

# O movimento zapatista e a construção de uma educação não eurocêntrica e decolonial

## *The zapatist movement and the construction of non-eurocentric and decolonial education*

Alessandro de Melo\*

Débora Ribeiro\*\*

### Resumo

O Pensamento Decolonial Latino-Americano emerge de um grupo de teóricos localizados epistemicamente no sul do mundo, cujas reflexões partem da ferida colonial, daqueles que tiveram suas vozes e experiências suprimidas pela colonização e modernização. Diante disso, o objetivo que guia a escrita deste texto é analisar a proposta alternativa de educação encabeçada pelo movimento zapatista via pensamento decolonial, a fim de contribuir para uma construção curricular não eurocêntrica, decolonial e decolonizadora. As alternativas de educação dos movimentos sociais latino-americanos, como o zapatismo, apontam e já constroem uma educação decolonial e não eurocêntrica.

**Palavras-chave:** Currículo. Eurocentrismo. Colonialidade. Movimento zapatista.

### Abstract

Latin American Decolonial Thought emerges from a group of theoretical epistemically located in the south of the world, whose reflections depart from the colonial wound, of those who had their voices and experiences suppressed by colonization and modernization. Therefore, what is writing guide of this text is to analyze the alternative proposal of education headed by the Zapatista movement through the decolonial thought, in order to contribute to a non-Eurocentric, decolonial e decolonizing curricular construction. The education alternatives of Latin American social movements, such as zapatismo, point out and already construct a decolonial and non-Eurocentric education.

**Keywords:** Curriculum. Eurocentrism. Coloniality. Zapatista movement.

---

\* Doutor em Educação; Docente do PPGE e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Brasil; Coordenador do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História; Email: [alessandrodemelo2006@hotmail.com](mailto:alessandrodemelo2006@hotmail.com)

\*\* Mestre em Educação pela Unicentro, Brasil; Integrante do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História; Email: [deboraribeiromsncom@msn.com](mailto:deboraribeiromsncom@msn.com)

## Introdução

O currículo tem uma história, ele é determinado socialmente, produzido dentro de um amplo contexto. Por meio dele, se traduzem concepções de mundo e sociedade, visões interessadas e particulares, ele se vincula a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural que produz identidades, significações, representações e concepções de mundo.

Aí se encontra o que Bourdieu e Passeron (1992) chamaram de dupla violência simbólica, ou seja, ao mesmo tempo em que a cultura da classe dominante é definida como a única cultura, tal processo é camuflado como natural e não analisado como algo fruto de relações sociais de poder. Complementam ainda esses autores, dizendo que, ao ser veiculada na escola a cultura dominante, tal processo acaba legitimando o código natural que possuem as crianças que advêm da classe dominante, enquanto as crianças das classes dominadas, por não possuírem proximidade com essa cultura, têm sua cultura desvalorizada e acabam enfrentando mais acentuadamente o fracasso escolar (SILVA, 2005).

O conhecimento ocidental eurocêntrico é aquele que é construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do *locus* de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são totalmente negados enquanto válidos, portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados. Um conhecimento intrinsecamente atrelado à modernidade/colonialidade do poder, do ser e do saber, mas que é afirmado enquanto neutro, objetivo e universal, que nega o passado e o presente de genocídios e epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2010) cometidos sob sua lógica.

Além disso, parte da naturalização das relações sociais do mundo moderno capitalista, das separações entre natureza e humanidade, por exemplo, que só corroboram a exploração irrefreada da natureza. Trata o capitalismo como última etapa na escala do desenvolvimento humano, o qual não é possível transgredir. Considera as relações de desigualdade e dominação em escalas regionais, nacionais e mundial como resultado das barreiras internas de cada país ou região, sem levar em conta que a constituição do capitalismo é em si opressora e desigual.

