

Eixo 8- Movimentos sociais, educação e pedagogias alternativas na América Latina - sujeitos e experiências

Movimentos sociais, educação e diálogo de saberes na América Latina

Lia Pinheiro Barbosa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BARBOSA, L.P. Movimentos sociais, educação e diálogo de saberes na América Latina. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. *Educação e sua diversidade* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 258-280. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: [10.7476/9788574554891.0016](https://doi.org/10.7476/9788574554891.0016). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

EIXO 8



Movimentos sociais, educação e pedagogias alternativas
na América Latina – sujeitos e experiências

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E DIÁLOGO DE SABERES NA AMÉRICA LATINA



Lia Pinheiro Barbosa¹

1 Introdução

O presente escrito é uma reflexão apresentada por mim em conferência realizada no I Congresso Internacional e III Nacional Movimentos Sociais e Educação, realizado em 2016, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus-Bahia, e que articula a temática central da Mesa-Redonda sobre Educação na América Latina aos debates realizados no âmbito do Círculo de Diálogo “Movimentos Sociais, Educação e Pedagogias Alternativas na América Latina: sujeitos e experiências”, coordenado por minha pessoa, pela Dra. Marcela Sollano, da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e pela Dra. Lidia Rodríguez, da Universidad Autónoma de Buenos Aires (UBA).²

Para mim, pensar os movimentos sociais e a educação requeria assumir a América Latina como ponto de partida, para evocar a trajetória da Educação Popular no continente e seu papel político em momentos cruciais da história recente de nossa região, marcados por processos de profundo enrijecimento do cenário político, a propósito do que representaram as ditaduras militares para o Cone Sul. Nesse período, a Educação

¹ Doutora em Estudos Latino-Americanos pela UNAM. Professora da Faculdade de Educação de Crateús e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) e líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e Caribe. Pesquisadora do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), no GT *Herencias y perspectivas del Marxismo en América Latina* e do GT *Cuerpos, Territorios y Resistencias*. E-mail: <lia.pbarbosa@gmail.com>.

² Em ocasião de uma agenda interna da UNAM que requeria a presença imprescindível da Dra. Marcela Sollano, não foi possível sua presença durante o Congresso, a qual foi substituída pela participação da Dra. Lidia Rodríguez, que se vinculou às atividades desenvolvidas durante os dias do evento.

Popular representou a construção clandestina de uma consciência crítica de base popular, ao mesmo tempo, em que assumia como horizonte utópico ser um projeto educativo-político das organizações populares para a emancipação humana (PUIGGRÓS; SOLLANO, 1986; PUIGGRÓS, 1998; PALUDO, 2001; RIBEIRO, 2008; CABEZAS, 2008; RODRÍGUEZ, 2013).

Nessa direção, a proposição da temática tinha a intencionalidade de recuperar esse caminhar, enlaçando-o com o tempo histórico pós-ditatorial, da democratização política, mas também da instauração da política neoliberal e os novos desafios para a Educação Popular. Mais especificamente, refletir sobre a continuidade desse processo a partir da *práxis* educativo-política dos movimentos sociais, nas aprendizagens e ensinamentos herdados do acúmulo teórico-político-educativo-pedagógico da Educação Popular, para o nosso momento histórico, isto é, do final do século XX e inícios do século XXI.

Com este recorte temporal, a América Latina apresenta um *calendário e uma geografia* histórica³ que expressa as múltiplas experiências de resistências e rebeldias nascidas da *práxis* política dos movimentos sociais, especialmente aqueles de caráter indígena, camponês e afrodescendente. Na dialética da resistência latino-americana, observa-se a emergência de novas semânticas e práticas que destacam um momento histórico particular e peculiar, em que são fortalecidas as lutas históricas para a (re)conformação dos sujeitos histórico-políticos e de novas subjetividades.

A agenda reivindicativa articulada por estes movimentos recupera a memória histórica da resistência latino-americana, ao mesmo tempo em que apresenta novas demandas políticas, a exemplo da construção de um projeto autônomo, a defesa do território e dos direitos da natureza, ademais

³ Faço referência à expressão “calendários e geografias” em alusão à análise do Subcomandante Insurgente Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), movimento indígena de Chiapas, sul mexicano. A expressão enfatiza uma crítica à geopolítica do capital, que se demarca em um tempo (calendário) histórico e se legitima geograficamente nos processos históricos de dominação norte-sul. Entretanto, há igualmente uma ênfase nos tempos e calendários das resistências em todo o mundo, os quais dialeticamente interpelam os calendários, a geografia e a teoria hegemônica e demarcam um posicionamento histórico-político dos subalternizados. Nesse sentido, o uso da expressão incorpora este segundo referente, qual seja, aquele relacionado aos calendários e geografias das resistências latino-americanas. A discussão completa encontra-se na publicação resultante do I Colóquio Internacional Andrés Aubry “Planeta Tierra y Movimientos Antisistémicos, realizado em 2007, em São Cristóbal de las Casas, Chiapas – México, referenciada ao final deste escrito.

de reforçar aquelas demandas de caráter histórico como centro do debate e embate político: a demanda pelos direitos humanos, pelo pleno exercício da cidadania e da democracia, pela realização da reforma agrária, pelo direito à moradia, ao trabalho, à saúde, à educação, entre tantas outras reivindicações que persistiram e seguem em voga desde a voz dos movimentos populares e sociais, seja no contexto rural ou urbano.

Como partícipes de uma complexa trama política, caracterizada por uma difícil disputa social, política e econômica, os movimentos sociais necessitam conformar um sujeito histórico-político que articule um projeto político próprio. No plano educativo-político, tal tarefa pressupõe dois caminhos: primeiramente, um processo contínuo de compreensão e crítica da conformação histórica das relações de dominação e poder em uma sociedade de classe, como a capitalista. Tal empreita é intrínseca à assunção de uma *práxis* política dialética na disputa de uma nova hegemonia (GRAMSCI, 2011; VÁSQUEZ, 1977).⁴

Em segundo lugar, os movimentos sociais devem ter a capacidade de proposição/criação de outras linguagens políticas que (re)significam os caminhos da resistência e que definem, muito claramente, o anseio em reconstruir, reinventar o político ou, simplesmente, desconstruir os modelos políticos historicamente impostos, por meio de uma *outra* concepção da política e da educação como *práxis* política (BARBOSA, 2013).

