

Os princípios zapatistas de educação: formas de resistir e subexistir

The Zapatista educational principles: ways of resisting and sub-existing

Nilvana Scalco Schmidt²

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)

Francis Mary Guimarães Nogueira³

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, PR - Brasil

Resumo

Objetivamos averiguar os princípios que unificam as *Escuelitas Autônomas do Exército Zapatista de Libertação Nacional* (EZLN), em Chiapas, no México. Ao considerarmos que a educação não formal é uma das demandas do Movimento Zapatista, conhecido pela autogestão, anticolonialismo e anticapitalismo, indagamos: Quais os pilares que possibilitam unidade na diversidade da educação não formal das *Escuelitas Autônomas*? Utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, para respondermos a essa questão. Para tanto, contamos com cartas, comunicados, relatos e ensaios do Movimento, além de fontes secundárias. Constatamos dois pilares principais: 1) Autonomia – qualquer decisão dentro do Movimento ocorre independentemente do Estado; e 2) Interculturalidade – para o Movimento, todas as ações desencadeadas prezam pela manutenção da cultura e língua dos povos zapatistas.

Palavras-chave: Cultura indígena; *Exército Zapatista de Libertação Nacional*; *Escuelitas Autônomas*.

Abstract

The research aims to ascertain the principles that unify the Autonomous Schools of the Zapatista Army of National Liberation (EZLN) in Chiapas, Mexico. Non-formal education is one of the demands of the Zapatista Movement, known for self-management, anti-colonialism and anti-capitalism, so we investigate: What are the pillars that enable the unity in the diversity of the non-formal education of the Autonomous Schools? We opted for bibliographical and documentary research of qualitative nature to provide an answer relying on letters, communications, reports, and essays of the Movement, in addition to secondary sources. Thus, we observed two main pillars: 1) Autonomy - any decision within the Movement occurs independently of the State; 2) Interculturality - for the Movement, all triggering actions value the maintenance of the culture and language of the Zapatista peoples.

Keywords: Indigenous Culture; Zapatista Army of National Liberation; Autonomous Schools.

Introdução

Ao apreendermos o processo de colonização da América Latina, que abrange 20 países, a citar os da América Central, América do Sul e um da América do Norte, o México, é possível observarmos vieses de um colonialismo muito parecido entre todos esses Estados-Nações. Convém frisarmos que aquele que conquista uma nova terra tem como ideia central sua colonização, logo, várias são as formas de expansão de uma sociedade, “conquistar podia significar, portanto, colonizar, mas também podia significar assaltar, saquear e seguir adiante. A conquista no primeiro sentido dava primazia à ocupação e exploração da terra” (ELLIOTT, 2012, p. 138), porém não podemos ignorar o fato de que, indiretamente, conquistar a terra é uma forma de assalto, assim como o que dela se obtém, seja uma forma de saque quando a terra não lhe pertence.

A colonização na América Latina se inicia na perspectiva de “evangelização”, meio ideológico utilizado para justificar o desprezo, a perseguição, a violência contra os indígenas; que na visão dos europeus, eram reconhecidas como atos de caridade, purificação em nome de Deus (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012; NEIRA, 2012). Cabe complementar que a fé cristã se tornou um mecanismo, um pretexto de agressão a fim de modificar hábitos e valores que remontam às origens de um povo (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012). Na concepção de Sousa (2021, p. 197), não há precedentes históricos de “haver existido um povo que tenha imposto seu modo de vida, língua, religião, epistemologia, hábitos culturais da forma como portugueses e espanhóis impuseram aqui no continente latino-americano”.

A colonização iniciada no século XV, perdurou pelos séculos seguintes, demonstrando a atuação de um sistema colonial baseado na opressão e violência de todos os modos possíveis: culturais, sociais, físicos, psicológicos e também ontológicos, porque se constitui na concepção de julgamento do outro por aqueles que se consideram o centro (DUSSEL, 1993 *apud* SOUSA, 2021). Esses modos de opressão e violência desencadearam inúmeros extermínios dos nativos, e “quanto maior a população às vésperas da invasão, tanto mais abrupta deve ter sido sua queda durante o primeiro século do colonialismo espanhol” (SÁNCHEZ-ALBORNOZ, 2012, p. 24), pois mesmo com guerreiros a mais, os nativos perdiam para os espanhóis em decorrência do “apetrechamento” técnico que estes carregavam.

Esse modelo de colonização, guiado pelo desejo insaciável das riquezas que existiam, gerou uma guerra premeditada, deixando marcas profundas no povo, como a discriminação, a negação de direitos, e o imaginário social que o define com termos pejorativos, como preguiçosos (SILVA; CAOVIALLA, 2018) etc. A princípio, caracterizava-se “[...] pelo saque e o assalto, passando-se posteriormente à organização de um sistema produtivo que possibilitou a existência do latifúndio” (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012, p. 8), assim como a imposição do pagamento de impostos, respingava em novos padrões de dominação (FERNANDES, 1981). Podemos conceber que os europeus colonizadores deram, por conseguinte, início a um processo tanto de dominação quanto de centralidade da branquitude, cujas estruturas de poder resultam dessa centralidade, a permear os mais recônditos aspectos (SOUSA, 2021).

Havia uma organização interna entre os nativos, que de certa forma se caracterizava sob princípios econômicos, culturais e políticos de sua civilização. Sánchez-Albornoz (2012) esclarece que os nativos se concentravam, em grande parte, nos Andes centrais e na Mesoamérica, locais de elevados níveis de organização tanto econômica, quanto política e sociocultural. Ademais, tinham formas específicas de uso e exploração das terras, e formas peculiares de negociação, além de alcançarem seus objetivos políticos com seus próprios meios (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012).