Diante disso, nossa preocupação é sobre a reprodução desse conhecimento eurocêntrico nos currículos escolares, já que ele se erige sobre o mito da modernidade (DUSSEL, 2000) e sustenta o eurocentrismo, contribuindo significativamente para a manutenção das relações coloniais/modernas de poder, ser e saber. Nosso intento é apontar uma proposta alternativa de educação – a zapatista –, que nos oferece uma perspectiva decolonial e não eurocêntrica de currículo e conhecimento. Para tanto, iniciamos com as contribuições do Pensamento Decolonial Latino-Americano, a fim de compreender o eurocentrismo e a colonialidade presente no conhecimento ocidental, para então apresentarmos algumas considerações para a construção de um conhecimento e currículo não eurocêntrico e decolonial a partir da proposta alternativa de educação zapatista no México.

## Pensamento decolonial latino-americano: colonialidade e eurocentrismo

O pensamento decolonial latino-americano tem origem com o grupo de investigação da Modernidade/Colonialidade, formado por vários intelectuais da América Latina, alguns residentes nos Estados Unidos. Algumas figuras centrais para o trabalho do grupo são o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino/estadunidense Walter Mignolo e o filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel.

O primeiro elemento fundamental em uma incursão ao pensamento decolonial é o início da modernidade. Sob uma perspectiva eurocêntrica, o início da modernidade é historicamente atrelado ao século XVII com a Reforma, a Ilustração, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial no século XVIII, em países como França, Inglaterra e Alemanha. Nesta concepção, a modernidade é emancipação, uma saída do estado de imaturidade da humanidade para a razão como processo crítico, que pode proporcionar um novo tipo de desenvolvimento humano (DUSSEL, 2000).

Dussel (2000) afirma que a modernidade é um fenômeno mundial que se originou com as rotas marítimas e comerciais a partir de 1492 com o “descobrimento” da América, e não como um produto intra-europeu e local<sup>1</sup>. É este o processo que configura a “primeira modernidade”, iniciada com as navegações de Espanha e Portugal; já a “segunda modernidade” inicia com a Revolução Industrial e o Iluminismo.

Quijano (2007) adiciona à noção de modernidade iniciada a partir de 1492 uma outra face, a colonialidade<sup>2</sup>. Com a colonização da América Latina, o emergente poder capitalista se faz mundial, seus centros hegemônicos se localizam sobre a Europa e como aspectos centrais desse novo padrão de dominação manifestam-se a modernidade e a colonialidade como duas faces da mesma moeda, ou seja, não existe modernidade sem colonialidade e vice-versa<sup>3</sup>. A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão de poder capitalista, torna-se global e sobrevive ao fim do colonialismo depois da Segunda Guerra Mundial. Enquanto colonialismo significa uma relação política e econômica, onde a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, a colonialidade emerge do colonialismo, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si através do ideal de mercado capitalista e de hierarquização racial da população mundial (MALDONADO-TORRES, 2007).

A esta relação de poder moderno/colonial/capitalista, Quijano denomina *colonialidad del poder*, que instaura desde a Conquista uma classificação social da população mundial a partir dos critérios de raça, trabalho e gênero.

---

<sup>1</sup> À diferença de Wallerstein, que considerava a modernidade associada ao Iluminismo, Dussel e outros pensadores decoloniais consideram a modernidade originada no momento mesmo de constituição do sistema-mundo (RESTREPO; ROJAS, 2010).

<sup>2</sup> Quijano utiliza a noção de “colonialidade” em vez de “colonialismo” para apontar as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os pós-coloniais, e para deixar claro que as relações coloniais de poder não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo, mas possui também uma dimensão epistemológica e cultural (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

<sup>3</sup> Isso significa que ao mesmo tempo em que se define algo como moderno, algo ou alguém é definido como não moderno, ao mesmo tempo se define um interior e um exterior, “No hay un nosotros (modernidad) sin que al mismo tiempo se defina un no-nosotros, un ellos (no-modernidad)” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 18). É precisamente essa exterioridade da modernidade que se denomina diferença colonial por Mignolo (2000).