Inspirados na Educação Popular e em diálogo com o legado teórico-político do pensamento pedagógico latino-americano, da teoria marxista, em especial, os escritos de José Martí, Simón Rodríguez, Makarenko, Pistrak, *a Pedagogia do Exemplo* (GUEVARA, 2004), *a Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), ou ainda nutridos de referentes da cosmovisão, cultura e língua materna, os movimentos sociais recuperam o debate político da centralidade da educação para a formação do *sujeito revolucionário*, e da necessária construção de *outra* concepção de educação e de pedagogia como projeto político.

⁴ Recupero a categoria *práxis* da tradição do pensamento crítico marxista. Adolfo Sánchez Vásquez (1977, p. 185) atenta para o fato de que “toda *práxis* é atividade, porém nem toda atividade é *práxis*”. O sentido político que adquire a *práxis* no marco de um projeto educativo-político se vincula a sua dimensão cognitiva, isto é, de compreensão da *práxis* como atividade de intervenção no plano da consciência. Por tal razão, a *práxis* constitui uma ação prefigurativa, ou seja, de pensar a ação humana em virtude de um resultado ideal – produto da consciência – e que se materializa no plano real, concreto da vida.

Esse processo está atravessado por um giro epistêmico fundamental, sobretudo pela revisão das categorias políticas que se mantiveram por séculos como eixos interpretativos e condutivos dos fenômenos sociais, categorias estas erigidas sob uma lógica teórica e político-ideológica hegemônica, que fincaram profundas raízes a partir dos sistemas educativos modernos.⁵

Com base no exposto, vemos erigirem-se diferentes projetos educativo-políticos articulados pelos movimentos sociais da América Latina, que demarcam uma apropriação política da educação e de Pedagogias Críticas. No cerne dos múltiplos projetos educativo-políticos emergentes no continente se propõe a construção conjunta de saberes que é parte constitutiva das vivências socioculturais destes movimentos e que, portanto, estabelece uma resistência às “verdades” impostas por referentes próprios de uma racionalidade ocidental moderna, comumente presentes nos processos educativos da escola formal. Importante destacar que tais vivências possuem uma dimensão política, uma vez que muitos movimentos sociais (especialmente indígenas, camponeses e afrodescendentes) não dissociam a ação política própria de sua agenda reivindicativa da cotidianidade da vida, seja no âmbito comunitário, comunal, orgânico, ou mesmo, como indivíduos.

5 Vale destacar as análises de Puiggrós (1996), cujo título *Presencias y ausencias de la historiografía pedagógica latinoamericana* se apresenta ilustrativo à temática tratada. Puiggrós afirma que o transcurso de implantação dos sistemas educativos modernos latino-americanos subsidiou uma forma particular de dominação desde um modelo educativo dominante e um processo de consolidação de uma hegemonia baseada na demarcação de um campo simbólico e ideológico que se impõe com vistas a homogeneizar o pensamento social e, assim, manter a supremacia de determinados grupos estabelecidos no poder. Um ponto central nas análises de Puiggrós está relacionado às formas de nomear ao “outro” no campo do discurso historiográfico. A historiografia tradicional estabelece um parâmetro dicotômico para representar o conjunto das relações construídas historicamente na América Latina. Tal abordagem produziu uma perda da especificidade dos vínculos históricos, políticos e, fundamentalmente, socioculturais, servindo à elaboração de uma história latino-americana cujos referentes se reduzem a duas representações aceitáveis: os conquistadores/dominadores e os conquistados/dominados. O resultado imediato desta interpretação dicotômica do nosso continente é a profunda negação da “outredade” e seus referentes diretos, a saber, a multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, como parte constitutiva da sociedade latino-americana. Esta negação conduziu a diluições das possibilidades de conformação de uma historiografia social que fosse capaz de visibilizar múltiplos sujeitos, dotados de um caráter pluricultural, responsável pela diversidade de experiências e práticas que se mantiveram vivas (apesar da colonização) e que ainda se expressam no âmbito das relações socioculturais, políticas e, especialmente, educativas.

Exemplares desse processo de construção de projetos educativo-políticos são as experiências educativas do Movimento Sem Terra, no Brasil; o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN), no México; os Bachilleratos Populares, na Argentina; a Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador – Amawtay Wasi, no Equador; os Institutos Agroecológicos Latinoamericanos – IALA's: IALA Guarani (Paraguai); IALA Amazônico e Escola Latino-Americana de Agroecologia – ELAA (Brasil); IALA Paulo Freire (Venezuela); IALA María Cano (Colômbia); IALA Mesoamérica (Nicarágua); IALA Mujeres (Chile); além da Universidad Campesina “SURI” (UNICAM SURI), na Argentina; e a Escuela Nacional de Agroecología del Ecuador –ENA, entre outras.

Para o propósito de nossa reflexão no marco do referido evento, não adentrarei em apresentar experiências concretas em curso na América Latina, até porque algumas delas foram apresentadas em outras Mesas-Redondas e nos Círculos de Diálogo. Meu intuito é refletir acerca da relação estabelecida entre a *Educación, as Pedagogias Críticas* e o *Diálogo de Saberes* no âmbito de ditas experiências na conformação de sujeitos histórico-políticos e na construção de uma teoria política que emana dos movimentos sociais.

Para adentrar nessa reflexão, darei ênfase às experiências educativas do Movimento Zapatista e do MST, sobretudo pelas suas trajetórias políticas de três décadas e o debate hodierno que articulam ante os desafios de inícios de século, a saber, o enfrentamento do capital transnacional e o acirramento dos antagonismos de classe na América Latina.

2 A Educação e o *encuentro de pensamientos* no enfrentamento da Hidra Capitalista

Vale recordar que tanto el despojo como la enajenación de nuestro saber, inició una resistencia y una lucha por el reconocimiento, es decir del ich'el ta muk.

Xuno López⁶

⁶ Yo'taninel bajtik, re-ch'ulel-izarnos y revivir lo sagrado desde nuestra propia humanidad como matriz del del fin de la Jow-hidra capitalista, participación de Xuno López el día 8 de mayo del 2015, en el Seminario El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista.