Atentamos para o fato de que a colonização ocasionou um enfraquecimento político interno, e as alianças entre espanhóis e os povos nativos tornou-se fator relevante adotado pelo europeu para ter sucesso na conquista. As próprias rivalidades, que eram constantes entre os povos originários, foram utilizadas pelos espanhóis, como incentivo à desunião e aporte para novas alianças (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012). Nesse contexto, aqueles que não se opunham ao sistema colonial ao menos tinham a sobrevivência garantida. A concepção que se tinha de inferioridade e atraso cultural desses povos, determinaram indiscutivelmente o modelo civilizatório, num “[...] tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático”, (FERNANDES, 1981, p. 1). Podemos conceber então que a diminuição dos números da população em grande escala, devia-se ao regime socioeconômico, pois além da posse das terras, alterou a dieta dos nativos e afetou os métodos de produzir os alimentos. A criação de gado, acarretou o abandono das terras por seus donos, facilitando o avanço de fazendeiros (SÁNCHEZ-ALBORNOZ, 2012).

Pontuamos ainda que o plantio do trigo, cereal antes não cultivável pelos nativos, além de gerar relutância, trouxe lucros menores em comparação aos cereais tradicionais de plantio. Com isso, os conquistadores decidiram eles mesmos cuidar de “suas terras”; evidentemente, o despovoamento facilitou o avanço do apossamento de terras, e novos cultivos como do cacau e do anil levaram a economia nativa ao declínio, assim como seus povos. “A guerra e a violência geraram a contração inicial: a mudança social e econômica precipitou o colapso” (SÁNCHEZ-ALBORNOZ, 2012, p. 31).

Mais do que bestas de cargas e subúrbios do sistema, os povos e países da América Latina, nesse avanço da internacionalização do capital, sempre estiveram desestabilizados, desamparados ao projeto criado. Trata-se da intensificação mundial de acumulação e reprodução, a princípio, pelos meios primitivos de rapina (metais preciosos e matérias-primas), como também da exploração da força de trabalho (mediante regime de servidão e escravidão), dois processos que se perpetuaram desde a origem do sistema dominante (ALMEIDA, 2017). A situação política e econômica de muitos países da América Latina vivencia a acentuação da tendência que István Mészáros sintetizou de maneira acertada ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume em seu sistema metabólico de controle social uma lógica essencialmente destrutiva, em que o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca (MÉSZÁROS, 1995).

A doutrina neoliberal, expressa nas orientações do Consenso de *Washington*, teve seu auge na América Latina nos anos de 1980 e 1990, produzindo profundas e perversas consequências sociais em decorrência da pauperização dos segmentos populares mediante a aplicação de políticas econômicas recessivas e de austeridade fiscal. Nesse contexto, aos poucos, aumentava a necessidade de movimentos sociais que buscavam superar as dificuldades ocasionadas pelo sistema, além de retomar a identidade de seus povos, cultura, língua etc. Além da dominação, outros aspectos reforçaram esses movimentos, rótulos socialmente atribuídos, cuja civilização moderna se autointitula a “mais desenvolvida” e superior, sustentando, assim, uma posição eurocêntrica de poder, cujo modelo ideal de formação insiste na proposta de “falácia desenvolvimentista” (NÖTZOLD; BRIGHENTI, 2011), que, em suma, não se justifica aplicar em sociedades cuja realidade concreta é indiscutivelmente diferenciada. Mas seria possível então, como ressalta Nötzold e Brighenti (2011), diante dessa realidade, pensar em uma forma de eliminar a exclusão social, assim como pensar na universalidade dos direitos humanos?

Tal possibilidade é vista como forma de resistência, e é nesse espaço que os movimentos sociais ganham sustentação. A partir dessas incongruências sociais e de incompatibilidade sistêmica que muitos movimentos não mais apenas resistem, mas também procuram formas diferenciadas de manter suas raízes, visando à autonomia política, econômica e educacional, alimentada no seio do movimento, como é o caso do EZLN, comumente reconhecido como Movimento Zapatista, cujo surgimento em Chiapas, no México, abordamos brevemente na sequência destes escritos.

Da colonização à revolução: breve contexto da insurgência do Movimento Zapatista

Para compreendermos o surgimento do EZLN, é necessário reafirmar que o processo de colonizar a América Latina como um todo se constituiu em torno de atos ofensivos contra a cultura, a língua, invasão às terras e retirada de direitos. A Revolução Mexicana do século XX foi o primeiro e maior conflito armado ocorrido na América Latina. Segundo Carvalho (2014), iniciou em 1910, cujo raio de ação, além de atingir diversos setores da sociedade, não se restringiu às próprias fronteiras, de modo que várias lideranças políticas, fora do México, observaram neste um modelo a ser imitado, e ela se dividiu em quatro fases.

A primeira fase da Revolução Mexicana foi contrária à atuação de Porfirio como governo, no período de 1910 a 1911. O governo porfirista, além de priorizar as grandes propriedades de terra e os ideais burgueses norte-americanos e europeus, negou todas as tradições indígenas mexicanas, valorizou a entrada de capital estrangeiro para explorar os recursos minerais e vegetais e fabricar produtos de exportação. Em 1910, pouco mais de 800 latifundiários, muitos deles estrangeiros, eram donos de quase todo o território nacional, desapropriando os nativos. A segunda fase, de 1911 a 1913, foi em decorrência da frágil governança de Madero, a terceira corresponde à Revolução Constitucionalista, de 1913 a 1914, em função dos desmandos de Huerta; e a quarta e última fase, transcorrida entre 1914 a 1917, denominada Revolução Social, do qual Carranza e Obregón se viram obrigados a enfrentar os exércitos populares de Villa e Zapata.

Ressalta-se que em novembro de 1914, as tropas convencionistas de Villa e Zapata, além de outros aliados, estavam no comando de cerca de 80% do território mexicano. Em 5 de fevereiro de 1917, foi promulgada a Constituição Mexicana, cujas feições gerais de um estado constitucional se perpetuam até hoje (RIZZI, 2016); contudo, demonstraram

descaso com o projeto de ampliação das propriedades comunais, tanto Obregón quanto Calles, seu sucessor. Após 1924, não faltaram motivos suficientes para manter vivo o desejo dos zapatistas em buscar uma forma de adquirir independência do Estado.