Subjaz que a partir de 1492 todo o mundo e todas as culturas são organizados conforme uma única narrativa universal eurocêntrica, como se antes disso não existisse história. Como resultado da inserção europeia pela força em todo o mundo, a Europa passa a ser considerada o modelo universal de desenvolvimento histórico unilinear e unidirecional pelo qual deveriam passar todas as outras sociedades. Dessa forma, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a experiência histórica permitem definir os principais elementos do eurocentrismo como:

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder. (QUIJANO, 2000, p. 221-222)

O eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento. Nesse sentido, os defensores da patente europeia da modernidade apelam para a história cultural do antigo mundo helênico-romano e ao mundo do Mediterrâneo antes da América para afirmar essa legitimidade. Para Quijano (2000), o que esse discurso esconde é que a parte realmente avançada desse mundo Mediterrâneo anterior à América era islamo-judaica. Também foi dentro desse mundo que se manteve a herança cultural greco-romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial, a mineração, a têxtil, a filosofia e a história, enquanto a Europa Ocidental estava dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural. Muito provavelmente a mercantilização da força de trabalho e a relação capital-salário emergiram dessa área e, posteriormente, se expandiram para o norte da Europa.

E esse grau de superioridade se justifica com relação aos graus de humanidade atribuídos às diferentes identidades. Em geral, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo estará de representar o ideal de humanidade. Para Maldonado-Torres (2007), assim como existe uma diferença epistêmica colonial que permite observar o funcionamento de uma colonialidade do conhecimento, existe uma diferença ontológica colonial que revela a *colonialidad del ser*.

Enquanto a diferença epistêmica colonial, ou simplesmente diferença colonial para Mignolo (2000), é um mecanismo hegemônico de subalternização do conhecimento não ocidental, que impõe a inferioridade e a diferença a quem se classifica para justificar a colonização, a diferença ontológica colonial, colocada entre o ser e o que existe abaixo dele, como um sub-outro, marcado como utilizável ou dispensável, permite uma diferenciação clara entre a subjetividade humana e a condição de sujeitos sem resistência ontológica. A colonialidade do saber (QUIJANO, 2000), hierarquiza os diferentes tipos de conhecimento, de forma que apenas o conhecimento produzido pela elite científica da Europa Ocidental é

considerado válido e legítimo, os demais conhecimentos são identificados como irracionais, míticos, arcaicos, etc.

Pensando nos currículos escolares, o problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola, universidades e centros de formação de professores. Agindo dessa forma a escola está contribuindo com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros conhecimentos. Isso não significa que o conhecimento técnico, por exemplo, não deve ser ensinado nas escolas, ou que ele não é necessário em nosso contexto social, mas que é preciso equilibrar as forças em jogo, quer dizer, trabalhar em uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento podem dialogar em igualdade de condições (SOUSA SANTOS, 2009).

## **Para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial: a experiência zapatista<sup>4</sup>**

O Movimento Zapatista de Libertação Nacional – EZLN - emerge como referência mundial no âmbito de experiências contra-hegemônicas e anticapitalistas no cenário moderno, representando possibilidades concretas de autonomia diante das investidas globalizadoras e neoliberais. Para entender melhor o papel que a educação escolar adquire nesse contexto, é preciso compreender antes que, como os próprios zapatistas reconhecem, sua luta não se origina no fim do século XX, mas é continuidade de uma resistência histórica com 500 anos de luta contra a escravidão, da guerra de independência contra a Espanha e contra o expansionismo norte-americano, da luta para promulgação da Constituição e expulsão do Império Francês do território mexicano, depois contra a ditadura porfirista quando surgem seus próprios líderes, Emiliano Zapata e Pancho Villa, dos quais também são continuidade. O movimento zapatista emerge de um grupo historicamente oprimido pela colonialidade do poder, esquecido pelo governo mexicano.

