ocorrem, como as cooptações através de oferta de dinheiro ou pequenas vantagens aos camponeses e com o desenvolvimento de políticas públicas ou projetos sociais, no entorno dos territórios autônomos; bem como o avanço paramilitar e militar que frequentemente atacam as comunidades camponês-indígenas zapatistas.

Através dos passos do zapatismo em direção à sua liberdade, pela sua práxis autônoma, podemos perceber o encontro violento da *modernidade* com a América Latina<sup>311</sup>, em terras mexicanas. Nossa argumentação, no desenvolvimento da tese, procurou demonstrar o movimento dinâmico da insurgência zapatista na construção de uma pedagogia no seu processo de libertação em tensão com a colonialidade.

---

<sup>309</sup> Redação original em espanhol. “[...] hubo necesidad hace poco, hace más de un año, dijimos que vamos a reunirnos todos, autoridades, sobre todo la Junta de Buen Gobierno que tiene que controlar la zona, vamos a reunirnos para que los compañeros y compañeras de la Junta de Buen Gobierno tengan una idea de como van a gobernar y qué es lo que están haciendo los pueblos [...]reuniones donde compartir experiencias de cada área de trabajo, salud, educación, agroecología [...]”.(Abraham, Integrante de la Junta de Buen Gobierno, MAREZ San Juan de la Libertad, 2013, p. 26.).

<sup>310</sup> Redação original em espanhol. “Es obligación de la Junta elaborar proyectos si en una comunidad falta desarrollo, pero para elaborar el proyecto la Junta tiene que convocar una reunión con los consejos y sus comisiones en diferentes áreas, con salud, educación y producción. Ellos hacen una reunión y la Junta le dice a las comisiones que tienen que salir en una visita a preguntar qué necesidad tienen los pueblos”. (Compa, Morélia, Cuaderno Gobierno I, p. 67).

<sup>311</sup> Para ter sido evidenciado, através das diferentes declarações e comunicados zapatistas, que a América Latina como tal em função da Modernidade Ocidental, mas não sem resistências contra-hegemônicas.

Ainda que tenhamos focado em nossa análise os processos de subalternização e de colonialidade do conhecimento, aspectos mais amplos sobre a colonialidade do *ser* e do *poder*<sup>312</sup> estiveram presentes na problematização de uma educação na resistência. Isto porque compreendemos que as suas experiências contra-hegemônicas estão comprometidas com as transformações totais. Através delas, observamos a contração do futuro porque a autonomia se faz no tempo presente. A pedagogia da insurgência zapatista oferece rupturas não apenas de forma, mas de essência. Para compreendê-las, buscamos nas epistemologias do *sul* algumas referências importantes, a começar pelo diálogo privilegiado com autores e autoras latino-americanas comprometidos com projetos educativos emancipatórios, como: Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Frantz Fanon e Paulo Freire. Mas também encontramos: Comandanta Ramona, Comandanta Esther, Sylvia Marcos, Carlos Lenkersdorf, Anibal Quijano, Grosfoguel e outras contribuições para pensarmos o emaranhado de possibilidades que o problema de pesquisa produziu<sup>313</sup>.

Como vimos, a proposta da sociologia das ausências é a de tornar presentes as experiências disponíveis, mas que foram *produzidas como ausentes*; já a sociologia das emergências se propõem a *produzir experiências possíveis*. Desta relação dialética, do presente alargado e do futuro comprimido, vemos uma produção enorme de resistências em uma realidade zapatista que não existia antes. A *descolonização epistêmica*, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento das experiências anteriormente ignoradas e invisibilizadas pela modernidade ocidental, não descarta aprender das contribuições críticas produzidas na *zona do ser*. Por isso, o nosso diálogo com Wallerstein, McLaren e Sousa Santos. Como teoria, a *descolonialidade* se propõe transcender os limites das contribuições críticas que vem da *zona do ser* dentro das muitas epistemologias críticas descoloniais produzidas na *zona do não-ser*. Este processo de subsunção das teorias da *zona do ser* dentro das perguntas e problemáticas da zona do *não-ser* implica descolonizar a teoria crítica da *zona do ser* para fazê-las mais úteis aos projetos de libertação descoloniais (GROSFOGUEL, 2010). Esta é a ideia de que no *sul geográfico* podemos encontrar o *norte*, bem como no *norte geográfico* podemos encontrar o *sul*.

---

<sup>312</sup> Colonialidade do conhecimento, do ser e do poder se encontraram “enredados” tanto nas reflexões sobre a metodologia de pesquisa que apresentamos na primeira parte da tese, como na parte seguinte.

<sup>313</sup> É necessário mencionar que um encontro de maior impacto com as perspectivas descolonizadoras do conhecimento, se deu através da disciplina sobre Filosofia Tojolabal e Cultura Maia, na UNAM, através da leitura de Carlos Lenkersdorf. Percebemos que é possível fazer algumas relações com as *ecologias de saberes* de Sousa Santos, como já mencionamos.



Poderíamos considerar que, no *caminho das perguntas*, identificamos e problematizamos quatro *traduções*<sup>314</sup> entre a pedagogia da insurgência e a colonialidade do conhecimento nas experiências de resistências zapatistas:

### 1. Territórios de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos:

O tempo linear é apenas *um* tempo e é hegemônico e hegemônico pelo sistema-mundo. Na experiência zapatista o tempo pode ser *de espera de quê fazer*, já foi tempo de pedir e de exigir. Neste momento, está sendo o de construir a sua autonomia não se submetendo ao tempo neoliberal. Por essa razão, referem-se aos *outros calendários* e *outras geografias*, ou seja, em contraposição aos tempos e espaços das grandes organizações e do Estado-nação. É no território zapatista que as *situações-limites*, *a situação-crítica* e as *situações coloniais* acontecem porque o espaço é um conjunto indissociável da materialidade e das ações, cujo potencial criativo fazem as alternativas emergirem. Na experiência zapatista, o *lugar* tem sido a atualização do real, porque é nele que se encontram a resistência produzida por uma razão local orgânica. Neste caso, com importantes referências nos usos e costumes da ancestralidade maia. O espaço geográfico zapatista não é obediente, uma vez que se manifestam as vozes dos lugares contra a lógica do desterro e do desenraizamento. O tempo compartilhado e o lugar cotidiano zapatista são plurais, portanto são de domínio da liberdade.