O Movimento Zapatista que ressurgiu em 1994 era uma pequena organização político-militar de orientação marxista-leninista; metade dos seus integrantes eram da zona urbana; a outra metade de indígenas politizados (SANTOS, 2008). Os encontros aconteciam sempre em locais isolados na *Selva Lacandona* e o grupo, aos poucos, interagiu com as comunidades indígenas da região de Chiapas. Não demorou para que se integrassem ao movimento indígena experiente, que atuava por meio de organizações camponesas, defendendo suas terras e seus direitos. O bispo Samuel Ruiz, da Diocese de San Cristobal de Las Casas, era um nome atuante nessas organizações, sempre politizando os nativos, colocando em prática a teoria de libertação. Inicialmente, o Movimento provocou, em 1974, o Primeiro Congresso Indígena. De acordo com a própria *Declaración de La Selva Lacandona* (EZLN, 1994), o Movimento foi se constituindo pelos povos *choles*, *tzeltales*, *tzotziles* e *tojolabales*, que com o passar do tempo construíram também uma subjetividade coletiva, composta por elementos culturais próprios e alimentada por um antagonismo ao governo e às políticas de Estado. A luta era contra a escravidão, a retomada de direitos, a favor da liberdade, independência, de condições dignas de vida e a defesa de um sistema político democrático.

Com características de todas as rebeliões camponesas anteriores, ainda assim o Zapatismo tinha uma característica única: a firme posição de lutar por uma causa, uma revolução social não política. Tal posição forçou as demais tendências revolucionárias a investir, incorporar em seus planos as cláusulas sociais (BARBOSA e LOPES, 2001). De algum modo, Emiliano Zapata sempre foi o herói da Revolução, e somente a partir da década de 1960 é que se resgatou esse caráter revolucionário.

O Movimento ganhou reconhecimento após 1º de janeiro 1994 com o levante na região da *Selva Lacandona*, que reivindicava, sobretudo:

[...] o fim da hegemonia do Partido Revolucionário Institucional, o fim do Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e propunha melhorias nas condições socioeconômicas de diversos grupos sociais mexicanos (PINTO, 2020, p. 286).

As mulheres, conforme Morel (2017), tiveram papel fundamental nessa luta, de modo que se considera a primeira revolta a de 1993 despendida pelas mulheres, vindo a

culminar na Lei Revolucionária das Mulheres, necessária diante das violências domésticas e da discriminação e exploração que viviam. Importante salientar que “[...] as mulheres zapatistas participam de todos os níveis do governo autônomo e têm suas próprias cooperativas, o que favorece alguma independência econômica” (MOREL, 2017, p. 102). Outrossim, são elas que formam a grande parte das fileiras da força de guerrilha e da autodefesa, como, por exemplo, a Comandante Ramona, uma das figuras públicas principais desse Movimento, inclusive a primeira mulher a ser enviada à Cidade do México a representar o Movimento (STANCHEV, 2015 *apud* MOREL, 2017).

Na data do levante, foi publicado o primeiro documento oficial, a *Declaração da Selva Lacandona*, que distribuído, comunicava à população a natureza do Movimento, cujo objetivo era declarar guerra ao exército federal mexicano. A resposta do governo Carlos Salinas de Gortari foi militarizar toda a região, gerando prisões e mortes, além do bombardeamento a comunidades indígenas. A repercussão foi tamanha que provocou o recuo do governo, fomentando ainda mais o Movimento, que se tornou referência de luta na América Latina (MENDES, 2005). No levante, os guerrilheiros tomaram o poder de algumas cidades, entrando em confronto direto com o exército mexicano; aos poucos, avançavam sobre os municípios, tornando-os autônomos, agrupando-os em zonas de influência zapatistas. Em 1995, mesmo com a tentativa de assassinato dos dirigentes zapatistas, os diálogos com o governo continuaram até 1996, com a assinatura dos *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*, a fim de aplicar uma reforma constitucional, reconhecendo os direitos dos povos indígenas em relação à sua cultura e formas próprias de organização social, política e econômica baseadas no direito à autodeterminação e à autonomia (PINTO, 2020). Todavia, com a mudança de governo, em 2001, “[...] o Senado mexicano aprovou a Lei de Direitos e Cultura Indígena, modificando pontos centrais dos acordos de San Andrés e da proposta de lei formulada pela Comissão de Concórdia e Pacificação (COCOPA), em novembro de 1996” (LAURELLI, 2017, p. 15), culminando no descontentamento dos Zapatistas. Com esse descumprimento e a ampliação do projeto neoliberal, o Movimento torna-se mais global e midiático, o que os conduziu a deixar as negociações com os governos de lado, e em 2003, criaram os *Caracoles* (Caracóis) e também cinco *Juntas de Buen Gobierno* (Juntas de Bom Governo), colocando em prática os acordos abortados em 1996, implementando, desse modo, o regime de autonomia baseado nas tradições indígenas dos povos maias (RESENDE; CASTILHO, 2008).

Nesse sentido, os cinco caracóis ou

[...] *Juntas de Buen Gobierno* são instauradas e funcionam garantindo o exercício da justiça, organizando a tomada de decisões coletivas segundo um mecanismo complexo de consulta das assembleias, implementando um sistema de saúde autônomo e assegurando o funcionamento de centenas de escolas rebeldes autônomas. Nesse processo de construção de um regime autônomo, a educação foi objeto de uma importante mobilização por parte dos zapatistas (RESENDE; CASTILHO, 2008, p. 357).

A autonomia do Movimento tinha como princípio pensar em um outro mundo possível, revelando a importância de alternativas que atendessem a uma sociedade diversa e plural, com práticas políticas, sociais e culturais novas, visando a resgatar tradições antigas, e mantendo as memórias e culturas ancestrais indígenas (LAURELLI, 2017). Logo, essa autonomia se estendia não apenas à tomada de decisões, mas se ampliava também para a implantação das *Escuelitas Autônomas do Exército Zapatista de Libertação Nacional* pautadas no Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (Seraz), além de contar com o Conselho Geral de Educação para orientar os currículos dessas escolas. São elas as *escuelitas*, nosso objeto de estudo, mais precisamente os pilares que as unificam; buscamos caracterizá-las e ressaltar seus pilares, ou seja, os princípios de ensino.