O estado de Chiapas, no sudoeste mexicano, local da rebelião de 1994 e onde o movimento se aloca até hoje, possui grandes índices de marginalização e pobreza, sendo a população constituída por cerca de mais de um milhão de indígenas descendentes dos povos maias. Nos últimos dois séculos, o governo mexicano vem apostando em um discurso de modernização e desenvolvimento econômico que ameaça as terras indígenas. A partir da década de 1970, as políticas neoliberais aprofundaram o êxodo rural e a exclusão dos indígenas desse espaço econômico. O movimento já vinha se organizando desde então, mas o ponto crucial que levou à revolta armada em 1994 foi a anulação jurídica da proteção das terras comunais indígenas contra o avanço dos latifúndios e do capital internacional, no contexto das negociações do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). Milhares de indígenas que formavam parte do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) declararam guerra ao governo do México em nome de democracia, liberdade e justiça para toda a população mexicana. Armados, ocuparam a sede de sete municípios de Chiapas orientados sob os seguintes pontos de luta: terra, alimentação, teto, saúde, informação, educação, cultura,

---

<sup>4</sup> Outros exemplos de educação e currículo não eurocêntricos e decoloniais são as experiências desenvolvidas pela Pluriversidad Amawtay Wasi, no Equador; do Movimento Rural Sem Terra, no Brasil; da educação escolar quilombola, também no Brasil.

independência, justiça, liberdade, democracia e paz. A guerra deixou alguns mortos e dezenas de feridos, sendo que o movimento alcançou enorme visibilidade, atos de apoio e solidariedade de todo o mundo, além de ampla mobilização da sociedade civil mexicana exigindo abertura de diálogo e resolução pacífica do conflito (MARQUES, 2014).

A partir desse diálogo com a sociedade civil<sup>5</sup>, o movimento lança mão de estratégias pacíficas de resistência e construção da autonomia<sup>6</sup>. Hoje ocupam 27 Municípios Autônomos em Rebelia Zapatista (MAREZ), os quais estão divididos pelos cinco Caracóis, criados em 2003 e que representam os centros político-administrativos de autogoverno zapatista. Em cada Caracol também se reúnem as Juntas de Bom Governo (JBG), formadas por representantes escolhidos a cada três anos pelos municípios. O processo de autonomia foi intensificado a partir de 1996, após o descumprimento dos Acordos de San Andrés pelo governo<sup>7</sup>, os quais traziam importantes princípios indígenas para a construção de um novo pacto social. Com base nos sete princípios de mandar obedecendo<sup>8</sup>, as bases de apoio do EZLN formadas pelos MAREZ, Caracóis e JBG, pensaram e construíram escolas, hospitais e formas de auto-sustento a partir dos recursos naturais e da criação de animais.

No campo da educação formal os zapatistas incorporam o modelo da escola oficial, mas para transformá-la conforme suas necessidades políticas e culturais. Desde os Acordos de San Andrés, o projeto de educação que queriam os zapatistas centrava-se em dois princípios: interculturalidade e autonomia. A interculturalidade é entendida para o movimento de forma 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. Depois do descumprimento dos acordos, as iniciativas autônomas ganharam mais força e passaram a ter ação direta do EZLN, enquanto as ações do Estado se concentraram em programas compensatórios e de ampliação da cobertura em nível médio e superior, mas sempre com a mesma estrutura tradicional de educação tão criticada pelos zapatistas (GUTIÉRREZ, 2006).

Os zapatistas acusam a educação oficial de voltar-se apenas para a formação da mão-de-obra para o trabalho precarizado. As propostas de ensino oficiais são assimilacionistas e

---

<sup>5</sup> O movimento se caracteriza por sempre realizar trocas de experiências e conhecimentos com a sociedade civil internacional. Um exemplo interessante é a Escuelita Zapatista realizada em agosto de 2013, um curso intitulado “a liberdade segundo as e os zapatistas”. Cerca de 1.500 pessoas foram convidadas em todas as partes do mundo para fazer parte do curso, com o objetivo de mostrar aos ativistas e movimentos uma análise dos acertos e erros das últimas décadas no movimento (MARQUES, 2014).