### 2. Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana:

O *monismo* domina a epistemologia moderna, sufocando as possibilidades plurais de produção do conhecimento, uma vez que a possibilidade de participação da ciência com os conhecimentos não-científicos, como os dos camponeses indígenas zapatistas, reduzam-se a *monocultura*. A resposta zapatista é o *diálogo* que estabelece uma relação agencial (de sujeitos) entre quem escuta e quem fala, seja nas relações com a sociedade civil ou no sistema de educação autônoma zapatista. A educação zapatista é descolonizadora na medida em que a própria comunidade se encarrega de determinar o que é legítimo e o que é prioritário para se ensinar e se aprender. Além disto, é de responsabilidade de toda a comunidade em resistência porque ali estão presentes as suas demandas, o que a torna *útil* para o coletivo. O *escutar*

<sup>314</sup> Recordamos que por *tradução* se entende o trabalho que pretende esclarecer aquilo que une e aquilo que separa os diferentes movimentos e as suas diferentes práticas de maneira que se percebem quais são as possibilidades e os limites de agregação ou articulação entre eles. (SANTOS, 2010). Porém, não se dá sem a dialética entre as *emergências* e as *ausências* situadas historicamente. Em nossa pesquisa, trata-se das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência.

zapatista é problematizador da realidade e está ligado às racionalidades do coração e as sentimentalidades da razão (e o contrário), em termos freiriano, *escutar* e *corazonar* zapatistas são *palavra-ação*. Em sua prática cotidiana, o *sentir-pensar* se contrapõe a lógica vertical da racionalidade moderna. Os mecanismos de participação nos municípios autônomos, a prática cotidiana de seu autogoverno, a autonomia como condição para um ensino intercultural e crítico, a construção de outra justiça, um sistema próprio de saúde, a legitimação do/da educador/a e de sua ação pedagógica no jogo político local fazem parte do processo permanente da rebeldia para que ela se eduque no movimento cotidiano da luta, em *diálogo*.

### 3. Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade:

As experiências zapatistas contribuem para descompor processos internos de dominação e a sua fixação socialmente estabelecida, uma vez que a interseccionalidade das opressões está presente em seu cotidiano de lutas. A experiência das mulheres, não apenas no reconhecimento do seu lugar na luta, está na produção de uma epistemologia insurgente indígena. A *denúncia* se constitui uma dimensão importante na produção de alternativa pedagógica diante da desumanização promovida pela violência da chamada “missão civilizatória”; na negação da identidade racial e étnica do colonizado; no abandono forçado de culturas próprias. O zapatismo, enquanto um movimento que busca a liberdade, a democracia e a justiça, contribui para a realização de um projeto utópico que a o da *transmodernidade*. Ao invés de completar o projeto de modernidade, se deveria concretizar o inacabado e incompleto movimento de descolonização da América Latina, enfrentando a hegemonia do eurocentrismo. Neste sentido, é importante um pensamento de fronteira como resposta crítica aos fundamentalismos tanto de direita quanto de esquerda. Esse projeto é mais amplo que as perspectivas ocidentais propõem, uma vez que defende um diálogo crítico entre diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos.

### 4. Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas:

O zapatismo anunciou a globalização da rebeldia diante da globalização neoliberal, na perspectiva e nas possibilidades de articular solidariedades, projetos e lutas em diferentes escalas que vão da local à “intergaláctica”, para usarmos um termo de Marcos (2014). As emancipações dos estados nacionais latino-americanos, permitiram que saíssem de um *colonialismo global*, mas que entrassem em uma *colonialidade global* já que os povos não-europeus continuam a viver sob a exploração e a dominação europeia/euro-americana. O

trabalho coletivo recupera sistemas e formas de auto-organização já existentes nas comunidades de base de apoio, porém vão se transformando conforme as necessidades dos camponeses indígenas. A sua organização comunitária se contrapõe ao *produtivismo* capitalista de forma que nos leva a considerar que em sua experiência existe um processo de descolonização da economia através da *socialização do poder*. Neste sentido, poderíamos pensar que a sua compreensão de desenvolvimento é mais alargada do que as das teorias desenvolvimentistas e da dependência que tentam explicar o desequilíbrio econômico entre os países do *sul* e do *norte*.

As tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência nos permitiram fazer algumas relações com as *ausências* e as *emergências*. Se por um lado, poderíamos colocar junto com a sociologia que invisibiliza as experiências: a *cultura do silêncio*, a *desumanização*, as *situações-limites*, as *ideologias*, *estar sendo* e a racionalidade moderna ocidental hegemônica e hegemonzadora. Por outro, estariam as experiências emergentes: o *dizer a sua palavra*, a *humanização*, o *inédito-viável*, as *visões sociais utópicas do mundo*, o *ser mais* e a *transmodernidade*. Contra o desperdício da experiência, o zapatismo nos oferece uma *pluralidade* de alternativas contra-hegemônicas. A partir de um *calendário* e uma *geografia* própria, suas experiências são como os “magmas de resistência” do vulcão que aprendemos a chamar de América Latina.

*Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e pedagogia da insurgência na América Latina* fez com que as perguntas caminhassem um pouco mais: é possível contar uma história *transmoderna* da pedagogia latino-americana?

Ps.1: Há uma suspeita de que possamos encontrar algumas respostas, porém a suspeita maior é de que encontraremos muitas perguntas abaixo do relevo sistema-mundo.

Ps.2: As teses dançam, como I'kal e Votán, através dos passos que avançam no *caminho longo da noite e do dia* através das perguntas; algumas vezes choram de alegria e de tristezas com as descobertas, mas irremediavelmente as teses doem [...].

Ps.3: Comer feijão e tortillas, tomar pozol, tomar banho de chuva no pé da Selva Lacandona contribuíram no processo de *senti-pensar*.

Ps.4 e último: “O silêncio e as palavras como armas”: em abril de 2012, conheci a *Xalaní*, uma menina de 8 anos, de etnia tzeltal, no Caracol III, La Garrucha, Chiapas. Seu nome

significa *flor da esperança*. No dia 21 de dezembro, mais de 40mil indígenas marcharam em silêncio por *liberdade, justiça e democracia*<sup>315</sup>. Hoje, Xalaní está nas ruas com sua dignidade rebelde. (Um dia ela me pediu para desenhar uma árvore zapatista, mas esqueci de duas coisas: de colocar um coração, no seu tronco; e, de colocar paliacates e passamontanhas, nos galhos. Aprendi que uma árvore só pode ser *zapatista* se for rebelde). San Cris, hoje, amanheceu bonita, ocupada com os *irredutíveis maias*<sup>316</sup>.

---

<sup>315</sup> MARCOS. ¿Escucharon? México, diciembre del 2012. In: **Enlace Zapatista**, México, 21 dic. 2012. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/21/comunicado-del-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-general-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-del-21-de-diciembre-del-2012/>>. Acesso em: 21 de dezembro 2012.