Métodos e materiais

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, cujos pesquisadores tendem a buscar explicações para o motivo das coisas, de modo a exprimir o que deve ser feito; porém nem quantificam os valores e possíveis trocas simbólicas, tampouco se submetem à prova de fatos. O tipo de abordagem adotada neste estudo tende a responder a questão norteadora: Quais os pilares conceituais possibilitam a unidade na diversidade da educação não formal das *Escuelitas Autônomas*? Para isto, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório, em que objetivamos obter maior familiaridade com o problema, tornando-o o mais explícito possível (GIL, 2002). No tocante aos procedimentos adotados, empregamos a pesquisa de cunho bibliográfica, que segundo Gil (2002, p.44) parte dos estudos exploratórios que se propõem a analisar um problema a partir de posições diversas e costumam ser desenvolvidas quase que exclusivamente por fontes bibliográficas. Assinalamos que não se trata de uma mera repetição do que já foi pesquisado ou escrito sobre o assunto, mas, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), permite reflexões daquele determinado tema em uma nova abordagem ou novo enfoque.

Nosso aporte teórico se constitui de algumas fontes primárias e secundárias; no que tange às primárias, utilizamos documentos publicados pelo Movimento Zapatista, logo, podemos caracterizá-la também como documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) observam que a diferença entre esses dois modelos de pesquisa (bibliográfica e documental) está na natureza das fontes: a primeira baseia-se em contribuições de diversos autores sobre determinado assunto e a segunda utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, como as fontes primárias: cartas, relatórios, reportagens fotografias etc. Para respondermos questão desta pesquisa, desenvolvemos este estudo em duas etapas: 1) Levantamento do referencial teórico; e 2) Seleção e fichamento de documentos, cartas, ensaios e entrevistas da ELZN.

Discussão e análise das *Escuelitas Autônomas*

Analisamos o processo de implementação das *escuelitas* em todas as suas instâncias: gestão, formação docente, conteúdos, organização interna etc. e principalmente como é aplicado e desenvolvido o projeto educacional proposto pelo Movimento. Observamos ainda as concepções que determinaram, sustentaram e unificaram as *Escuelitas Autônomas* a partir dos pressupostos defendidos e acordados pelo Movimento e pelos professores, regendo o projeto educacional do referido Movimento.

Diante do que expusemos até o momento, fica claro que o processo de concretização, adequação e implantação do Movimento Zapatista não foi uma tarefa fácil. Sem subsídios financeiros e com um governo atuando contrário ao projeto, subornando moradores locais e mantendo militares sob guarda dos caracóis, a resistência e sobrevivência dos povos zapatistas tornou-se um logro. Na educação, implementar um projeto sem recursos financeiros e humanos era outro grande desafio, mas que atualmente pode ser reconhecido e admirado. Evidente que a questão financeira é um ponto central em qualquer projeto a ser implementado; logo, é plausível reconhecer, como esclarece Mendes (2005), que as condições estruturais das escolas são precárias, funcionando em espaços improvisados.

Mendes (2005) assevera que a educação formal, proposta pelos governos mexicanos, sempre se pautou na homogeneidade linguística e cultural geral, não respeitando as especificidades culturais e as necessidades dos povos indígenas mexicanos, uma vez que o seu propósito claramente se constituía em integrar e assimilar essa população. Cientes de que não era o modelo ideal de educação para seu povo, os zapatistas

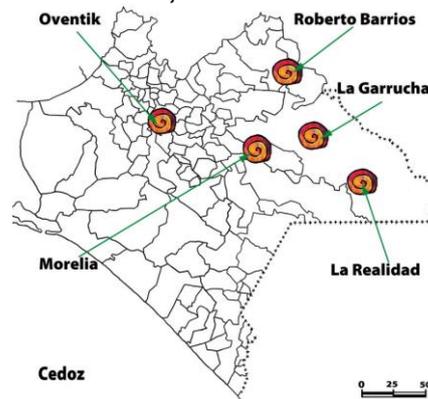
gradativamente vão incorporando as suas escolas aos seus projetos educacionais, uma formação pautada nos conhecimentos, na cultura, na valorização de suas terras e na importância de reprimir qualquer forma de exploração social advinda de uma conjuntura política que prima apenas pelo desenvolvimento do capital e acúmulo de riquezas. Entre seus valores está a defesa da liberdade individual e coletiva, a igualdade econômica, política e social, além da solidariedade a partir do espírito de coletividade.

Diferentemente da educação oficial, formal e pública concebida e executada segundo a concepção de mundo da escola capitalista desde o século XIX, a educação autônoma é conceituada de acordo com a concepção de mundo dos povos originários e dos trabalhadores marginalizados pelo capital, implicando a negação incondicional da educação oficial por esse Movimento e para a cultura indígena; o poder está na comunidade, no consenso da assembleia comunitária (BUENROSTRO, 2011).

Importante ressaltar que embora o Movimento tenha alcançado a possibilidade de educar suas próprias crianças conforme o projeto zapatista, isto não significa a garantia de que todas as crianças, em todo o território zapatista, tivessem as mesmas condições de acesso e aprendizagem. Justificamos tal assertiva pelo fato de que a educação ofertada não acontece de forma homogênea em todas as comunidades e regiões onde se localizam as bases de apoio zapatistas, até porque isto vai depender das atividades educacionais desenvolvidas, dos recursos, necessidades e prioridades determinadas tanto pelas decisões internas (comunitárias) de cada caracol como das decisões municipais e regionais (SANTOS, 2008).

No território zapatista distribuem-se cinco caracóis (Figura 1), que em consonância com Darling (2020), são constituídos por vários *Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas*, e em cada caracol se encontram autoridades locais, escolhidas nas e pelas comunidades locais.