O ano do calendário é 2015, a geografia é a Universidad de la Tierra – CIDECI, em San Cristóbal de las Casas, Chiapas, sul mexicano. As palavras de Xuno López⁷ são recuperadas por duas razões: a primeira, para enfatizar a importância histórica do *Seminario El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista*⁸, *na perspectiva da confluência de um legítimo diálogo de saberes* para pensar chaves interpretativas do capitalismo no nosso tempo histórico e as alternativas para seu enfrentamento desde *abaixo e à esquerda, o lugar onde bate o coração*⁹. Em segundo lugar, por demarcar uma das marcas mais profundas da colonização até os nossos dias – *a alienação do nosso saber* – e por nos lançar uma semente-palavra¹⁰ fundamental, o *ich'el ta muk'* que, nas palavras de Xuno López, pode significar em *maya-tseltal, justiça, democracia, liberdade*, condição imprescindível para a dignidade humana.

O reconhecimento do *ich'el ta muk'* recorre o tempo histórico do que foi a *longa noite dos 500 anos*¹¹, na resistência histórica indígena, negra e camponesa da América Latina, a qual é possuidora de *outras sementes-palavras* para reivindicar sua dignidade e lançar-se no enfrentamento do Estado e de um modelo de desenvolvimento que prima por despojar seus

⁷ Maya-tseltal, antropólogo, cofundador do Colectivo Yip Sch'ulel Ko'tantik e da Red de Comunicadores Comunitarios, Artistas y Antropólogos de Chiapas (RACCACH).

⁸ O Seminário foi convocado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e realizado em maio de 2015. Constituiu um “encontro de pensamentos”, em palavras do próprio EZLN entre diferentes organizações, movimentos sociais e pesquisadores dos cinco continentes.

⁹ Esta expressão é muito utilizada pelos Zapatistas para reafirmar que seu posicionamento político não é partidário, ou seja, em apoio a algum partido de esquerda. Por outro lado, a referência direta ao *coração* tem seu sentido na cosmovisão maya, que atribui uma dimensão epistêmica e filosófica a ele, conforme apresentarei ao longo do escrito.

¹⁰ Escutei pela primeira vez a expressão semente-palavra (*semilla-palabra* em espanhol) em 2010, em um diálogo coletivo com os Promotores de Agroecologia do Caracol Oventik, em território Zapatista. Igualmente, é uma expressão usada por Xuno López, na sua exposição no *Seminario El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista*. Nesse período (2009-2013), realizava meus estudos de doutorado no México, na UNAM, e tratava de compreender a concepção de educação como projeto educativo-político para os movimentos sociais da América Latina, em particular o MST e o Movimento Zapatista. Claramente, as sementes-palavras representam os conceitos e categorias de análise que emergem a partir do pensamento e a *práxis* dos movimentos sociais e organizações em resistência.

¹¹ Metáfora utilizada pelos Zapatistas em alusão aos processos de colonização.

territórios (HARVEY, 2004), sua língua, sua cultura e, por fim, extirpar suas identidades como povos originários e povos do campo (CUSICANQUI, 2010). Entretanto, conforme enfatiza a palavra zapatista, a *rebeldía es parte de una memoria histórica y se hace historia*. Mais precisamente (EZLN, 1996, p. 128):

[...] la rebeldía que hoy tiene rostro moreno y lengua verdadera, no se nació ahora. Antes habló con otras lenguas y en otras tierras, muchas montañas y muchas historias, ha caminado la rebeldía contra la injusticia. [...] La rebeldía no es cosa de lengua, es cosa de dignidad y de ser humanos.

Portanto, a insurgência dos povos originários, afrodescendentes e camponesas expressa a busca incessante pela *dignidade, justiça e paz...* o *ich'el ta muk*, que seguramente encontrará seu correlato em outras sementes-palavras. Nesse contexto, emerge a denúncia histórica do caráter desumanizador da educação (FREIRE, 1987), pilar do antagonismo de classe (PONCE, 1920), como também dos processos de *colonialidade do poder e do saber* (QUIJANO, 1999; LANDER, 2005). Daí a necessidade histórica de conceber *outra educação, outra(s) pedagogia(s), outra(s) escola(s)*, caminho fundamental para a conformação do *sujeito histórico-político* e na consolidação da emancipação humana como princípio e projeto político.

Na nossa história recente, observamos como os movimentos sociais têm avançado nesse debate e na elaboração de outra concepção de educação e de pedagogias alternativas genuínas, que demarcam a centralidade de um *projeto educativo-político e histórico de conhecimento*. Para fins da presente reflexão, gostaria de destacar duas experiências que considero emblemáticas na história recente da nossa região e que muito tem aportado na tessitura de um projeto educativo político: o Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN) e a Educação do Campo, ambas as sínteses do projeto educativo político do Movimento Zapatista e do Movimento Sem Terra (MST), respectivamente.¹²

Dessa maneira, recuperarei alguns eixos que articulam o *projeto histórico de conhecimento* conduzido por eles, o que implica uma concepção

¹² Em Barbosa (2015), desenvolvo uma análise mais aprofundada do projeto educativo político do MST e do Zapatismo.

de *educação*, de *pedagogia* e de elaboração de conhecimento próprio (BARBOSA, 2016), coração do processo educativo-formativo de ambos os movimentos. A intenção é a de demarcar a centralidade do *Diálogo de Saberes* na perspectiva da conformação do sujeito histórico-político *Zapatista* e *Sem Terra* e de uma *teoria coraçoadada*, teoria revolucionária que nasce desde/com/para a *práxis* política dos movimentos.

3 Da educação como projeto político

Herdeiros da resistência histórica de seus respectivos países e na perspectiva latino-americana, as e os Zapatistas e os Sem Terra têm compreendido o papel histórico da educação, da pedagogia e da escola na introjeção dos signos no campo simbólico-ideológico de uma subordinação cultural e dominação política. Conforme o Ezln (1996, p. 123):

Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta, ni considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida.