<sup>316</sup> Esta mensagem foi publicada em minha página pessoal na *web*, em 21 de dezembro de 2012, em ocasião da marcha silenciosa zapatista, nas quatro *cabeceiras chiapanecas*.

## REFERÊNCIAS

AGUILLERA, Rolando Bellido. **El Oro Nuevo**. La Habana: Ed. MCs, [s.d].

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R.. Palavra-ação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 299-300.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. **Filosofia y Marxismo**. Entrevistadora: Fernanda Navarro. 3. ed. México: Siglo XXI, 2005.

ALTMANN, Werner. **A trajetória contemporânea do México**. São Paulo: Pensieri, 1992.

\_\_\_\_\_. A rebelião indígena de Chiapas: o antineoliberalismo orgânico da América Latina. **Estudos Leopoldenses**, Série História, v. 1, n. 1, p. 115-138, 1997.

AMIN, Samir; HOUTART, François. **Mundialización de las resistências**: estado de las luchas. Colombia: Ediciones desde Abajo, 2004.

ANTENTAS, Josep Maria; VIVAS, Esther. **Planeta Indignado**. Ocupando el futuro. España: Ediciones Sequitur, 2012.

ARELLANO, Alejandro Buenrostro. **As raízes do fenômeno Chiapas**: o *JÁ BASTA* da resistência zapatista. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2002.

ARELLANO, Alejandro Buenrostro; UMBELINO, Ariovaldo (Org.). **Chiapas**: construindo a esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AUBRY, Andrés. Los intelectuales y el poder: outra ciência social. In: **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Autonomía, Contrapoder y Otro Gobierno. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n. 8, p. 111-116, mar./ago. 2007.

BAJO, Diva H.G. **Women and Armed Movements in America**. México: Congress LXI Legislature, [s.d.].

BARONNET, Bruno. Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogia de la liberación índia en Chiapas. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 127-144, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación em los pueblos campesinos mayas. **Decisio**. Saberes: legitimación y deslegitimación. Los saberes y la escuela. CREFAL, México, n. 30, p. 39-43, Septiembre / Diciembre 2011b.

BARONNET, Bruno; BAYO, Mariana Mora; STAHLER-SHOLK, Richard. **Luchas “muy otras”**. Zapatismo y autonomia en las comunidades indígenas de Chiapas. México: CIESAS/UAM, Xochimilco/Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.

BARTRA, Armando. Mesoamericanos: reanimando uma identidade coletiva. In: CECENÑA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e Emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 113-128.

BAUER, Martin W; GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELINGHAUSEN, Hermann. Se movilizan más de 40 mil zapatistas em 5 municipios de Chiapas. **La Jornada**, México, Diciembre 2012. Disponível em: <[www.jornada.unam.mx/2012/12/22/politica/002n1pol](http://www.jornada.unam.mx/2012/12/22/politica/002n1pol)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BENSAID, Daniel. Gritos y escupitajos: doce observaciones –más uma- para continuar el debate com John Holloway. **Viento SUR. Info**. Madrid, Enero 2006. Disponível em: <<http://www.vientosur.info/spip.php?article262>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Os irredutíveis**. Teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **La sonrisa Del fantasma**. Cuando el descontento recorre el mundo. España: Ediciones Sequitur, 2012.

\_\_\_\_\_. **Espetáculo, Fetichismo, Ideologia**. (um livro inacabado). Fortaleza: Plebeu Gabinete de Literatura/Expressão Gráfica e Editora, 2013.

BLOG DE LA PRESIDENCIA. **Programa Vivir Mejor**. México, 2012. Disponível em: <<http://calderon.presidencia.gob.mx/tag/vivir-mejor/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2014. Blog: da presidência.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1993.

BONILLA, Victor D; etal. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BORON, Atílio A. Prólogo. In: RETAMAR, Roberto Fernández. **Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006. p. 9-14.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/Conhecimento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 85-86.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003. v. 1: Série Saber com o outro.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Pesquisa Participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, Danilo R; SOBOTTKA, Emil A; EGGERT, Edla. **Conhecer e Transformar.** Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014. p.39-73.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRAVO, Gian Mario. Insurreição. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 5. ed. Brasília: UNB, 2000. v. 1, p. 631-632.

BRIGE, Marco F.; DI FELICE, Massimo (Org.). **Votán-Zapata: a marcha indígena e a sublevação temporária.** São Paulo: Xamã, 2002.

BUSTAMANTE, Mercedes Olivera. Retos em la construcción de um feminismo radical de izquierda. In: **Contrahistorias.** La outra mirada de Clío. Dossier: Autonomía, Contrapoder y Otro Gobierno. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n. 8, p. 105-110, mar./ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 23. 2000, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/outertext.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CARABINA 3030. [S.l., s.d.]. (2 min. 42 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PKZhSLYrzGc>>. Acesso em: 20 jan. 2014. Cansão.

CASANOVA, Pablo González. **De la sología del poder a la sociologia de la explotación: pensar América Latina em el siglo XXI (antologia).** Bogotá: Siglo del Hombre/CLACSO, 2009.

CASTILLO, Rosalva Aída Hernandez (Coord.) **La outra palabra.** Mujeres y violência em Chiapas, antes y después de Acteal. México: CIESAS/IWGIA, 2007.

CCRI-CG do EZLN. Primeira Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 15-17. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Segunda Declaração da Selva Lacandona: México, junho de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014b. p. 20-26. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Terceira Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1995. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014c. p. 34-39. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Vótan-Zapata: México, 10 de abril de 1995. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014d. p. 43-44. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Quarta Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1996. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. p. 44-52. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Quinta Declaração da Selva Lacandona: México, julho de 1998. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014f. p. 136-145. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Comunicado: México, 19 de junho de 2000. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume III: 2000). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 66-73. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Comunicado: México, 01 de janeiro de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014h. p. 14-17. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discurso do EZLN proferido no dia 27 de fevereiro, em Puebla: México, fevereiro de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014i. p. 115-119. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discurso em Nurio, Michoacán: México, 04 de março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014j. p. 130-135. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discurso de Toluca: México, 05 de março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. p. 139-141. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. 8 de Março, Dia Internacional da Mulher Rebelde: México, 08 de março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014l. p. 152-156. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discurso proferido pelo EZLN, na cidade universitária, UNAM: México, 21 de março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014m. p. 194-199. CD-ROM.