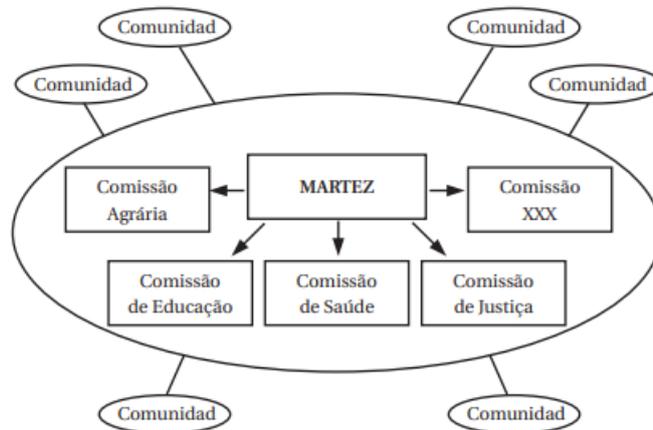
Figura 1 – Mapa com a localização dos caracóis do Movimento Zapatista



Fonte: Espoir Chiapas (2017).

Cada caracol é formado por uma Junta de Bom Governo que atua na Comissão Agrária, na Comissão de Educação, na Comissão de Saúde, na Comissão de Justiça por delegados, promotores e educadores (BRANCALEONE, 2015) distribuídos na Figura 2.

Figura 2 – Organização política dos MAREZ



Fonte: Brancaleone (2015).

Segundo Morel (2019), os zapatistas têm uma visão única a respeito do lugar onde vivem, intrinsecamente relacionado à cultura, língua, terra etc. Descrevem o caracol como um espiral, a se desenrolar nos deuses (donos dos lugares), cuja forma de pensar, agir e sentir está atrelada às histórias de luta daquelas terras (MOREL, 2019). Todos aqueles que participam da vida em comunidade são considerados pelo Movimento bases de apoio, ou seja, são familiares que se identificam com o zapatismo. Tais bases de apoio são constituídas por membros indígenas rebeldes, e a articulação político-organizativa ficava a cargo do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI) composto por membros do EZLN e das Juntas de Bom Governo (MARQUES, 2014 apud MELO; RIBEIRO, 2021). As *Escuelitas* se encontram alicerçadas e distribuídas

por esses caracóis, cuja base é a teoria de educação autônoma, a defender, essencialmente, o *discurso sobre o lugar*. Mais precisamente, significa que seus enunciadores sabem “qual é”, “onde é”, “o que é o seu *lugar*” e fazem disso um tipo de aprendizado. Como eles mesmos salientam, ser de um lugar é ser verdadeiro (*bats’i*) (MOREL, 2019), e entendemos porque as aulas do Centro de Línguas parecem ser, sobretudo, narrativas de uma terra, de um povo verdadeiro (*ibid*). O discurso sobre o lugar desses promotores de educação é visto por Castro (2015 apud MOREL, 2019) como uma teoria global do lugar, isto é, ideias geradas localmente pelos povos indígenas. Essa teoria “[...] sobre o que é estar em seu lugar, no mundo como casa, abrigo e ambiente, oikos [...]” (CASTRO, 2015, apud MOREL, 2019, s/p).

Essa premissa fortalece o Movimento e determina todo o andamento das comunidades a ele vinculadas, desde a questão de plantio e cuidado com a terra, a troca de produtos, as decisões locais, a forma de ensinar e educar sempre voltadas à autonomia e à defesa da terra, da cultura, da língua e dos direitos dos zapatistas. “O trabalho coletivo é um dos principais fundamentos da organização da vida zapatista e da própria educação autônoma” (MOREL, 2018, p. 489). Conforme Silva (2019), dentro do território zapatista as autoridades são pessoas das bases de apoio, que ao mesmo tempo em que mandam, também obedecem ao povo, que é o único e legítimo detentor do mandato outorgado. Por isso, a educação para os zapatistas se apresenta com a peça-chave no processo de conscientização das crianças e jovens com vistas aos princípios defendidos, ou seja, pensamento crítico, resistência, autonomia e interculturalidade.

Desde os Acordos de San Andrés o projeto de educação que queriam os zapatistas centrava-se em dois princípios: interculturalidade e autonomia, como assinalamos. A interculturalidade é entendida para o Movimento de maneira crítica, como bem pontua Walsh (2009), como projeto político, social, epistêmico e ético direcionado para a transformação estrutural e sócio histórica para a construção de uma sociedade radicalmente distinta. E a autonomia implica no direito das comunidades indígenas de se autodeterminarem com relação a diversos aspectos educativos: organização escolar, definição de planos e programas de estudo e conformação dos seus próprios sistemas de ensino. E segundo Nogueira (2022, p. 11):

[...] os anos iniciais apresentam um maior desenvolvimento com a alfabetização bilíngue e as operações matemáticas elementares, inclusive contando com o material didático utilizado pelos estudantes elaborado pelos próprios zapatistas. O segundo nível (o que chamamos de ensino médio) direcionado às crianças de 12 e 13 anos, são chamados de Centros Culturais de Educação Tecnológica Autônoma Zapatista (CCETAZ), e funcionam em regime de semi-internato. Esses centros são coordenados por promotores e membros escolhidos pelas comissões de educação e vieram ampliar o alcance do ensino para a parcela jovem da população.

O último projeto permitiu o surgimento da primeira *Escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista “Primeiro de Janeiro”*, com início de funcionamento em meados de 2000. A criação dessa escola se deve à necessidade de atender os alunos que terminaram a escola primária e permitir que deem continuidade à formação iniciada. Conforme Zavaleta *et al* (2016), nesse nível os alunos cursam filosofia, saneamento, agroecologia, geografia, história, ciência da computação, produção, práticas de cultivo, comércio, estudos sobre a saúde pessoal e coletiva, entre outras disciplinas. Segundo Munhoz Ramírez (2004 apud SANTOS, 2008), esse nível está planejado para durar três anos, durante os quais os alunos aprendem os conteúdos das áreas de Linguagem e Comunicação; Matemáticas; Ciências Sociais; Ciências Naturais; Humanismo; Tzotzil (língua materna) e Produção; no que diz respeito à área de humanas, as reflexões se pautam na filosofia do zapatismo e na luta do Movimento.