<sup>6</sup> O EZLN hoje tem função de proteger as bases de apoio, dar suporte político às comunidades e ser porta-voz com a sociedade civil mexicana e internacional. As bases de apoio são constituídas por membros indígenas rebeldes, enquanto a articulação político-organizativa fica a cargo do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI), composto por membros do EZLN e das Juntas de Bom Governo (MARQUES, 2014).

<sup>7</sup> Junto com essa decisão de não aceitar os acordos, o governo mexicano também deu início à crescente violência e violações dos direitos humanos em Chiapas. Um exemplo terrível é a matança que ocorreu em 1997, na comunidade de Acteal, onde 47 pessoas que estavam em uma celebração religiosa, na maioria mulheres e crianças, foram massacradas por 60 homens de grupos paramilitares. O caso permanece não resolvido. O governo também utiliza recursos econômicos, políticos e militares, como proteção e privilégios a grupos contrários ao movimento, censura dos meios de comunicação e implementação de programas assistencialistas. A isso ainda se soma o grande interesse internacional nas riquezas naturais dos territórios indígenas (MARQUES, 2014).

<sup>8</sup> “Obedecer y no mandar. Representar y no suplantar. Bajar y no subir. Servir y no servirse. Convencer y no vencer. Construir y no destruir. Proponer y no imponer” (SOUZA, s.a., p. 3).

baseadas na homogeneidade cultural, sendo os alunos e alunas indígenas desconsiderados como sujeitos sociais e culturais distintos. Os alunos indígenas sofriam com grandes índices de repetência, evasão e analfabetismo, eram objeto de preconceito e racismo nas escolas, o que só dificultava ainda mais sua situação precária de acesso à educação, já que muitos tinham que trabalhar desde pequenos. Por tudo isso e pelo abandono que a população indígena sofreu do governo mexicano com relação à educação também quantitativamente, os zapatistas ergueram-se com propostas de educação centradas na sua cultura e nas necessidades diárias de luta e resistência.

A organização da educação autônoma não ocorreu de forma homogênea, mas com características semelhantes, seu maior ou menor desenvolvimento depende dos recursos, necessidades e prioridades de cada região, já que ocorre conforme a organização administrativa do território nos cinco Caracóis. A função dessa educação outra não é formar para o mercado de trabalho, mas sim para as necessidades do povo zapatista, para o reconhecimento e garantia dos seus direitos. Os objetivos e o que se deseja dessa educação são anunciados no II Encontro entre os Povos Zapatistas e os Povos do Mundo, realizado em 2007 em Chiapas:

Que queremos conseguir com essa nova educação autônoma? Nessa nova educação autônoma queremos lutar para acabar com a má distribuição dos graus de estudo ou a má organização da educação no sistema capitalista. Queremos também conseguir a participação de meninos e meninas, jovens, adultos entre homens e mulheres, por que não mencionar nossos companheiros anciãos e anciãs? Porque eles e elas são os que guiaram nossos passos dentro de nossa luta. Também queremos ensinar uma história verdadeira de nossos povos, país, mundo, a nossos meninos e meninas. Também queremos uma educação que fortaleça nossa cultura, nossa língua materna, nossa própria forma de educação em cada família. Queremos uma educação também que nos ensine o coletivismo, a unidade, a disciplina, o companheirismo. Queremos uma educação que saiba responder às necessidades de nossos povos de acordo com a região onde vive. Queremos uma educação que nos ensine alguma técnica de trabalho, que nossas comunidades, de todos os trabalhos que estamos realizando em nossas comunidades. Queremos uma educação onde se respeite nossa cultura e não zombem dela. Queremos uma educação que nos ensine o justo, para praticar a justiça. Queremos uma educação onde se respeite a igualdade de direitos entre homens e mulheres e a defendê-los com dignidade. Queremos uma educação onde se respeite a sabedoria e se dá valor a nossa dignidade. E queremos uma educação também em que se ame o trabalho, onde se ame a vida, onde se ame também a vida de nossa mãe natureza. (SANTOS, 2008, p. 76).