\_\_\_\_\_. Palavra do EZLN no dia 1º de janeiro de 2003, no nono aniversário do levante zapatista. México, 01º de janeiro de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014n. p. 8-21. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Comunicado: México, 12 de abril de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014o. p. 120-125. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Sexta Declaração da Selva Lacandona. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VIII: 2005). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014p. p. 28-44. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Sexta Declaración de la Selva Lacandona: México, junho, 2005. **Cartas y comunicados del EZLN**, México, Junio 2005. Disponível em: <[http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2005/2005\\_06\\_SEXTA.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2005/2005_06_SEXTA.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Comunicado. México, 30 de dezembro de 2012. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014q. p. 13-16. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discurso proferido pelo EZLN no dia 6 de março de 2001, em Cuernavaca, Morelos. México, março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014r. p. 144-146. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Resistencia Autónoma. **Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”**. México: [s.n], 2013a.

\_\_\_\_\_. Participación de las mujeres en el gobierno autónomo. **Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”**. México: [s.n], 2013b.

\_\_\_\_\_. Gobierno Autónomo I. **Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”**. México: [s.n], 2013c.

\_\_\_\_\_. Gobierno Autónomo II. **Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”**. México: [s.n], 2013d.

CECEÑA, Ana Esther. De cómo se construye la esperanza. In: CECEÑA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e Emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.135-147.

CONGRESO NACIONAL INDÍGENA. Pronunciamento da Cátedra “Tata Juan Chávez Alonso”. México, 18 de agosto de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 109-113. CD-ROM.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL). **Medición de la pobreza**. México, [2013?]. Disponível em: <<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

CRUZ, José Martínez; QUINTANILLA, Juliana G; HERNÁNDEZ, Aura; PERRUSQUÍA, Julio Melchior Rivera. **La izquierda y los movimientos sociales em Morelos**. Desde abajo. México: Convergencia Socialista, 2002.

CUESTA, Jorge Juan Ruiz. La mujer en el ámbito nosótrico zapatista. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9., 2010, Florianópolis, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>>. Acesso em: out. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. São Paulo: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DÁVALOS, Armando Hart. Mariátegui y Martí: los hilos invisibles que unen a los hombres en la historia. In: **Anuario del centro de estudios martianos**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, n. 22, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participativa: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DE VOS, Jan. **Una tierra para sembrar sueños**. Historia reciente de la Selva Lacandona (1950-2000). México: CIESAS/CFE, 2002.

\_\_\_\_\_. (Comp.). **Viajes al desierto de la soledad: un retrato hablado de la Selva Lacandona**. México: CIESAS, 2003.

DIAZ-POLANCO, Héctor. **La rebelión zapatista y la autonomía**. México: Siglo XXI, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

\_\_\_\_\_. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-77.

\_\_\_\_\_. Mediações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 283-312.

\_\_\_\_\_. Mediações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 341-395.

EGGERT, Edla. **Educação Popular e Teologia das Margens**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2003.

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

ESTHER. Mensaje central del EZLN ante el Congreso de la Unión. Miércoles 28 de marzo de 2001. In: CAPARÓ, Gabriel (Comp.). **Ansias del Alba**. La Habana: Editorial Caminos, 2001. p. 261-272.

\_\_\_\_\_. Discurso da Comandante Esther no Congresso Nacional Indígena. México, 03 de março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 128. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Palavras da Comandante Esther aos povos indígenas do México. México, 09 de agosto de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014b. p. 186-187. CD-ROM.

EZLN. ¿ESCUCHARON? MÉXICO, DICIEMBRE 2012. (5 MIN. 10 S.). DISPONÍVEL EM: <WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=TVIVI4GS0QY>. ACESSO EM: 25 DE JAN. DE 2014. VÍDEO.

\_\_\_\_\_. **EZLN: Documentos y comunicados**. México: Ediciones Era, n. 2, 2001a.

\_\_\_\_\_. **EZLN: Documentos y comunicados**. México: Ediciones Era, n. 4, 2001b.

\_\_\_\_\_. La marcha Del Color de la Tierra. **Comunicados, cartas y mensajes Del Ejército Zapatista de Liberación Nacional**. México: Rizona, 2001c.

\_\_\_\_\_. **La Libertad según I@s Zapatistas 2**. Direção: EZLN, Produção: EZLN. Local: Chiapas, México, Produtora: EZLN, 2013. 1DVD (140rmin), son., color.

\_\_\_\_\_. **La voz de las mujeres EZLN a través de comunicados y entrevistas**. México: Colectivo Cosme Damián, [s.d.].

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1970.

\_\_\_\_\_. **El reformismo por dentro em América Latina**. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 1976.

\_\_\_\_\_. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conocimiento y poder popular**. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México e Colômbia. Bogotá: Siglo XXI, 1985.

\_\_\_\_\_. **La subversión em Colombia**: el cambio social en la historia. Bogotá: FICA-CEPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Una sociología sentipensante para América Latina**: antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores/CLACSO, 2009.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Piel Negra, Máscaras Blancas**. Akal: Madrid, 2010.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber (Erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 367-368.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Educador/Educando. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 143-145.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-226.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; Tia, não**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 107-109.

\_\_\_\_\_. Registro. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 355-356.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais em Educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, Junho 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Cecilia Castro; ACEVEDO, Maria de Lourdes (Coord). **Memoria**. Encuentro Nacional Feminista. 2010. México: [s.n.], 2010.

GAUDICHAUD, Franck. **El volcán latino-americano**: Izquierdas, movimientos sociales y neoliberalismo al sur del Río Bravo . Balance de una década de luchas: 1999-2009. Paris: Edición Textuel, 2010.

GENNARI, Emilio. **Chiapas**: as comunidades zapatistas reescrevem a história. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

\_\_\_\_\_. **EZLN**: passos de uma rebeldia. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GERGEN, Kenneth J. A Crítica Feminista da Ciência e o Desafio da Epistemologia Social. In: GERGEN, Mary McCanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edumb, 1993. p. 48-69.

GHIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho. Frantz Fanon e a pedagogia da “colaboração muscular”. In: STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 377-391.

GILLY, Adolfo. **La revolución interrumpida**. 2. ed. 7ª Reimp. México: Ediciones Era, 2010a.

\_\_\_\_\_. Genealogía de las rebeliones: el zapatismo quedó como el mito inspirador de cada lucha campesina e indígena. **La Jornada**, México, 8 de mayo de 2010b. p. 32. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2010/05/08/sociedad/032n1soc>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

GLOCKNER, Julio. **Um retrato para Trotsky**. De los recuerdos de Josefina Albisua. México: AEI, 2011.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. México. Disponível em: <<http://www.chiapas.gob.mx/>>. Acesso em: 4 de fev. de 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade pensamento de fronteira e colonialialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 455-491.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade pensamento de fronteira e colonialialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

\_\_\_\_\_. **La descolonización del conocimiento**: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. [S.l.], Noviembre 2011. Disponível em: <[http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas\\_otras\\_saber\\_nomb\\_rar\\_narrar\\_hacer](http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas_otras_saber_nomb_rar_narrar_hacer)>. Acesso em: out. 2013.