Salientamos ainda, que desde 2000, funciona o Centro de Línguas Maias, mas nesse centro alunos de várias partes do mundo, em troca das aulas de *tzotzil* e castelhano, deixam algum pagamento a fim de cobrir as necessidades de todo o sistema educativo.

Observamos que, por se tratar de uma educação autônoma, o princípio pedagógico básico é educar para ser livre. Como destaca Lara (2011 apud ZAVALA *et al.*, 2016), não há um livro sequer, tampouco um padrão que descreva a correta maneira de ensinar o povo no mundo todo. Educar para ser livre caracteriza-se como um dos valores e objetivos dos zapatistas, pois cada comunidade é diferente. A liberdade de ensino permitida pelo contexto autônomo se sustenta nos critérios da autodeterminação política e cultural; assim, as escolas autônomas têm a sua própria organização, não dependendo, por conseguinte, de regulamentações impostas de fora. Esse modelo de formação possibilita a transmissão social de conhecimentos que derivam das prioridades estabelecidas coletivamente (ZAVALA *et al.*, 2016), e a educação, desse modo, se sustenta como uma das 13 demandas fundamentais do EZLN, criadas a partir do levante armado, juntamente

com as demandas de teto, terra, trabalho, alimentação, saúde, informação, cultura, independência, democracia, justiça, liberdade e paz.

Morel (2018) informa que periodicamente os promotores realizam reuniões de formação e preparação, em que discutem, em conjunto, os diferentes pensamentos e conceitos trabalhados e debatidos nas aulas. Outrossim, pontuam que não basta a leitura de livros, é necessário discutir, refletir sobre a vida dos povos. Os conceitos permitem observar uma “contra antropologia” do capitalismo, dos brancos nas cidades e suas formas de vida e também sobre o lugar, o seu lugar, ou seja, estar em seu lugar, no mundo como casa, abrigo e ambiente (CASTRO, 2015 apud MOREL, 2018).

Quanto às disciplinas dessas escolas, salientamos Línguas; História; Matemáticas; Vida e Meio Ambiente. Tal projeto buscou efetivar uma concepção de currículo e de gestão específicos aos objetivos do Movimento, para além das *Escuelitas autónomas*. “Nesse processo de construção de um regime autônomo, a educação foi objeto de uma importante mobilização por parte dos zapatistas” (RESENDE; CASTILHO, 2018, p. 357); assim, não bastava apenas formar as crianças e jovens: era necessário mostrar aos ativistas o modelo pedagógico e educacional proposto para que fosse conhecido e reconhecido.

Nesse viés, Zavaleta et al (2016, p. 17) enunciam que:

[...] a articulação entre teoria e prática das matérias é importante como parte da formação. O período escolar é determinado, incluindo fins de semana, durante 30 dias consecutivos, com 15 dias de descanso em seguida. No período de descanso que a comunidade estudantil tem, crianças e jovens compartilham o que aprenderam com a sua comunidade, ou seja, socializam o conhecimento adquirido no seu contexto social. O trabalho colaborativo para a construção das matérias nos diferentes níveis de educação autônoma tem sido crucial, fornecendo uma educação em igualdade de direito que garante a capacidade de acumular capital social e cultural.

A principal necessidade diagnosticada por todos os envolvidos na educação autônoma (promotores, formadores, autoridades, pais de família) é a de uma escola que possa oferecer continuidade após a educação primária, e que seja, ao menos, similar à educação secundária por eles conhecida (SANTOS, 2008). Para isso, estabeleceram-se alguns acordos referentes aos objetivos, bem como a organização desse novo nível de estudo, denominada por Centro Educação Tecnológica Autônoma Zapatista (CETAS).

A educação focalizou, então, a autonomia, cujo princípio residia na proposta de aprender caminhando (RESENDE; CASTILHO, 2018), via educação pautada na interculturalidade, na participação ampla das comunidades, tendo em vista que,

anteriormente, as políticas educacionais do governo não consideravam o contexto real desses povos (*ibidem*). Portanto, a abordagem zapatista preza pela participação “[...] equitativa dos povos na formulação dos programas e na administração escolar, a difusão de seus saberes, como a língua, para outras esferas não indígenas e não escolares” (SANTOS, 2008, p. 53). Pontuamos que a valorização e a preservação da língua indígena são os aspectos mais relevantes dessa formação.

No ano de 2015, tais escolas passaram para um segundo nível, com foco em potencializar a formação política, preparando a nova geração via estímulo de novos coletivos. Passaram então a utilizar a rede virtual (EZLN, 2015). Ademais, a ênfase na educação bilíngue passou a ter relevância, em especial, com as iniciativas de movimentos de independência como esse, cujas propostas normalmente apregoam a manutenção das línguas indígenas visando a sua preservação, ao mesmo tempo em que permitem ao seu povo o direito de pertencimento e identidade (LAURELLI, 2017). Esse modelo de educação não tem somente servido de base para a formação inicial; tem permitido que outros níveis de educação sejam implantados, como as escolas secundárias citadas, e também o ensino superior. Nogueira (2022, p. 12) destaca que por volta de 2001, em Oaxaca, a Universidad de La Tierra, foi posta em prática:

fundamentada nas relações sociais livremente construídas, na liberdade de aprendizagem, no diálogo intercultural e na regeneração da comunidade. Lá são ministradas disciplinas como Direito Agrário, Geografia, Agricultura Urbana, entre outras.