Enfrentar o papel histórico da educação significa elaborar *outra* concepção de educação e de pedagogia, primeiro passo para conformar o *sujeito político revolucionário* responsável pelo seu processo de libertação e emancipação humana. Nessa perspectiva, os dois movimentos sociais mencionados me parecem exemplares, sobretudo porque ao longo de três décadas de maturação do projeto histórico-político da educação, da necessária apropriação de sua concepção, de sua *práxis* e de sua intencionalidade na trajetória política de ambos os movimentos. No debate educativo representa, para o MST (2005, p. 5-6)

uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E, de fato, frente a uma ocupação

de terra, de um acampamento, de um assentamento, de uma Marcha, de uma escola conquistada pelo Movimento, é cada vez mais pertinente perguntar: como cada uma dessas ações educa as pessoas? Como se forma uma determinada forma de ser humano? Que aprendizagens pessoais e coletivas estão presentes em cada uma delas?

Dessa maneira, estes dois movimentos sociais têm conseguido consolidar um projeto educativo-político, responsável por inserir-se no campo de disputa de projetos educativos nos seus respectivos países e demonstrado ao mundo que não só é possível conceber *outra educação, outra pedagogia e outra escola*, mas também construir um conhecimento que demarca/recupera *outro paradigma para pensar-se a si mesmos, nos seus calendários e geografias*.

Nesse labor, cobra particular importância a dimensão epistêmica da educação, isto é, o saber ou conhecimento da realidade das coisas, que deriva das experiências construídas e vivenciadas no plano individual e coletivo, em um determinado tempo e espaço. A dimensão epistêmica pressupõe um posicionamento pré-teórico ante a realidade, que permita estabelecer uma relação dialética e dialógica entre realidade e conhecimento, proporcionando ao sujeito histórico-político não só interpretá-lo, como também, teorizar sobre o mesmo (BARBOSA; GÓMEZ-SOLLANO, 2014). Esta dimensão pode ser considerada o coração do projeto educativo político do Zapatismo e do MST, na consolidação do SERAZ-LN (EZLN, 1996)¹³ e na concepção da Educação do Campo (ARROYO et. al., 2004).

É fundamental destacar que nos contextos histórico-políticos do Brasil e do México, os processos de colonização e, posteriormente, de legitimação de um projeto de modernidade se deram sob a destruição de uma

¹³ O SERAZ-LN compreende a Educação Primária Rebelde Autônoma Zapatista e a Educação Rebelde Autônoma Zapatista. Como parte do projeto autônomo Zapatista, as escolas autônomas não recebem nenhum financiamento público por parte da Secretaria de Educação Pública de Educação, no México, muito menos são reconhecidas por ela. As Promotoras e Promotores de Educação não recebem um salário pelo seu labor educativo e a mediação pedagógica é de caráter comunal, ou seja, toda a comunidade se faz responsável pelo processo educativo-formativo, da infância e da juventude Zapatista. Nesse sentido, a comunidade, em assembleia, decide o conteúdo abordado nas escolas autônomas e garante a alimentação dos jovens e das/dos Promotores de Educação, durante o período escolar.

matriz multilíngue e instauração de uma matriz monolíngue, com a substituição forçada das línguas originárias pelas línguas do colonizador, com a incorporação do conjunto dos signos linguísticos e seus referentes de ordem epistêmica. No âmbito educativo, a mediação pedagógica existente no espaço escolar viabilizou a constituição de uma linguagem que legitima a racionalidade dominante, cristalizadora das relações de poder e dominação. Uma linguagem que regula e legitima um discurso histórico de negação do “outro” (CARBONI; MAESTRI, 2012) representado pelos povos originários e camponeses, que culminou no esquecimento, exploração e expropriação históricos, amplamente denunciados pelo EZLN e o MST, no conjunto de documentos e comunicados produzidos por ambos.¹⁴

Outro elemento a considerar é aquele, predominante no Brasil, da contradição inventada entre “campo-cidade”, igualmente debatida e combatida pelo MST. Uma racionalidade que acentua o menosprezo pelo campo, considerado o espaço do atraso político-econômico e cultural; também da mulher e do homem do campo como indivíduos culturalmente inferiores. Uma racionalidade que reforçou, cabalmente, o êxodo rural no Brasil e que encontra seu correlato no México (CALDART, 2004; BARBOSA, 2014; 2015a).¹⁵

No projeto educativo-político dos Sem Terra e dos Zapatistas, *o Diálogo de Saberes* expressa a apropriação dos referentes epistêmicos oriundos da matriz cultural, identitária, dos saberes e experiências, como também daqueles provenientes do legado teórico-político que embasa o conjunto de demandas políticas. Portanto, representa um verdadeiro telar em que são tecidos os fios que comporão as matrizes constitutivas do sentir-pensar-saber-ser que dão conta do pensamento e da *práxis* educativo-pedagógica-política do *sujeito coletivo Sem Terra e Zapatista*.

¹⁴ Gramsci desenvolveu uma valiosa análise acerca do papel das instituições sociais, a exemplo da Igreja, da Universidade, na legitimação do que ele denominava “gramática normativa”, aquela que consolida, no plano ideológico, uma linguagem que legitima as relações de dominação e poder do Estado (GRAMSCI, 1987).

¹⁵ O menosprezo pelos indígenas também é um fato histórico no México. Inclusive, é analisado não apenas do ponto de vista da historiografia e antropologia mexicana, mas também no âmbito da Literatura, a exemplo da obra literária de Rosario Castellanos (1962).

4 O Diálogo de Saberes na *práxis* educativo-política do Zapatismo e do MST

O MST e o Movimento Zapatista têm recuperado a memória histórica da resistência para se constituir como sujeito histórico-político, ou seja, se nutrem das *sementes-palavras*, dos métodos para avançar na consolidação de um *projeto histórico de conhecimento* e de um *pensamento epistêmico dos povos indígenas e dos povos do campo* como base do seu pensamento político. Nessa perspectiva, parto da premissa de que *o Diálogo de Saberes* constitui um seminário no cruzamento do conjunto de aprendizagens históricas, uma vez que constitui

La construcción colectiva de significación emergente, basada en el diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, particularmente cuando se enfrentan a los nuevos desafíos colectivos de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la re-significación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significancias y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas y para la construcción de procesos nuevos (MARTÍNEZ-TORRES; ROSSET, 2014, p. 982).