GUERRERO, Miguel Escobar. **Ordenanza**. El conocimiento como lucha emancipatoria. México: Cátedra Miguel Escobar, 2002.

\_\_\_\_\_. Sueños y utopías. Leer Pablo Freire desde la realidad. **Lectura de la realidad en el aula**. México, Marzo 2001. Disponible em: <[http://www.lrealidad.filos.unam.mx/8\\_suenos\\_utopias](http://www.lrealidad.filos.unam.mx/8_suenos_utopias)>. Acesso em: nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Las cuatro etapas de Freire en sus cinco pedagogías**. México: Cátedra Miguel Escobar, UNAM, 2011a.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire y el EZLN, la perversión en la globalización neoliberal. **Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras**. UNAM. México, Enero 2011b. Disponible em: <<http://hdl.handle.net/10391/1218>>. Acesso em: nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Utopía y contraideología en los procesos educativos. **Lectura de la realidad en el aula**. México, [1991?]. Disponible em: <<http://www.lrealidad.filos.unam.mx/utopia-y-contraideologia>>. Acesso em: nov. 2011.

GUERRERO, Miguel Escobar; CARMONA, Merary Vieyra; ESTRADA, Mayra Silva; NARCIA, Cora Jijiménez. **Descifrar tu mirada**. De Caledonia a Playa Careyes. Espanha: La Burbuja, 2010.

GUHA, Ranajit. Introducción a la perspectiva de los *Subaltern Studies*. In: **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Perspectivas subalternas. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n.12, mar./ago. 2009. p. 7-20.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 1998a.

\_\_\_\_\_. A História de baixo para cima. In: HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998b. p. 216-231.

HOLLOWAY, John. La revuelta de la Dignidad. **Chiapas**, n. 5, México, 1997. p. 44-47.

\_\_\_\_\_. El zapatismo y las ciencias sociales en América Latina. In: CECENA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e Emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 41-50.

\_\_\_\_\_. “Conduce tu carro y tu arado sobre los huesos de los muertos”. **Viento SUR. Info**. Madrid, Enero 2006. Disponible em: <<http://vientosur.info/spip.php?article262>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Agrietar el capitalismo el hacer contra el trabajo**. México: Bajo Tierra, 2011.

ILLICH, Iván. **La sociedad desescolarizada**. México: El Rebozo, Palapa Editorial, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). México. 2014. Disponible em: <<http://www.inegi.org.mx/>>. Acesso em 04 de fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI). **Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales**: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y

referencias geoestadísticas. México, 2014. Disponível em: <<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

JAMESON, Frederic. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 187-195.

JARA, Oscar. **Investigación participativa: una dimensión integrante Del proceso de educación popular**. Serie Pensando La Educación Popular, n. 3, ALFORJA, San José, Noviembre de 1990.

\_\_\_\_\_. **Para sistematizar experiências: una propuesta teórica y práctica**. San José: ALFORJA, 1994.

JINKINGS, Ivana; PESCHANSKI, João Alexandre (Org.). **As utopias de Michael Löwy: reflexões sobre um marxista insubordinado**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

LASCANO, Sergio Rodríguez. **La crisis Del poder y nosotr@s**. México: Ediciones Rebeldía, 2010.

LEHER, Roberto. **Experiências de educação para os movimentos sociais**. [S.l.], 08 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.outrobrasil.net>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

LENKERSDORF, Carlos. **Filosofar em clave tojolabal**. 1. ed. 1ª Reimp. México: Editorial Miguél Ángel Porruá, 2005.

\_\_\_\_\_. **Los hombres verdaderos**. Vocês y testimonios tojolabales. México: Siglo XXI Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escuchar**. 2. ed. México: Plaza Y Valdés, 2011.

LATINOBARÓMETRO. **Informe 2011**. Santiago de Chile, 28 de octubre [2011?]. Disponível em: <[www.infoamerica.org/primer/lb\\_2011.pdf](http://www.infoamerica.org/primer/lb_2011.pdf)>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

LOPEZ, Luiz Roberto. História da América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Série Revisão, 21).

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Tradução de Henrique Carneiro. *Actuel Marx*, [S.l.], n. 18, 1995. Disponível em: <[http://www.controversia.com.br/uploaded/pdf/13596\\_lowy.pdf](http://www.controversia.com.br/uploaded/pdf/13596_lowy.pdf)>. Acesso em: out. 2013.

\_\_\_\_\_. **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ideologias e Ciência Social.** Elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCIA. **Himno Zapatista.** México, [1983?]. Disponível em: <<http://subversiones.org/archivos/11620>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Edue, 2002.

MARCOS. Comunicado: 28 de maio de 1994. **Cartas y comunicados del EZLN,** México, Mayo 1994. Disponível em: <[http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994\\_05\\_28.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_05_28.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **México 2003:** outro calendario. El de la resistência. México: Ediciones Del Frente zapatista de Liberación Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. **Según cuentan nuestros antiguos...**Relatos de los pueblos índios durante la Otra Campaña. México: Ediciones Rebeldia, 2007.

\_\_\_\_\_. **En algún lugar de la Selva Lacandona:** aventuras y desventuras de Don Durito. México: Ediciones Eón, 2008.

\_\_\_\_\_. **Los otros cuentos.** Relatos Del Subcomandante Marcos. 1ªEd. 1ªReimp.Argentina: Red de Solidariedad por Chiapas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sin referente:** uma entrevista com el Subcomandante Insurgente Marcos. EUA: Paper Boat Press, 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatos del Viejo Antonio:** textos del Subcomandante Insurgente Marcos. 5. ed. México: Ediciones Rebeldía, 2011a.

\_\_\_\_\_. La historia de las preguntas: em Carta “A quien corresponda”, del 13 de diciembre de 1994. In: MARCOS. **Relatos del Viejo Antonio:** textos del Subcomandante Insurgente Marcos. 5. ed. México: Ediciones Rebeldía, 2011b. p. 50-55.

\_\_\_\_\_. ¿Escucharon? México, diciembre del 2012. In: **Enlace Zapatista,** México, 21 dic. 2012. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/21/comunicado-del-comite-clandestino-revolucionario-indigena-comandancia-general-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-del-21-de-diciembre-del-2012/>>. Acesso em: 21 de dezembro 2012.