Frente à concepção de educação e seus princípios, constatamos que a liberdade de ensino permitida pelo contexto autônomo, defendida pelo Movimento, se sustenta nos critérios da autodeterminação política e cultural, por isso que a língua, a história e a cultura integram o projeto de educação proposto pelos zapatistas. É possível reconhecer que esse sistema se apresenta como um dos maiores e melhores exemplos de como resistir e reexistir, e como sinaliza Oliveira (2017), as escolas tendem a se fortalecer porque conseguem se adaptar às necessidades da comunidade ao mesmo tempo em que promovem a descolonização do pensamento. Correspondem a espaços integradores, a serviço da vida indígena organizada em resistência. E é com base nas formas de opressão do sistema que essa resistência se constitui; educar para o Movimento Zapatista, vai além da visão política, esta última alicerçada na visão sociocultural de preservação, e por essa razão defendem os dois princípios bases discutidos: a interculturalidade e a autonomia.

Esses princípios, no processo educacional, são soberanos e orientam os demais princípios ensinados na escola, como o princípio pedagógico básico, o de educar para ser livre, respeitando-se a diversidade das comunidades que a compõem.

Conclusão

O Movimento Zapatista considera que seus esforços são empregados em prol do povo, na preservação de suas terras, de sua história, de sua cultura, de sua língua, além de sua autonomia e autogoverno, e luta pelos direitos de seu povo e pela eliminação de qualquer forma de opressão e exploração. A análise dos princípios que regem o Projeto Pedagógico Zapatista nos permite avançar sob novas formas de organização educacional que não sejam elaboradas, aplicadas e reproduzidas deliberadamente pela manutenção do projeto capitalista de formação do conhecimento. É possível reconhecer que o próprio Movimento possui uma organização interna, estabelecida a partir de assembleias realizadas, cuja participação dos zapatistas é de suma importância. Nesse quesito, fica evidente um dos principais pilares instituídos e regidos pelo Movimento, a autonomia, de modo que prezam pelos debates coletivos, espaços de autonomia que devem ser construídos, o mais independente possível, em relação ao Estado, seja na área da saúde, economia, gestão e até mesmo na educação, cujas “[...] escolas autônomas significam uma contínua tentativa de subversão da escola para que essa possa servir à “educação verdadeira” e à construção da autonomia” (MOREL, 2018, p. 497). Essa autonomia tão defendida pelos zapatistas é ensinada desde o princípio na família e na escola, de modo a preconizar uma proposta de descolonização radical.

Além do pilar da autonomia, o Movimento preza por um segundo pilar geral, que corresponde à interculturalidade, ou seja, um dos pontos chave do surgimento do Movimento, em ação contra a descaracterização da cultura e da língua dos povos originários, ocasionada pelo sistema político neoliberal. Em todos os locais, assim como na educação, esse pilar é defendido, porque não corresponde apenas em respeitar as diferentes etnias, culturas e línguas, mas perpetuá-las, afirmando a existência de um povo e a necessidade de mantê-lo vivo e presente.

Além desses dois pilares, outros também se apresentam, como o da educação não formal para o Movimento e seus membros, enquanto projeto educacional autônomo, contrariando as políticas educacionais do Estado Mexicano. O currículo e a gestão são dois pilares complementares atrelados ao pilar da autonomia, pois para serem efetivados, faz-

se necessária a participação equitativa dos povos tanto na formulação dos programas, na difusão dos saberes, como a língua, quanto na administração escolar, perpassando as esferas não indígenas e não escolares (SANTOS, 2208). E nesse *hall* de conteúdos trabalhados nas *escuelitas* está a continuidade da história e da cultura do povo indígena maia, a formação política é latente, a estimular novos propósitos coletivos. Podemos ressaltar que além da formação política, a educação bilíngue é referência, visando à preservação das mesmas, permitindo ao povo, como afirma Laurelli (2017), o direito de pertencimento e identidade.

O Movimento Zapatista não emergiu somente em defesa dos povos indígenas maias, oprimidos e negligenciados pelo governo mexicano, mas contra a globalização e a entrada do neoliberalismo na América Latina, emerge na esperança de condições melhores de vida e de sustentabilidade para esses povos. Por esse motivo, o projeto educacional apresenta-se tão importante para o Movimento: denota a necessidade de manter viva a cultura, a língua, o direito ao plantio, à colheita, à sobrevivência, à existência. Dessa forma, o Movimento Zapatista se fortalece e se cristaliza nos acordos abordados em 1996, a fim de implementá-los tendo como primazia o conceito de autonomia com base nas tradições indígenas dos povos maias. Nesse lineamento, a educação também segue algumas regras básicas, coerentes e necessárias para manter os objetivos do Movimento desenvolvidos na prática cotidiana dos territórios zapatistas.

Referências

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. **América latina:** transnacionalização e lutas sociais no alvorecer do século XXI – da luta armada como política (o caso EZLN). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio; LOPES, Maria Aparecida de Souza. A historiografia da Revolução Mexicana no limiar do século XXI: tendências gerais e novas perspectivas. **História**, São Paulo, v. 20, p. 163-198, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380118/mod_resource/content/1/Historiografia%20da%20Revolucao%20Mexicana_ate_2000.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

BRANCALEONE, Cassio. **Teoria social:** democracia e autonomia uma interpretação da experiência de autogoverno zapatista. 1ª ed., Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015. p. 408.

BUENROSTRO, Alejandro. O México e os zapatistas de ontem e de hoje. Entrevista com Alejandro Buenrostro. **Revista IHU on-line**. Publicada em 21 de julho de 2011. Disponível

em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/45584-o-mexico-e-os-zapatistas-de-ontem-e-de-hoje-entrevista-com-alejandro-buenrostro>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CARVALHO, Marco Antonio Correia de. **El tigre se despertó**: aspectos políticos da Revolução Mexicana e da Constituição de 1917. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de História) Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.im.ufrj.br:8080/jspui/bitstream/1235813/3288/1/CARVALHO%20Marco%20Antonio%20Correia%20de.%20El%20tigre%20se%20despert%C3%B3%20aspectos%20pol%C3%ADticos%20da%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Mexicana.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

DARLING, Victori Inés. La episteme zapatista. Outra forma de ver el mundo y hacer política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35 n. 104, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rFnYYNXkJL83cF7KZmjt6By/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 21 set. 2022.