O Diálogo de Saberes incide diretamente em três planos, a saber: na formação do sujeito histórico-político, aqui representado pelo *yo-coletivo Zapatista* e o *eu-coletivo Sem Terra*; no *projeto histórico de conhecimento* que deriva do projeto educativo-político, ao demarcar as raízes teórico-epistêmicas que darão forma e conteúdo ao processo de teorização desde-com-para os movimentos sociais e, por fim, na própria *práxis* pedagógica articulada pelos movimentos, isto é, nas pedagogias críticas que mediam o processo formativo.

Vejamos alguns referentes epistêmicos centrais para a gênese do *yo-coletivo Zapatista*¹⁶: *el Popol Wuj* – livro sagrado dos povos *k'iche maya* da

¹⁶ Utilizarei a palavra “eu” em espanhol – yo – para reforçar essa apropriação epistêmica na perspectiva dos Zapatistas.

Guatemala, conhecido como *Livro dos Conselhos* ou *Livro da Comunidade* – constitui um dos seus principais referentes identitários dos povos indígenas da América Central e do México. Para estes povos, a história oral tem sido a forma de transmissão dos saberes, das experiências e de todo o conhecimento acerca da vida e de si mesmos como comunidades. Conforme Recinos (1982, p. 9), os povos originários do México e da Guatemala “lograron conservar sus historias y otros escritos por medio de pinturas en lienzos. Había cronistas e historiadores que conocían las historias acerca de los orígenes [...] y que la transmitían por medio de la historia oral o por medio del arte pictográfico”. Igualmente havia a contagem do tempo, a forma de nomear as crianças, ademais do papel social dos sonhos, agouros e superstições. A maneira como tem sido apropriado e difundido o legado cultural, linguístico e político do *Popol Wuj* expressa a conjugação de diferentes elementos na recuperação e fortalecimento da identidade sociocultural e na conformação de um sujeito histórico-político. O *Popol Wuj* constitui um referente epistêmico, pedagógico e político central no pluralismo das comunidades mayas, e dialoga dialeticamente com outras culturas e resistências políticas da América Latina.¹⁷

No campo discursivo e literário, o coração místico do Zapatismo se expressa na figura literária do *Velho Antônio* e seus contos, relatados pelo Subcomandante Insurgente Marcos. A figura metafórica do *Velho Antônio* remete a duas referências diretas do *Popol Wuj*: a primeira, de raiz *maya-quiché*, o “velho” faz referência “à avó e ao avô”, o *Ixpiyacoc* e *Ixmucané* (que na língua maya significa velho ou velha – *ixnuc*), os amparadores, protetores, narradores de tudo o que é o princípio da vida e o princípio da história. A segunda, de raiz tolteca-mexicana, reporta a seus equivalentes, os deuses mexicanos *Cipactonal* e *Oxomoco*, responsáveis pela invenção da astrologia judiciária e o calendário, com sua própria contagem do tempo. O referente epistêmico do *Velho Antônio* nos permite adentrar na polissemia cultural e simbologia maya e conhecer as interfaces do encontro de dois mundos: o indígena e o mestiço ou, nas palavras de Fernanda Navarro (2011), do mexicano com sua memória.

Um segundo referente no processo de recuperação do *yo-coletivo Zapatista* se vincula à cosmovisão, a cultura e a matriz linguística maya, e que

¹⁷ Existe uma série de documentos elaborados pelo movimento de resistência cultural na Guatemala, os quais apresentam princípios ético-filosóficos ancorados no *Popol Wuj*. Para um aprofundamento, sugiro a tese de doutorado de Almaguer (2015).

situa o lugar do *yo* (eu) e do *nosotros* (nós) na racionalidade indígena. Um exemplo é a palavra maya *tseltal p'ij yo'tan* – é único teu coração – que pressupõe uma autonomia pessoal, do ser como único na sua singularidade, mas também é interpretada como um processo de integração coletiva, de caráter comunal e de capacidade para alcançar consensos (PAOLI, 2003). Um segundo exemplo está conformado pela desinência da língua maya *tojolabal tik – nosotros* (nós) que expressa uma identidade coletiva e não individual, isto é, uma intersubjetividade comunitária (LENKERSDORF, 2005).

Um terceiro exemplo da recuperação do *yo-coletivo*, como sujeito coletivo no processo de construção do conhecimento, o articula três concepções-chaves da língua maya *tseltal*: o *o'tan* – coração, o *stalel* e o *ch'ulel* – alma-espírito-consciência. López-Intzín (2013) afirma que: “en la cultura maya-tseltal no sólo surge y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y saberes, también emanan del corazón y éste se vuelve el centro más importante en la cosmovisión y pensamiento nuestros. Portanto, tudo se ‘coraçona’”¹⁸. O *o'tan* constitui um conceito central na cultura e no posicionamento dos povos mayas *tseltales*, como núcleo comum de sua cosmovisão. Dele se derivam percepções acerca da vida e da nossa forma de ser no mundo que se orienta a partir de uma lógica enraizada no *Ya'yel-snopel ya'yel-sna'el*: *sentir-pensar – sentir-saber* (LÓPEZ-INTZÍN, 2013).

Por sua parte, o MST recupera seus referentes epistêmicos do legado histórico da resistência negra e das insurgências camponesas no Brasil, no Período Colonial, momento de expropriação de terras sem precedentes e de consolidação do grande latifúndio no Brasil (FERNANDES; STÉ-DILE, 2004). Também daquelas prévias ao período da Ditadura Militar, como as Ligas Camponesas, todas elas em defesa do território, da terra, da reforma agrária e do *ethos* identitário com o campo. Uma *semente-palavra* central para o MST é o conceito de *organicidade*, “uma palavra

¹⁸ Em Barbosa (2016a), aprofundo essa análise com relação à construção do *Paradigma Epistêmico* dos povos indígenas e dos povos do campo, que emerge em contraposição à imposição do paradigma moderno ocidental. Nele argumento como os movimentos sociais latino-americanos avançam na elaboração de uma teoria enraizada na relação razão-emoção, sentir-pensar, posicionamento que refuta a afirmativa da supremacia da razão sobre as emoções e sentimentos, base do conhecimento científico moderno.

que criamos para designar a relação que deve ter uma parte da nossa organização com as demais partes. Entretanto, não pode ser uma relação teórica, mas física, prática e mística” (MST, 2001, p. 30-31).