\_\_\_\_\_. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 3-15. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Um periscópio invertido (ou a memória, uma chave enterrada): México, 24 de fevereiro de 1998. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014b. p. 108-117. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Chiapas: a 13ª estela: Quarta parte: um plano: México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e**



**Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014c. p. 169-172. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Sexta parte: seis avanços: México, agosto de 2004. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VII: 2004). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014d. p. 82-86. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Eles e Nós. VII. @s mais pequen@s. 7º e último. México, 16 de março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. p. 59-63. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. VOTÁN I. Um escaravelho na rede (Durito versão freeware). La Jornada. México, 30 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014f. p. 92-96. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. VOTÁN II. Guardiãs e Guardiões. La Jornada. México, 31 de julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. p. 97-101. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. VOTÁN III. Sessão no FAQ. La Jornada. México, 03 de agosto de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014h. p. 102-106. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Exército Zapatista de Libertação Nacional. México. Outra geografia. La Jornada. México, 03 de abril de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014i. p. 112-116. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Chiapas: a décima terceira estela. Sétima e última parte: um pós-escrito. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014j. p. 181-182. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Chiapas: a décima terceira estela. Segunda Parte: uma morte. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. p. 159-161. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. O mundo: sete pensamentos em maio de 2003. Rebeldia. México, maio de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014l. p. 139-149. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Chiapas: a décima terceira estela. Primeira parte: um caracol. México, julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014m. p. 157-159. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Eles e Nós VII. @s mais pequen@s. 6. A resistência. Março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014n. p. 52-58. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. @s Condiscípul@s IV. Nossos mestres não estarão. México, junho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014o. p. 82-84. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Chiapas: a décima terceira estela. Quinta parte: uma história. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014p. p. 172-178. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Ejército Zapatista De Libertação Nacional. México. Outra geografia. México, março de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014p. p. 112-116. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Ejército Zapatista De Libertação Nacional. México. 10 de novembro de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014q. p. 216-2224. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Ejército Zapatista De Libertação Nacional. México. Palavras do Subcomandante Marcos. México, setembro de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014r. p. 203-204. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **7 Editoriales para la Revista Rebeldia y declaraciones de la Selva Lacandona.** México: [s.d.].

MARCOS; RAMIREZ, Antonío; HERRERA, Efraín. **Noches de fuego y desvelo.** México: Colectivo Callejero, 2007.

MARCOS, Sylvia. **Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas.** México: Eón, 2011.

MARIÁTIGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação.** Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 2007.

MARÍN, Jefferson Jaramillo. **Orlando Fals Borda.** Uma sociologia sentipensante para América Latina (antologia). Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores, 2009.

MARINI, Ruy Mauro. **América Latina, dependência y globalización- antologia.** Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores, 2008.

MARTÍ, José. **Nossa América.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Nossa América.** In: MARTÍ, José. **Nossa América.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b. p. 194-201.

\_\_\_\_\_. **Educação em nossa América**. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: **Obras escolhidas**. V.II. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da Economia Política: livro1. 27. ed. v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editora, 1978.

MATTIACE, Shannan L; HERNANDEZ, Rosalva Aída; RUS, Jan (Coord.). **Tierra, libertad y autonomia**: impactos regionales del zapatismo en Chiapas. México: CIESAS, 2002.

MAURO, Frédéric. Latinidad y subdesarrollo. In: ZEA, Leopoldo. **La latinidad y su sentido en América Latina**. México: UNAM, 1986. p. 33-44.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren: entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia crítica revolucionária, uma entrevista com Peter McLaren. **Fórum Crítico da Educação**: Revista do ISEP, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, out. 2002.

\_\_\_\_\_. **El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución**. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2008.

McLAREN, Peter; DE LISSOWAY, Noah. Rumo a uma filosofia da práxis contemporânea. **Revista Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 8, n. 14, p. 65-94, 2004.

McLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. **Journal of Teacher Education**, Los Angeles, v. 52, n. 2, p. 136-150, March/April 2001.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo a partir do campo da educação**: marcas e desafios na luta do MST. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos, 2010.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHEL, Guillermo. **Votán Zapata: filósofo da esperança**. 2. ed. México: Tejiendo la Utopía, 2006.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Traducción: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994b. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MOISÉS. Exército Zapatista de Libertação Nacional. La Jornada. México, 19 de Marzo, 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 63-66. CD-ROM.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 171-173.

MONSIVÁIS, Carlos. Prólogo. El diálogo que la violencia no interrumpe. In: **EZLN: Documentos y comunicados**. México: Ediciones Era, n. 2, 2001.

MONTENEGRO, Jorge. Seis fragmentos para pensar hoy la continuidad de la modernidad/colonialidad en el proyecto autoreferenciado del desarrollo. In: GIARRACCA, Norma. (Comp.). **Bicentenarios (otros), transiciones y resistências**. Buenos Aires: Uma Ventana, 2011. p. 223-233.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MORAES, Maria Lygia. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, Dossiê, Campinas, v. 11, p. 89-97, 2000.

MORETTI, Cheron Zanini. **A construção da identidade latino-americana: o pensamento de José Martí no Movimento Indígena de Chiapas**. TCC. São Leopoldo, Unisinos, 2004. 114 p.

\_\_\_\_\_. **Educação popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Unisinos, 2008. 186 p.

\_\_\_\_\_. Historicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 207-208.

\_\_\_\_\_. Militância. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 265-267.

\_\_\_\_\_. Rebelia/Rebelião. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 345-348.

\_\_\_\_\_. Resistência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010d. p. 359-360.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume II: 1999). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014b. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume III: 2000). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014c. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IV: 2001). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014d. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume V: 2002). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014e. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014f. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VII: 2004). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014g. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume VIII: 2005). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014h. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume IX: 2006). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014i. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume X: 2007). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014j. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XI: 2008). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014k. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XII: 2009). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014l. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XIII: 2010). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014m. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XIV: 2011). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014n. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XV: 2012). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014o. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014p. CD-ROM.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 447-463.

MOUTERDE, Pierre. **Reinventando a utopia: práticas alternativas da esquerda latino-americana**. Porto Alegre: Tomo, 2003.

NARVÁEZ, Raúl de Jesús Gutiérrez. **Escuela y Zapatismo entre los Tizotsiles: entre la asimilación y la resistencia: análisis de proyectos de educación básica oficiales y autônomos**. Chiapas: CIESAS, jan. 2005.

NAVARRO, Fernanda. El Otro Prólogo. In: MARCOS. **Relatos del Viejo Antonio: textos del Subcomandante Insurgente Marcos**. 5.ed. México: Ediciones Rebeldía, 2011b, p.03-17.

\_\_\_\_\_. Una nueva forma de hacer política: la zapatista. **Revista Confluencia**, año 3, n.6,p.31-39, verano 2007. Disponível em: <[http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3659/navarroconfluencia6.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3659/navarroconfluencia6.pdf)>. Acesso em: 28 fev.2014.