Pode-se perceber pelo relato que essa proposta de educação rompe com o modelo centralizador e homogeneizador da educação oficial, não aceita conhecimentos impostos de cima que muitas vezes não têm nada em comum com a realidade local, que atuam mais como instrumentos de deslegitimação cultural e epistêmica desses povos. O conhecimento nessa educação parte da realidade local, ou seja, sua cultura, valores, tradições, saberes. E deve ser útil para a sociedade em que vivem essas pessoas, o tipo de mundo em que acreditam e querem construir, para ajudar a resolver seus problemas e necessidades. A educação colonizadora é rechaçada e em seu lugar são afirmadas as línguas indígenas, os conhecimentos socialmente úteis, reconhecendo a importância da cultura e do ser indígena. E isso acontece na forma de

diálogo, pois os conhecimentos modernos não são totalmente rejeitados, nem a cultura indígena totalmente reconhecida como positiva, como no caso do machismo cristalizado. E um dos pontos importantes é justamente a construção da igualdade nas relações entre homens e mulheres, meninas e meninos. O que aponta que os e as zapatistas reconhecem que para haver democracia, liberdade e justiça para todos é preciso que antes as desigualdades entre masculino/feminino sejam superadas. Essa também é uma forma das mulheres zapatistas retomarem seu papel político, social e epistêmico negado pela colonialidade do poder.

Com relação à organização da educação, um primeiro ponto a destacar é a nomeação dos promotores e promotoras de educação pelas comunidades em assembleias<sup>9</sup>. Essas assembleias têm um poder de orientação, decisão e delegação de funções em matéria educativa. Participam não apenas pais e mães de alunos e alunas, mas também demais membros da comunidade, jovens e anciãos, alunos e alunas. Como afirma Baronnet (2010), uma nova política educativa está sendo construída, oposta ao centralismo uniformizador e baseada na autonomia de fato e democracia direta dos povos indígenas. Nas assembleias, são decididos aspectos sobre planos e programas educativos, avaliação dos alunos, decisões sobre festas e calendários escolares. Com relação ao currículo, cada zona delimitou as matérias com que trabalha, no entanto, existem disciplinas comuns a todas: línguas; matemática; história; vida e meio ambiente.

No Caracol de La Realidad e Morelia, os objetivos para essas disciplinas são melhor explicitados. Na disciplina de línguas, ensina-se leitura e escrita das línguas maternas indígenas e do castelhano, a ênfase está na recuperação das línguas maternas. Em matemática, o enfoque é o ensino das quatro operações básicas e a resolução de problemas relacionados com as necessidades dos povos, também visa-se recuperar saberes tradicionais, como o sistema de numeração e medição dos antepassados. Na matéria de história, a preocupação é contar a verdadeira história, não a oficial, por meio de investigações com os anciãos, utilizando lendas, contos e histórias familiares. Em vida e meio ambiente, trabalha-se o uso e conservação do meio ambiente. Como tema transversal, que deve estar presente em todas as áreas, existem conteúdos relacionados às demandas e princípios zapatistas. Percebe-se como é recorrente a preocupação com a valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas, não são aceitos os conhecimentos que não estabeleçam relação direta com a vida dos povos indígenas, conhecimentos abstratos e descontextualizados que falam de outra realidade e deslegitimam o saber desses povos.