O sentido epistêmico do conceito de *organicidade* está presente na narrativa política do MST, no conjunto de documentos e materiais didáticos utilizados na formação educativo-política dos seus quadros. Em um dos documentos utilizados nos cursos de formação política, o MST apresenta a centralidade da *organicidade* no processo de organização política do seu *eu-orgânico* como Movimento (MST, 2001, p. 22):

A organicidade tem, ao mesmo tempo, a função de transformar o movimento de massa, diminuindo sua espontaneidade e, por outro lado, garantir sua permanência histórica. Por tal razão, a organicidade tem o poder de, em qualquer momento, colocar a massa em movimento, como também mantê-la agrupada por meio dos núcleos.

Por outro lado, o MST e o Zapatismo são inspirados pelos princípios da Teologia da Libertação, da Teologia Indígena, ademais dos aportes teórico-políticos de revoluções latino-americanas, como a Revolução Mexicana, Cubana e Sandinista, as duas últimas inspiradas pelo marxismo-leninismo e o maoísmo, matrizes teóricas igualmente presentes na identidade política nas origens do MST (FERNANDES; STÉDILE, 2004) e do EZLN (LEYVA-SOLLANO, 1994; LE BOT, 1997). A consigna *a terra é de quem nela trabalha*, de Emiliano Zapata, sintetiza o horizonte político comum a ambos os movimentos: terra, liberdade e justiça.

Com base na síntese dos fios que tecem o *Diálogo de Saberes* na conformação do *yo-coletivo* Zapatista e do *eu-orgânico Sem Terra*, podemos inferir que o processo de construção do conhecimento na sua *práxis* educativo-política prescinde dos mesmos elementos epistêmicos que lhes dá identidade cultural e política. Nas escolas autônomas Zapatistas, por exemplo, é comum serem utilizados como material didático os *Contos do Velho Antônio*, ademais de outros contos conhecidos nas comunidades e que estão transpassados por referentes epistêmicos do *Popol Wuj* e da cosmogonia e cosmovisão maya. Os relatos do *Velho Antônio* tecem a sabedoria maya presente nos seus mitos e lendas com uma racionalidade própria dos povos indígenas daquela região e que dá o tom do ser-estar-sentir no mundo. Um dos livros utilizados, *Arte en*

Rebeldía, traz a história dos *hombres e mujeres verdaderos*, em alusão ao mito fundacional do *Popol Wuj*, os *hombres do milho*.¹⁹

Igualmente utiliza das imagens pictográficas pré-colombianas, como as pirâmides mayas, para abordar conteúdos de etnomatemática, da história de seus ancestrais, de geografia, das línguas mayas, da política. De igual maneira, nas escolas autônomas e nos outros espaços das comunidades Zapatistas estão repletos de murais que evidenciam o *Diálogo de Saberes*. Para as e os Promotores de Educação responsáveis pela elaboração coletiva do livro, “los murales explican nuestra lucha, nuestro trabajo y nuestra historia. Ellos nos recuerdan nuestra dignidad y son nuestra memoria. Ellos expresan nuestro arte” (EZLN, s/f, p. 10). Para eles, os murais são considerados zapatistas porque “explican y dibujan la lucha, la historia y los símbolos zapatistas” (EZLN, s/f, p. 23).

O livro *Arte en Rebeldía* aborda a dimensão política da arte e consegue interpelar a histórica separação entre trabalho manual, trabalho intelectual e a dimensão criativa do ser humano, reflexão presente no processo educativo realizado nas escolas autônomas Zapatistas. Nessa direção, expressa uma linguagem atravessada pela dimensão intersubjetiva das línguas mayas e que “[...] atañe a la relación entre pensamiento-lenguaje-mundo y acción” (NAVARRO, 2011, p. 5). Para el Comandante Zebedeo (2007, s/p)²⁰:

Los objetivos de la educación zapatista es que fortalezca nuestra cultura, lengua, la educación en nuestra propia familia, el colectivismo, la unidad, la disciplina, el compañerismo, aprender a resolver la necesidad de nuestros pueblos, el respeto a nuestras culturas, a defendernos con dignidad, nos enseñe a trabajar, que una el trabajo a la vida, a nuestra madre naturaleza [...] El objetivo de nuestra educación es que todos entiendan la situación en que vivimos.

¹⁹ O mito os *hombres do milho* constitui no mito fundacional do *Popol Wuj* para contar a origem da humanidade. No livro *Arte en Rebeldía*, encontra-se no “Tema 5 – História del Arte”, seguido do nome *maíz* (milho) em *tseltal – ixim* – e da citação extraída do *Livro dos Conselhos*.

²⁰ Radio insurgente. Programas Especiales. Disponível em: <http://www.radioinsurgente.org/index.php?name=prgramas_especiales>.

Por sua vez, o *Diálogo de Saberes* igualmente se faz presente em toda a *práxis* educativo-política do MST. Uma primeira expressão é a chamada *mística* que se realiza a cada dia de jornada educativa e de luta política, compreendida como momento da *ritualização dos valores do MST* (GONZÁLEZ-CASTELLS, 2002), entre eles, o da identidade do homem e da mulher do campo e o da memória da resistência camponesa e latino-americana. Remete a uma dimensão interpretativa da luta política por meio da sensibilidade e de uma polissemia simbólica para expressar um conjunto de temas e sentimentos que tem uma relação direta ou indireta com a histórica resistência camponesa e a centralidade da luta pela terra e pela reforma agrária popular. Outras duas noções nesse processo de interiorização dos valores e princípios do MST são: a consciência social e política própria do marxismo, do latino-americanismo, do internacionalismo e a dimensão da humanidade e da comunhão da história vivida pelo homem e a mulher do campo, tradição política da Teologia da Libertação (GONZÁLEZ CASTELLS, 2002; BARBOSA, 2015b).

O MST tem se dedicado à produção de documentos e materiais didáticos próprios para embasar teórica e pedagogicamente suas experiências educativas. Por exemplo, os Boletins de Educação apresentam a concepção de *educação, pedagogia e escola* para o MST, além da sistematização de suas experiências educativas em acampamentos e assentamentos do Movimento. Com relação a *práxis* pedagógica, o MST recupera os fundamentos da Pedagogia Socialista e da Educação Popular, sobretudo aquelas elaboradas por Makarenko, Pistrak, Guevara e Paulo Freire.