NAVARRO, Luis Hernández; HERRERA, Ramón Vera (comp.). **Acuerdos de San Andrés**. México: Ed. Era, 1998.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia (Org.). **Estado e Políticas Sociais: Brasil-Paraná**. Paraná: Edunioeste, 2006. p. 12-28.

NUGENT, Daniel. Os intelectuais do norte e o EZLN. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 175-186.

ORNELAS, Raúl. A autonomia como eixo da resistência zapatista: do levante armado ao nascimento dos caracoles. In: CECEÑA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e Emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 127-167.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do Silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 101-102.

PATIÑO, Kathia Nuñez. **Socialización Infantil en dos Comunidades Choles: rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma**. Chiapas: CIESAS, mar. 2005.

PERICÁS, Luiz Bernardo (Org.). **Mariátegui sobre educação**. São Paulo, Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 246-257.

POPOL VUH. **Popol Vuh**. Las antiguas historias del Quiché. Trad. del texto original com introd. y notas de Adrián Recinos. 36ª Reimp. México: Fondo de Cultura de Cultura Económica, 1960.

POZAS, Ricardo; POZAS, Isabel H de. **Los índios en las clases sociales de México**. 17. ed. México: Siglo XXI, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. La disputa por la educación em América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, Marcela Gómez; ZASLAV, Martha Corenstein. **Reconfiguración de lo educativo em América Latina**. Experiências pedagógicas alternativas. México: UNAM, 2013. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.105-115.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, 1991. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAMÍREZ, Gloria Muñoz. **20 y 10: el fuego y la palabra**. D.F, México: Demos, Desarrollo de Medios SA, 2003.

\_\_\_\_\_. A diez años de la Marcha del Color de la Tierra. **La Jornada**, México, Marzo 2011. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2011/03/12/oja167-marcha.html>>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

RAMOS, María Eugenia Reys. **El reparto de tierras y la política agrária em Chiapas**. 1914-1988. México: UNAM, 1992.

REED, John. **Mexico Insurgente**. 3. ed. Espanha: Editorial Ariel, 1974.

RETAMAR, Roberto Fernández. **Pensamiento de Nuestra América – autorreflexiones y propuestas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006a.

\_\_\_\_\_. Introdução a José Martí. In: MARTÍ, José. **Nossa América**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b. p. 13-64.

REVISTA REBELDÍA. México: Ediciones Rebeldía, año 1, n. 12, oct. 2003a.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 1, n. 11, sep. 2003b.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 2, n. 13, nov. 2003c.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 2, n. 14, dec. 2003d.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 2, n. 21-22, jul./ago. 2004.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 3, n. 44, jul. 2006.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 5, n. 50, ene. 2007.

\_\_\_\_\_. México: Ediciones Rebeldía, año 8, n. 72, 2010.

\_\_\_\_\_. **7 Editoriales para la Revista Rebedía. Declaraciones de la Selva Lacandona**. México, [s.d.].

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria A. (Org.). **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 39-49.

RIBEIRO, Marlene. Luta de Classes: um conceito em *estado prático* para a leitura dos movimentos sociais. In: FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais. Revolução e Reação**. Pelotas: EDUCAT- Editora da UCPel, 1999. p. 137-174.



\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e educação: uma relação necessária. In: **Revista Espaço Pedagógico**, v 11, n.1, Passo Fundo, p. 35-61. jan./jun, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimento camponês**. Trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/funs da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RINCÓN ZAPATISTA GUADALAJARA Y CAFETERÍA. “El fuego y la palabra”. El Rincón Zapatista Guadalajara invita ala proyección de “Corazón del Tiempo”. 7 de junio. In: **Enlace Zapatista**. México, 02 de jun. 2013. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/06/02/el-rincon-zapatista-guadalajara-invita-ala-proyeccion-de-corazon-del-tiempo-7-de-junio/>>. Acesso em: out. 2013.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Chiapas, Planeta Tierra**. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mandar Obedeciendo**. Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano. 5. ed. México: Editorial Contrahistorias, 2010.

ROSENMAN, Marcos Roitman. **Pensar América Latina**: el desarrollo de la sociologia latino-americana. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

RUBBO, Deni Ireneu Alfaro. As veias abertas: acerca do debate em torno de “mudar o mundo sem tomar o poder” de John Holloway. **Revista Aurora**, vol. 3, n. 1, 2009. p. 90-100. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1223>>. Acesso em: out. 2013.

SAADE, Carmen Lira. La sociedad en el espejo de las princesas. **La Jornada**. México, [2001?]. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/info>>. Acesso em: 09 jan. 2007.

SAAVEDRA, Marco Estrada. **La comunidad armada rebelde y el EZLN**. Um estúdio histórico y sociológico sobre bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona (1930-2005). México: El Colégio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2007.

SADER, Emir (Org.). **Dialética da Dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SAID, Edward W. Sobre la corriente de los *Subaltern Studies*. In: **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Perspectivas subalternas. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n.12, mar./ago. 2009. p. 25-30.

\_\_\_\_\_. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, Arioaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. p. 39-47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 191-225.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática**. V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Introducción: las epistemologías del Sur. In: CIDOB (Org.). **Formas-Otras**. Saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011-2012. p. 9-22. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/capitulos-de-livros.php>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**. Território e sociedade no início do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCOCUGLIA, Alfonso Celso. A Pedagogia Social de Paulo Freire como contraponto da Pedagogia Globalizada. In: NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 225-239.

SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL). México. Disponível em: <[www.sedesol.gob.mx](http://www.sedesol.gob.mx)>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE TURISMO (SECTUR). México. Disponível em: <<http://www.sectur.gob.mx/>>. Acesso em: 04 de fev. 2014.

SILVA, Tomás Tadeu. A escola cidadã no contexto da globalização. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-10.

SOLANO, Xochitl Leyva; FRANCO, Gabriel, Ascencio. **Lacandonia al filo Del agua**. 2. Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SOLANO, Xochitl Leyva; CAL y MAYOR, Araceli Burguete (Coord.). **La remunicipalización de Chiapas**. Lo político y la política em tiempos de contrainsurgencia. México: CIESAS, 2007.

SOLÍS, Daniel Villafuerte et al. **La tierra en Chiapas**. Viejos problemas nuevos. México: Fondo de Cultura Económico, 2002.

SOLLANO, Marcela Gómez; ZASLAV, Martha Corenstein. **Reconfiguración de lo educativo em América Latina**. Experiências pedagógicas alternativas. México: UNAM, 2013.

SOTO, Gustavo Castro. **Para entender al EZLN**. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: 21 de Octubre de 2003. Disponível em: <[www.otrosmundoschiapas.org/analisis/PARZLN.pdf](http://www.otrosmundoschiapas.org/analisis/PARZLN.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SOUZA, Maria Antônio de. **Educação no campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STRECK, Danilo R. O Fórum Social Mundial e a agenda da Educação Popular. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 26, p. 58-68, 2004.

