

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

ANA CAROLINA MEIRELLES DE CASTRO

**DESCOBRINDO ABYA-YALA NO SÉCULO XXI: REFLEXOS DA COLONIZAÇÃO
DO SÉCULO XVI E A MANUTENÇÃO DO COLONIALISMO NA EDUCAÇÃO
COMO FERRAMENTA DE SUBORDINAÇÃO DOS POVOS OPRIMIDOS**

Ribeirão Preto

2023

ANA CAROLINA MEIRELLES DE CASTRO

**DESCOBRINDO ABYA-YALA NO SÉCULO XXI: REFLEXOS DA COLONIZAÇÃO
DO SÉCULO XVI E A MANUTENÇÃO DO COLONIALISMO NA EDUCAÇÃO
COMO FERRAMENTA DE SUBORDINAÇÃO DOS POVOS OPRIMIDOS**

Trabalho de conclusão de curso de História
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de Licenciatura.

Orientador: Me. Yuri Araujo Carvalho

Ribeirão Preto

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

C35d

Castro, Ana Carolina Meirelles de

Descobrimo Abya-Yala no século XXI: reflexos da colonização do século XVI e a manutenção do colonialismo na educação como ferramenta de subordinação dos povos oprimidos/ Ana Carolina Meirelles de Castro - Ribeirão Preto, 2023.

46p.il

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. Yuri Araujo Carvalho

1. Educação 2. Colonialismo 3. Zapatismo I. Carvalho, Yuri Araujo II. Título

CDU 94(7/8)

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

ANA CAROLINA MEIRELLES DE CASTRO

**DESCOBRINDO ABYA-YALA NO SÉCULO XXI: REFLEXOS DA COLONIZAÇÃO
DO SÉCULO XVI E A MANUTENÇÃO DO COLONIALISMO NA EDUCAÇÃO
COMO FERRAMENTA DE SUBORDINAÇÃO DOS POVOS OPRIMIDOS**

Trabalho de conclusão de curso de História
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de Licenciatura.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Me. Yuri Araujo Carvalho
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Me. José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Me. Wiliam Kleyton Costa
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto

2023

Dedico este trabalho para aqueles que desafiam o *status quo*, que não se encaixam nas caixas estreitas da conformidade. Aqueles que são rotulados como "arruaceiros" e subversivos, que na verdade são os corajosos que se recusam a aceitar a injustiça calados. Aos professores e professoras que, apesar das adversidades, mantêm a chama da crítica acesa, resistindo às garras sufocantes do neoliberalismo. A minha dedicação se estende aos agricultores e agricultoras sem-terra, que lutam diariamente contra o avanço impiedoso do agronegócio, e que, com suor e determinação, providenciam o alimento que sustenta nossas vidas. Aos povos originários que estão em constante ameaça. A todos que batalham por um teto, um direito básico negado a tantos. Aos que estão atrás das grades, vivendo sob condições desumanas, onde a face mais sombria do colonialismo se revela sem máscaras. Esta dedicação também abrange aqueles que sentem a dor da fome e da exclusão, os artistas que desafiam as estruturas estabelecidas, os marginalizados e esquecidos. Às meretrizes, travestis, artistas independentes, a todos os "Silvas" anônimos deste vasto Brasil. A todos à margem da sociedade, eu dedico este trabalho como um grito em solidariedade e um apelo por justiça e igualdade.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos orixás que zelam sempre pela saúde do meu Orí. Aos ensinamentos dos Exús, Preto Velhos, Pomba Giras, Malandros, Baianos, Caboclos e ciganos que orientam sempre meus caminhos, juntamente com Dirce e Mariana que me abrem suas portas. Agradeço a meu querido companheiro de vida e de luta, Lucas Montezuma, que desde sempre, nossa história floresce através da luta. A minha mãe Erika Meirelles, que sempre me mostrou e me ensinou sobre a realidade com firmeza. A minha querida vó Maria Tereza Meirelles, que me criou, cuidou e é a principal incentivadora e responsável pela minha vida artística, juntamente com meu avô Agostinho Ramalho, que tinha uma profunda sabedoria popular e da qual sinto muitas saudades. A minha tia Vanessa Meirelles, que me inspira em sua doçura e acolhimento, a meu pai Luiz Carlos de Castro Júnior, um rebelde assíduo e radical. A Heliton Correa, filósofo e meu professor de violino que foi um pilar fundamental para o meu senso crítico, a Yuri Araujo Carvalho que me orientou neste trabalho de forma zelosa e coerente e que carrega em suas práticas a voz dos excluídos e a resistência. A José Faustino de Almeida, que propiciou debates, construções coletivas e que nunca se silenciou de frente aos avanços do neoliberalismo. Aos meus queridos amigos que a História me trouxe: Gabriel Rocha, que me acompanhou nas prosas, rodas, leituras e capoeiras, Samuel Pereira, nosso jogador, Derick Petterson, nosso melhor discípulo de Dioniso, Felipe Souza, um boêmio, cantor e amante das pesquisas fúnebres, e Flávia Maria, assídua pesquisadora sobre a vida privada do Brasil.