Uma das grandes colaborações do MST e do conjunto dos movimentos vinculados à Via Campesina Brasil foi a elaboração do Dicionário da Educação do Campo²¹, que reúne um conjunto de 113 conceitos provenientes de um *Diálogo de Saberes* entre os aportes da teoria crítica e do conjunto de experiências e saberes socialmente construídos no âmbito da resistência camponesa no Brasil. Os conceitos estão organizados em quatro eixos que dão conta da dimensão política de elaboração do dicionário: campo, educação, políticas públicas e direitos humanos. Um aspecto fundamental do Dicionário de Educação do Campo consiste em que os conceitos são uma elaboração própria dos movimentos sociais. Expressam

²¹ Participaram um expressivo número de militantes de movimentos sociais, além de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, num total de 107 autores.

um olhar teórico-epistêmico e político acerca do fenômeno da Educação do Campo, de seus princípios filosóficos e pedagógicos, ademais de uma série de conceitos e categorias de análise diretamente relacionadas com a luta pela terra, pela reforma agrária e pelo direito à educação para os povos do campo no Brasil.

É vasta a produção teórica dos militantes do MST que ocupam o *latifúndio do saber* representado pela universidade, os cursos de graduação e pós-graduação²². Nessa direção, avança a elaboração teórica relacionada à concepção da *Educação do Campo, Pedagogia do Movimento, Agroecologia, Diversidade Sexual, Gênero e Comunidade LGBT Sem Terra, Infância e Juventude Sem Terra, Reforma Agrária*, para citar algumas temáticas debatidas com profundidade teórica e política pelo Movimento.

Pelo exposto, o MST considera que a educação “não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla, porque se refere à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente de aprendizagem do ser humano. (MST, 2005, p. 233). Para o MST, a construção de um projeto de Reforma Agrária Popular não se consubstanciaria sem a ruptura com o “latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura” (MST, 2005, p. 31).

5 Seguir o caminhar... perguntando, escutando, teorizando...

Afirma o Subcomandante Insurgente Marcos (2007, p. 322-323):

Entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible se no se siente nuestra palabra. Yo sé que los sentimientos no tienen cabida en la teoría, cuando menos en la que ahora anda a los tropiezos. Que es muy difícil sentir con la cabeza y pensar con el corazón. [...] para nosotros, nosotras las zapatistas, el problema teórico es un problema práctico. No se trata de promover el pragmatismo o de volver a los orígenes del empirismo, sino de señalar claramente que las teorías no sólo no deben aislarse de la realidad, sino deben buscar en ellas los mazos que a veces son necesarios cuando se encuentra un callejón sin salida conceptual.

²² Em Barbosa (2015a), apresento a trajetória do MST na demanda pela democratização do acesso à educação superior para os povos do campo no Brasil.

A crítica realizada na citação destaca as ausências de uma teoria que, ainda, se distancia de pensar a construção do conhecimento em estreito vínculo com a realidade dinâmica, em movimento permanente e que, por tal razão, inova seus marcos reflexivos, o posicionamento do sujeito histórico-político e sua proposta ante as contradições de ordem cultural e político-econômica. Entretanto, o MST e o Zapatismo são exemplos concretos da emergência de uma teoria própria dos movimentos sociais (BARBOSA, 2013)²³, uma teoria coraçoadada, que semeia *sementes-palavras* como conceituação própria, referendada por um *olhar epistêmico* que revela um processo de *escuta permanente da palavra do yo-coletivo Zapatista, do eu-orgânico Sem Terra, sujeitos coletivos construtores de conhecimento*.

No *projeto histórico de conhecimento* que se anseia edificar com a Educação Zapatista e a Educação do Campo, os *sujeitos educativos* são a comunidade, as crianças Zapatistas e os Sem Terrinha, a juventude, os anciãos. Cada um deles é parte do processo educativo-político; a partir de sua palavra se amplia o sentido epistêmico-político da teoria coraçoadada. Em termos pedagógicos, abre-se caminho para a emergência de saberes que se transformam em conceitos políticos incorporados à identidade política e a sua agenda de luta.

Gostaria de destacar que o processo de construção do conhecimento *desdelcom/para* os movimentos sociais toma dois elementos importantes: uma resistência linguística, isto é, de fortalecimento da dimensão epistêmica da língua materna e da racionalidade intersubjetiva (para o caso do Zapatismo) e de recuperação da cultura, dos valores e do *ethos* identitário com a terra e o território. Em segundo lugar, uma *geopedagogia do conhecimento* (BARBOSA, 2014; 2015a), relação entre a *práxis* pedagógica e os elementos de ordem sociocultural e do território que conformam o conjunto de saberes e a multiplicidade de elementos constitutivos da *práxis* política, os quais incidirão na construção do conhecimento no marco da resistência.

Para terminar esta reflexão, considero que a *Pedagogia da Milpa*²⁴ (BARBOSA; GÓMEZ-SOLLANO, 2014; BARBOSA, 2016a) põe em

²³ Parece-me importante mencionar a Gunderson (2013) e sua análise acerca das origens intelectuais do Zapatismo e o processo de consolidação de uma teoria revolucionária.

²⁴Faço alusão à *milpa*, do *náhuatl: milli* (parcela cultivada) e *pan* (em cima), agrossistema mesoamericano destinado ao plantio de feijão, jerimum, milho e pimenta. Nas comunidades indígenas sempre tem uma *milpa*. No SERAZ, a milpa é um dos espaços educativos das crianças e dos jovens.

movimento dialético as *sementes-palavras* que brotam do *Diálogo de Saberes*. Expressa o sentido epistêmico do ato educativo, por articular diferentes elementos na formação educativa e política do sujeito histórico-político, própria de uma cosmovisão, de uma língua, de uma cultura, de outra racionalidade derivada de *outras epistemes* na elaboração teórica. Na *Pedagogia da Milpa*, o processo educativo está atravessado pelos saberes ancestrais, pela identidade cultural, pelas consignas políticas, mas também pela poesia feita canção, pela pintura, a arte cênica e iconográfica, entre outras manifestações da arte insurgente, rebelde, subversiva, que também são seminários na construção e prática de conhecimento.