\_\_\_\_\_. Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 06, p. 55-66, 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006a.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCB, Campo Grande: UCB, n. 22, p. 99-112, jul./dez. 2006b.

\_\_\_\_\_. José Martí e a Educação Popular: um retorno às fontes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 30. 2007, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2007a. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-2894--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2007.

\_\_\_\_\_. José Martí e o imaginário pedagógico latino-americano: introdução para uma leitura pedagógica. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Educação em nossa América**: textos selecionados. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A (Org.). **Dizer a sua palavra**. Educação Cidadã, Pesquisa Participante, Orçamento Público. Pelotas: Seiva, 2005.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo R., ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí. **Eccos - Revista Científica**, v. 2, 2009. p. 413-429.

STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Research, participations and Social Transformation: notes on the unfolding of a research practice. In: **International Journal of Action Research**. Mering, Germany, v. 7, 2011. p. 175-195.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Utopia cosmopolita na perspectiva do *Sul* “escavando” uma pedagogia emancipadora. In: SOTOMAYOR, Eduardo E.Parrilla. **La utopía posible**: reflexiones y acercamientos III. América Latina. México: ITESM, 2013. p. 374-398.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e Insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**. Dossier Paulo Freire e a Educação Superior, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, v. 24, n. 24, 2013a. p. 35-52.

\_\_\_\_\_. Leitura da realidade em sala de aula: experiência de um projeto para “pensar a prática para transformá-la”. In: **Anais do XV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, Taquara: FACCAT, 2013b. p. 01-09. CD-ROM.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). **Educação Popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TACHO. As sete mensagens zapatistas: México, 19 de novembro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo** (Volume I: 1994-1998). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 26-28. CD-ROM.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Alfonso C. **Identidad y política de la acción coletiva**. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000. Bogotá, Colômbia: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

TORRES, Georgina Méndez; INTZÍN, Juan López; MARCOS, Sylvia; HERNANDEZ, Carmen Osorio. (Coord). **Senti-pensar el género**: perspectivas desde los pueblos originarios. Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2013a.

TORRES, Georgina Méndez. *Mujeres Mayas-Kichas* en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones. In: TORRES, Georgina Méndez; INTZÍN, Juan López; MARCOS, Sylvia; HERNANDEZ, Carmen Osorio. (Coord). **Senti-pensar el género**: perspectivas desde los pueblos originarios. Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2013b. p. 27-61.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VÁZQUEZ, Liliana Salgado. **Las mujeres indígenas de la frontera sur**: las mujeres zapatistas como sujetos pegagógicos. México D.F: UNAM, 2006.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

VOLPI, Jorge. **La guerra y las palabras**. Uma historia intelectual de 1994. México: Ediciones Era, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Geopolitics and Geoculture*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme, 1991.

\_\_\_\_\_. The Collapse of Liberalism. In: MILIBAND, Ralph; PANITCH, Leo (Orgs.). **The Socialist Register 1991**. Londres: The Merlin Press, 1992, p. 96-110.

\_\_\_\_\_. Las nuevas rebeliones anti-sistémicas. **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Chiapas y las nuevas resistências Latinoamericanas. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n. 1, sep. 2003/feb. 2004. p. 77-86.

\_\_\_\_\_. O que significa hoje ser um movimento anti-sistêmico? In: LEHER, Roberto; SETÚBAL (Org.). **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais**: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005. p. 263-276.

\_\_\_\_\_. Chiapas y los nuevos movimientos antisistémicos. Entrevista por ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. In: **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Chiapas y las nuevas resistências Latinoamericanas. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n. 5, sep. 2005/mar. 2006a. p. 101-122.

\_\_\_\_\_. Los Zapatistas: la segunda etapa. In: **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Chiapas y las nuevas resistências Latinoamericanas. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n. 5, sep. 2005/mar. 2006b. p. 128-130.

\_\_\_\_\_. How has Latin American moved left? **AlterInfos**. [S.l.], December 2006c. Disponível em: <<http://www.alterinfos.org/spip.php?article708>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **O Universalismo Europeu**: a retórica do poder. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2007.

WALSH, Catherine. Humanidad(es) desde Sur. Reflexiones en torno a culturas, literaturas y conocimientos. **Paper Universitario**. Repositorio UASB-Digital. Quito, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10644/3630>>. Acesso em: out. 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEINBERG, Gregório. **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires: A-Z, 1984.

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, Classe e Estado no Capitalismo Global. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL (Org.). **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais**: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005. p. 96-115.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

YÁÑEZ, David Velasco. **Mujeres Zapatistas y las luchas de género**. IV Parte: III Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo “La Comandanta Ramona y las Zapatistas” Capítulo C. Derechos económicos y sociales, otras autonomías en construcción. 3, Sistema zapatistas de educación autónoma. México, julio 2012. Disponível em: <<http://davidvelasco.files.wordpress.com/2012/02/mujeres-zapatistas-cap3adtulo-ivc3-desc-v-3.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

XOJOBIL. **Projeto Xojobil**. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.idolbin.com/fprofile/246442425453618>>. Acesso em: 27 de jan. 2014.

ZEA, Leopoldo. **América como conciencia**. 2. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.

\_\_\_\_\_. **La latinidad y su sentido en América Latina**. México: UNAM, 1986.

\_\_\_\_\_. **América Latina en sus ideas**. 1. ed. 4ª Reimp. México: Siglo XXI Editores, 2010.

ZEBADÚA, Emilio. **Chiapas**. Historia breve. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

ZEMELMAN, Hugo. Conhecimento social e conflito na América Latina. Notas para uma discussão. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL (Org.). **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 190-197.

\_\_\_\_\_. **Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico**. Anthropos Editorial; México: Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas, 2005b.

\_\_\_\_\_. **El conocimiento como desafío posible**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006.

ZEMELMAN, Hugo; VALENCIA, Guadalupe. Los sujetos sociales. Una propuesta de análisis. In: **Acta Sociológica**, v. III, n. 2. FCPS-UNAM, México, mayo-agosto, 1990. p. 89-106.

ZIBECH, Raúl. Espacios, territorios y regiones: la creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina. In: **Contrahistorias**. La outra mirada de Clío. Dossier: Chiapas y las nuevas resistências Latinoamericanas. México: Morélia Editorial, Red Utopía, n. 5, sep. 2005/mar. 2006. p. 39-60.

ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 117-118.

\_\_\_\_\_. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 210-211.

\_\_\_\_\_. Ser Mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 369-371.