“Estranha modernidade esta que avança para trás. O pôr do Sol do século XX tem mais semelhanças com seus brutais séculos antecessores do que com o futuro plácido e racional de alguns romances de ficção científica”.

(Subcomandante Insurgente Marcos)¹

¹ SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. *7 piezas sueltas del rompecabezas mundial (El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye naciones)*, México, 2000. Disponível em: <https://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1997/06/20/7-piezas-sueltas-del-rompecabezas-mundial-el-neoliberalismo-como-rompecabezas-la-inutil-unidad-mundial-que-fragmenta-y-destruye-naciones/>. Acesso em: 29 out. 2023. Tradução nossa.

RESUMO

A história da colonização na América Latina é um aspecto crucial para compreender não apenas a evolução das nações colonizadoras e colonizadas, mas também para desvendar as implicações duradouras que essa história mantém em nossa forma de pensamento, prática política e convivência social. Este estudo tem como propósito explorar os efeitos persistentes decorrentes da colonização que continuam a moldar nossa realidade contemporânea. Além disso, visa analisar movimentos que se insurgem contra as formas modernas de colonialismo, particularmente o neoliberalismo. Um olhar aprofundado sobre o movimento Zapatista é apresentado para compreender não apenas suas motivações e lutas atuais, mas também para desvendar sua abordagem e impacto no contexto da descolonização.

Palavras-chave: educação; colonialidade; zapatismo; decolonialidade.

RESUMEN

La historia de la colonización en América Latina es un aspecto crucial para comprender no solo la evolución de las naciones colonizadoras y colonizadas, sino también para desentrañar las implicaciones duraderas que esa historia mantiene en nuestra forma de pensamiento, práctica política y convivencia social. Este estudio tiene como propósito explorar los efectos persistentes derivados de la colonización que continúan moldeando nuestra realidad contemporánea. Además, busca analizar los movimientos que se alzan contra las formas modernas de colonialismo, particularmente el neoliberalismo. Se presenta un análisis detallado del movimiento Zapatista para comprender no solo sus motivaciones y luchas actuales, sino también para desentrañar su enfoque e impacto en el contexto de la descolonización.

Palabras clave: educación; colonialidad; zapatismo; decolonialidad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONTEXTO HISTÓRICO E AS EMPREITADAS MARÍTIMAS DA EUROPA DO SÉCULO XVI	14
2.1 O processo de colonização na América Espanhola	15
2.2 O processo de colonização na América Portuguesa	17
2.3 O poder aplicado sobre a subjetividade do outro e a descoberta de <i>Abya Yala</i>	21
3 RAÍZES CONTEXTUAIS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	26
3.1 A origem e os interesses no bojo da escola moderna	26
3.2 Trabalhando a favor das classes dominantes: controle, técnica e manutenção das desigualdades	27
3.3 Origens contextuais do Zapatismo	31
3.4 Subvertendo as lógicas do Estado Moderno	33
3.5 A educação zapatista	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

A priori, é fundamental que sejam levantadas as inquietações ontológicas e epistemológicas relacionadas ao meu próprio contexto de gênero, geopolítico, étnico, econômico e social, que permeiam as tendências da presente pesquisa. Diferentemente do cientificismo tradicional², chancelamos a inexistência de neutralidades na ciência moderna; entretanto, também é necessário que promovamos a devida filtragem das vivências materiais e subjetivas do pesquisador. Sendo assim, após explicitar determinada preocupação, discutiremos, especificamente, alguns conceitos-chave da monografia.