Há ainda a preocupação de que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma que os alunos e alunas possam participar ativamente desse processo, sem medo de serem reprimidos ou rejeitados. Por isso, a avaliação deve ser feita em conjunto entre pais, autoridades educativas e a comunidade, com ênfase no que o aluno aprendeu e não em hierarquizar e atribuir valores apenas quantitativos sobre a aprendizagem, pois isso é reconhecido como fator de desestímulo e que incita a competição e menosprezo aos que possuem maior dificuldade. A relação entre aluno e professor deve ser dialógica e pacífica, o ensino sem a separação entre teoria e prática e sempre prezando pela cultura indígena, pelo amor e respeito à natureza e à terra. O ensino não pode ser apenas memorístico, nessa proposta ele se relaciona com as outras atividades da comunidade, a fim de contribuir com a vida produtiva, com o exercício do

---

<sup>9</sup> Os promotores e promotoras são escolhidos em função de possuírem conhecimentos escolares, como saber ler e escrever. Em seguida, há a preocupação com sua formação, que primeiro pode ocorrer com a ajuda de organizações civis, mas depois passam a ser realizadas pelos próprios promotores na comunidade. Os promotores e promotoras são responsáveis pelas aulas e não recebem salários, apenas apoio das comunidades para o seu sustento.

autogoverno, com os serviços de saúde. E esse trabalho deve ocorrer de forma coletiva, enfatizando relações de companheirismo até mesmo entre alunos e promotores, pois isso respeita a cosmovisão indígena e é contrário aos valores capitalistas de individualismo.

Enquanto a teoria crítica apresenta dificuldades na imaginação do fim do capitalismo e colonialismo, na construção de sociedades outras, os zapatistas demonstram que a própria teoria crítica é eurocêntrica por imaginar esse fim de modo homogêneo e universal. Emerge uma Epistemologia do Sul (SOUSA SANTOS, 2007) a partir da ferida colonial, das vítimas da modernidade/colonialidade que tiveram suas experiências, conhecimentos e modos de ser inferiorizados, ontologicamente negados e hierarquicamente distribuídos na escala de poder global de forma inferior. A revolução epistêmica que realizam torna possível que sejam ampliadas as possibilidades de experiências, negam a homogeneidade e universalidade moderna. Colocam em foco outros saberes e lógicas, temporalidades, agem para o reconhecimento das recíprocas desigualdades, daquilo que acontece localmente e para o reconhecimento e valorização dos sistemas alternativos de produção, respeitando a mãe natureza. É um conhecimento que não reconhece as linhas visíveis e invisíveis que distinguem entre o que é considerado conhecimento e o que é apenas mito e irracional. Um movimento que constitui uma globalização contra-hegemônica na luta contra a desigualdade e exclusão (SOUSA SANTOS, 2010).

Os zapatistas não acreditam nas grandes narrativas modernas e eurocêntricas, onde o Norte global radica como ápice do desenvolvimento humano, acreditam na revalorização e reconhecimento da sua trajetória histórica de luta e resistência. Atuam contra o desperdício de experiências (SOUSA SANTOS, 2009) e negam as falsas separações eurocêntricas entre especialistas que produzem conhecimento válido e não especialistas, pois sabem da importância do seu conhecimento para manutenção da vida e da natureza. A educação autônoma demonstra que a falsa neutralidade e universalidade do conhecimento científico é desacreditada, desse modo, acreditam em um conhecimento que não parte da objetividade e neutralidade, mas sim da vivência, resistência e desejos gravados na sua história enquanto coletividade. A educação é entendida como uma responsabilidade de todos da comunidade, sendo importante que decisões sejam tomadas coletivamente e sempre em respeito à sua cosmovisão. Nesse sentido, uma educação que envolve toda a comunidade e que só tem sentido em torno dela é construída de forma dialógica, autônoma e com participação ativa. Por tudo isso e principalmente por terem se tornado uma espécie de exemplo global de construção alternativa de sociedades, os zapatistas atuam construindo um mundo melhor de forma decolonial e não eurocêntrica.