ELLIOTT, J. H. A conquista espanhola e a colonização da América. In: BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina**: América Latina Colonial. v. I. Tradução Maria Clara Cescato. 2. ed., 3. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

ESPOIR CHIAPAS [Blog]. **Hace 14 años, nacían los 5 Caracoles Zapatistas, el nacimiento de un otro mundo posible!** Publicado em 10 de agosto de 2017. Disponível em: <https://espoirchiapas.blogspot.com/2017/08/hace-14-anos-nacian-los-5-caracoles.html>. Acesso em: 05 out. 2022.

EZLN. Declaración de la Selva Lacandona. **Documentos y comunicados**. 1. ed., México, 1º de enero/ 8 de agosto de 1994.

_____. **Segundo Nivel Escuela Zapatista**. Chiapas: Enlace Zapatista, 27 de julho de 2015. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/07/27/segundo-nivel-escuela-zapatista/>. Acesso em 21 de jun. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAURELLI, Larissa Dimov. **O caminho das Autonomias Zapatistas**: “Goverbarnos a nosotros mismos”. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Especialista em Mídia, Informação e Cultura) Escola de Comunicações e Artes. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/autonomiaszapatistas_larissadimov-laurelli_pub.pdf, Acesso em: 18 jun. 2021.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. O Movimento Zapatista e a construção de uma educação não eurocêntrica e decolonial. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 29, p. 10 – 21 Jan./Abr. 2021. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5207/pdf. Acesso em: 12 abril de 2022.

MENDES, Clécio Ferreira. **“Pra soletrar a liberdade”**: as propostas educacionais do Movimento Zapatista no México e dos Sem-Terra no Brasil na década de 90. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Pontifícia Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Beyond capital**. Merlin Press. London, 1995.

MOREL, Ana Paula Massadar. Antões curdos e caracóis zapatistas: autonomias hoje. **Revista Gavagai**, Erechim, v. 4, n. 1, p. 100-112, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/8996/5599>. Acesso em: 06 maio de 2022.

_____. Caminhar perguntando: a educação autônoma zapatista. **Revista Aleph**, Niterói, Rio de Janeiro, nº 31, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39282/22719>. Acesso em: 2 set. 2022.

_____. A luta pela terra na cosmopolítica do Movimento Zapatista. **Revista Estudos Libertários**. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº. 1, 1º semestre de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/20812/13167>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NEIRA, Hernán. La idea de origen en el concepto de América. In: CABA M., Sérgio; GARCIA G. Gonzalo (orgs.). **Observaciones Latino-americanas**. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2012.

NOGUEIRA, Alexandre Silva. **Movimento Zapatista**: uma revolução em tempos modernos. Repositório Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/820/NOGUEIRA%2C%20Alexandre%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan. 2023.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; Brighenti, Clovis Antonio. Movimento indígena brasileiro na década de 1970: construção de bases para o rompimento da invisibilidade étnica e social. In: SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **Movimentos sociais e participação**: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina (orgs.). Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

OLIVEIRA, Amanda de. **Por uma escola rebelde** - viagem ao território Zapatista de Chiapas. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 31 de

Os princípios zapatistas de educação: formas de resistir e subexistir

março de 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/por-uma-escola-rebelde-viagem-ao-territorio-zapatista-de-chiapas>. Acesso em: 18 set. 2022.

PINTO, Marcelo Felício Martins. O ELZN e a construção de uma autonomia indígena zapatista. **Faces da História**, Assis, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 285-311, Jan./Jun., 2020.

Disponível em:

<https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/download/1589/1420/>. Acesso em: 19 set. 2022.

RESENDE, Ana Catarina Zema de; CASTILHO, Mariana. Educação rebelde e construção coletiva da autonomia nas escolas zapatistas. **Revista Sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/14960>. Acesso em: 19 jun. 2021.

RIZZI, Ester Gammardella. **Revolução Mexicana: o direito em tempos de transformação social**. 2016. Tese (Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito) Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 522. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-25052017-155455/publico/Ester_Gammardella_Rizzi_Tese_de_Doutorado_Jan_2016.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

ROSA, Lauren Waiss da; DEVITTE, Natalia; MACHADO, Neli Galarce. Mecanismos e o processo de conquista e colonização da América Indígena. **Revista Ameríndia**, v. 12, Dez. 2012.

SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Nicolás. A população da América Espanhola Colonial. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial**. v. II. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros e Magda Lopes. 1. ed., 3. Reimpr. – São Paulo: editora da universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

SANTOS, Juliana Silva dos. **O Movimento Zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032009-160126/publico/Juliana_da_Silva_Santos.pdf. Acesso em: 20 jun; 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I – n. I - Julho de 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. **Educação em Movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST)**. 2019. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2019. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181986/silva_cr_dr_mar_sub.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 19 jun. 2021.

SILVA, Rosana de Paula Lavall da; CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca. A América Latina e os povos originários: sequelas da colonização. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 18, n. 30, Jan./Abr. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36603065/A_AM%C3%89RICA_LATINA_E_OS_POVOS_ORIGIN%C3%81RIOS_SEQUELAS_DA_COLONIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 15 abril de 2022.

SOUSA, Bárbara N. Honorato de. Colonização da América Latina: Construção da alteridade, mito da Europa e a branquitude. **Revista Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 196 – 213, Jan/Jul. 2021.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Universidad de Chile. 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_o_2405.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ZAVALETA, Fernando Rey Arévalo et al. La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. **Desidades**, Temas sobresalientes, n. 13, año 4, dic. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/5512/4076>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Sobre as autoras

Nilvana Scalco Schimidt

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Escola Bilíngue da Amesfi, Medianeira, PR. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004). Especialização em Educação Especial e em Neuropedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: nilvana_@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7353-9418>.

Francis Mary Guimarães Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Centro de Educação Comunicação e Artes. Graduação em Letras pela Universidade Tuiuti do Paraná (1987), Mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993). Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: francismaryguimaraesnogueira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0778-4939>.

Recebido em: 20/03/2023

Aceito para publicação em: 05/04/2023