Um processo de re-apropriação cultural que termina por fortalecer a organização coletiva e política e sua capacidade de forjar um *projeto histórico de conhecimento* feito *sementes-palavras*, sempre articulado a um ser-estar, um sentir-pensar, isto é, um posicionar-se de forma coraçoadada. Na nossa caminhada como educadoras e educadores e pesquisadores-ativistas, estejamos atentos ao Diálogo de Saberes que emerge das experiências educativas e das pedagogias alternativas dos movimentos sociais.

Referências

ALMAGUER, R. X. R. **El Popol Wuj y sus traducciones por mayahablantes**. Memoria histórica y resistencia cultural en Guatemala, 1970-2014. Tese (Doutorado)– Programa de Posgrado en Historiografía. Universidad Autónoma Metropolitana – UAM: 2015.

ARROYO, M. et. al. (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, L. P. Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. **The Journal of Peasant Studies**, p. 1-26, 2016.

_____. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**, México: UNAM, vol. 3, nº 6, p. 45-79, 2016, jul-dic., 2016.

_____. El principio de la autonomía y la praxis de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista. **Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas – CISMA**. nº 6. 2015.

BARBOSA, L. P. “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil”. In: ACOSTA A. et. al. **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015a.

_____. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas**. Ciudad de México: LIBRUNAM, 2015b.

_____. “Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber”. Dossier Movimientos Sociales y Educación. **Revista Educación y Cultura**. Colombia: FECODE, nº 105, 2014.

_____. **Educación, movimientos sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México**. Tese (Doutorado) – Programa de Posgrado en estudios latinoamericanos. UNAM. México, 2013.

BARBOSA, L. P.; GÓMEZ-SOLLANO, M. La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. **Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas**. Universidad Nacional de Córdoba, v. 3, nº 6, 2014.

CABEZAS, Omar. **A montanha é algo mais que uma imensa estepe verde**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARBONI, F.; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTELLANOS, R. **Oficio de tinieblas**. México: Editorial Planeta, 1962.

CUSICANQUI, S.R. **Oprimidos, pero no vencidos**. Luchas del campesinato Aymara y Qhechwa (1900-1980). La Paz: La Mirada Salvaje, 2010.

EZLN. **Crónicas intergalácticas – EZLN**. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo. Chiapas: Estampas Artes Gráficas, 1996.

FERNANDES, B.M., STÉDILE, J.P. **Brava Gente**. Historia y lucha del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil. La Habana: Editorial Popular, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **La alternativa pedagógica**. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. PROA, 2011.

GONZÁLEZ-CASTELLS, A. N. “A ritualização dos valores do MST”. In: VENDRAMINI, C. (Org.). **Educação em Movimento na luta pela terra**. Florianópolis, NUP/CED, Série Pesquisas, 2002.

GUEVARA, E. **Obras escogidas**. Santiago de Chile: Editora Digital por Resma, 2004.

GUNDERSON, C. **The provocative cocktail: intellectual origins of the Zapatista Uprising**. Tesis (Doctorado) – Faculty in Sociology, University of de New York, 2013.

KOLLING, E. et. al. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas – Por uma Educação do Campo**. Brasília, 2002.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LE BOT, Y. **Subcomandante Marcos – el sueño Zapatista**, 1997.

LENKERSDORF, C. **Los hombres verdaderos**. Voces y testimonios tojolabales. México, Siglo XXI, 2005.

LEYVA-SOLLANO, X. **Identidad étnica, política y religión en la región del conflicto”, en Chiapas Hoy, Análisis antropológico y social**. México, INAH, 1994.

LÓPEZ-INTZÍN, X.. “Ich’el ta muk’: la trama en la construcción del Lekil Kuxlejal (vida plena-digna-justa)”. In: MÉNDEZ-TORRES et. al. (coordinación). **Senti-pensar el género**. Perspectivas desde los pueblos originarios. México: Red-IINPIM/Red Feministas Decoloniales, 2013.

MARTÍNEZ-TORRES, M.E.; ROSSET, P. Diálogo de sabers. In: La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. **Journal of Peasant Studies**, v. 41, n. 6, 2014.

MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Ano VIII, nº 1 – abril de 2008. Curitiba: Setor de Educação do MST / Secretaria de Educação do Estado do Paraná / Coordenação da Educação do Campo, 2008.

_____. “Dossiê MST – Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001”, em **Caderno de Educação**, n. 13, 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. Somos Sem Terra. Para soletrar a liberdade, em **Caderno do Educando**, nº 2, Rio Grande do Sul, Veranópolis: ITERRA, 2001.

NAVARRO, F. Prólogo. In: **Subcomandante Insurgente Marcos**. Relatos del Viejo Antonio. México: Ediciones Rebeldía, 2011.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: CAMP, 2001.

PAOLI, A. **Educación, autonomía y lekil kuxlejal**. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales. México: Siglo XXI, 2003.

PONCE, A. **Educación y lucha de clases**. Bogotá: Editor Rojo, 1920.

PUIGGRÓS, A. **La educación popular en América Latina**. Orígenes, polémicas y perspectivas, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

_____. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. In: CUCUZZA, H. R (Comp.). **Historia de la educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

PUIGGRÓS, A; GÓMEZ-SOLLANO, M. **La educación Popular en América Latina**. México: Ed Caballito, 1986.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. In: CASTRO-GÓMEZ, S. et. al. (eds.). **Pensar (en) los intersticios**. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales “Pensar”, Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

RECINOS, A. **Popol Vuh – las antiguas historias del Quiché**. Guatemala: Piedra Santa, 1982.

RIBEIRO, M. Educação Popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, 2008.

RODRIGUEZ, L (Org.). Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Buenos Aires: APPEAL, 2013.

SOLLANO, M. G. **La Educación Popular en América Latina**. México: Ed. El Caballito, 1986.

Subcomandante Insurgente Marcos. “**Ni el centro, ni la periferia...** Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra”, Primero Coloquio Internacional in memoriam Andrés Aubry. San Cristóbal de las Casas: Universidad de la Tierra, Rebeldía, 2007.