## Considerações finais

A educação pensada e realizada dentro zapatismo é decolonial e decolonizadora. Na medida em que se rompe com pressupostos e paradigmas moderno/coloniais, assim como, com o modelo de educação oficial, essa educação transforma o pensamento e a ação eurocêntricos. Trabalha para a construção de alternativas de conhecimento, experiências e transformações possíveis. A construção de modelos alternativos de educação ocorre com a realização da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), pois os movimentos sociais fazem uma reconstrução baseada nas melhores contribuições do paradigma ocidental e outros paradigmas. Com todas as suas lutas, pensamento e práticas de transformação e autonomia, os movimentos

sociais constroem cotidianamente uma sociedade intercultural não só na educação, mas que caminha para a interculturalidade no sentido amplo, nos diversos âmbitos da sociedade. Uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, trabalha para uma sociedade com equidade e pela decolonização da colonialidade do poder, ser e saber.

Lembrando que, como afirma Zibechi (2014), nem o Quilombo de Palmares nem os caracoles zapatistas prefiguram a sociedade do futuro, mas representam de fato a sociedade outra realmente possível. Isso porque a prefiguração remete a uma aproximação gradual da sociedade desejada, e os oprimidos não têm outra opção a não ser dar um golpe capaz de mudar radicalmente sua situação, como o levante zapatista de 1994. “Nos espaços que liberam, nos territórios onde se assentam, desenvolvem a vida que querem levar” (p. 13). Nos estados modernos, uma guerra civil legal é instaurada diariamente para eliminar aqueles que o sistema considera sobrantes e esse sistema não pode ser reformado, apenas destruído. Inclusive a democracia é como uma forma de ilusão de participação e representação. Por isso, a proposição dos movimentos sociais não é mudar o mundo como uma totalidade, a exemplo do socialismo, porque se entende que o todo não tem primazia sobre as partes, todas heterogêneas e descontínuas, intenta-se mudar o mundo criando algo diferente. Para superar a inferiorização que o colonialismo lhes imputou, necessitam criar algo novo e não lutar para repartir o que existe, pois assim correm o risco de repetir o processo de dominação. Com suas práticas e pensamento, já constroem esse mundo outro diariamente.

## Referências

BARONNET, B. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/13428>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 41-54.

GUTIÉRREZ, R. N. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa en Chiapas (1994-2004). **LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos**, México, v. 1, n. 1, p. 92-111, jun. 2006. Disponível em: <[liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/199/182](http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/199/182)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial:**

reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

MARQUES, L. A. B. G. **Democracia, justiça, liberdade:** lições da escolita zapatista. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MENDES, C. F. Os zapatistas e o Estado: um diálogo truncado e a busca por uma educação autônoma. In: SIMPÓSIO TRABALHADORES E PRODUÇÃO SOCIAL, 1, 2011, Sumaré, São Paulo. **Anais...**, Sumaré: CEMOP, 2011, p. 1-11.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 56-85.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-249.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial:** fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Popayán, Universidad del Cauca, 2010.

SANTOS, J. S. dos. **O movimento zapatista e a educação:** direitos humanos, igualdade e diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, L. P. de. **O Movimento Zapatista e seu projeto de emancipação:** elementos de uma educação não formal para a autonomia. S. a. Disponível em: <<http://www.estudosmayas.net/SOUZA.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SOUZA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

\_\_\_\_\_. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: \_\_\_\_\_; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 445-486.

\_\_\_\_\_. **Conocer desde el Sur:** para una cultura política emancipatoria. Bolivia: CLACSO, CIDES – UMSA, Plural Editores, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Universidad de Chile.** 2009. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ZIBECHI, R. Colonialismo e movimentos antissistêmicos. Trad. Alessandro de Melo. In: **Descolonizar la Rebeldía.** (Des) colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en acción. 2014.