A pergunta fundamental que guia o desenvolvimento da pesquisa é: se a colonização não foi somente um “fenômeno” histórico que ficou resguardado ao passado (em especial, situado entre os séculos XV-XIX), como ela perdura ainda hoje e o que podemos fazer para transcendê-la? Como reconhecer o colonialismo contemporâneo e que ferramentas podemos utilizar para escapar desse controle exercido sobre nós, os povos habitantes de *Abya Yala*?³

O conceito de *Abya Yala* será de suma importância para a compreensão semiótica da própria conceptualização da América e da busca por uma identidade decolonial. Os conceitos estruturais da pesquisa são, portanto: colonização, colonialidade e descolonização.

É basilar ressaltar que o conceito de colonização que emergirá na pesquisa vem de uma perspectiva que transcende as leituras de colonização como factuais e pragmáticas. A colonização não só foi um fato histórico material como também subjetivo, agindo sobre ontologias, epistemologias, sexualidades, culturas etc. A colonização, longe de ser apenas uma expansão geográfica e política, é um sistema global de dominação que teve origem nas grandes navegações e persiste até os dias

² De acordo com Carlos Frederico Loureiro, o chamado “cientificismo tradicional” caracteriza-se pela fragmentação e inacessibilidade dos conhecimentos, obstando a formação crítica, contra-hegemônica e emancipadora dos “sujeitos históricos” oprimidos (LOUREIRO, 2004, p. 71).

³ Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves, “*Abya Yala* na língua do povo Kuna significa ‘Terra madura’, ‘Terra Viva’ ou ‘Terra em florescimento’ e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX por meio das elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus no bojo do processo de independência” (GONÇALVES, 2021).

atuais. Esse empreendimento estrutural impõe uma civilização sobre outras, resultando na subjugação, exploração e supressão de povos, culturas e saberes não alinhados com a narrativa hegemônica (DUSSEL, 1993; MIGNOLO, 2017; SANTOS, 2019).

A partir das empreitadas da colonização, emerge-se o conceito de colonialidade. A colonialidade, não sendo um evento do passado, permanece como um conjunto de relações e estruturas que continuam a exercer influência, mesmo após a independência formal dos países colonizados. Ela se manifesta em várias esferas da vida cotidiana, impondo valores eurocêntricos e marginalizando formas de conhecimento não-ocidentais. Com base nos efeitos do colonialismo em amplo espectro, torna-se basilar a busca de novas perspectivas e modos de se viver, retirando de nossas vísceras os efeitos do colonialismo. Precisamos descolonizar nossos corpos, modos, desejos, afetos e, principalmente, a nossa forma de educar. E sendo assim, que fique claro que a descolonização não se limita à independência política dos países colonizados, mas propõe uma transformação profunda das estruturas sociais, culturais e epistemológicas. Para desafiar a mentalidade colonial persistente, é essencial romper com hierarquias epistêmicas e valorizar as epistemologias e cosmovisões indígenas e não-ocidentais. Esse processo implica uma justiça cognitiva e epistêmica, que questiona e repensa as estruturas de produção e validação do conhecimento, reconfigurando relações sociais e construindo novas formas de convivência e saberes onde a diversidade e a interculturalidade são valorizadas. Em síntese, a descolonização busca transformar as estruturas de poder, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas, conhecimentos e formas de vida, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa (SANTOS, 2019).

As fontes primárias utilizadas ao longo da pesquisa (tais como as cadernetas da *Escuelita Zapatista* e depoimentos das[os] subcomandantes zapatistas) são textuais e não seriais. Já as fontes secundárias que estruturam a monografia englobam obras como “O fim do império cognitivo”, de Boaventura de Souza Santos, “A invenção da América”, de Edmundo O’ Gorman, “A conquista da América”, de Tzvetan Todorov, “O encobrimento do Outro”, de Enrique Dussel, “A experiência Zapatista”, de Jérôme Baschet, entre outras.

Entretanto, devemos reconhecer que as referências bibliográficas ainda carregam consigo certa epistemologia eurocêntrica.⁴ O sociólogo Boaventura de Sousa Santos⁵ compreende que a “ecologia dos saberes”, contrária à monocultura da ciência moderna, compreende e absorve o conhecimento para que seja uma ferramenta de libertação dos povos oprimidos; a combinação dessa “apropriação contra-hegemônica” com os saberes e tradições ancestrais pode trazer um horizonte de esperança que auxilie na superação dessa injustiça cognitiva que afeta diversas áreas da existência dos povos (SANTOS, 2019).

A intencionalidade da maioria das fontes mobilizadas ao longo da monografia (consustanciando-se, portanto, a justificativa de tal empreendimento intelectual) é promover uma ruptura com o sistema hegemônico - ou melhor, parafraseando uma frase zapatista: “a promoção de um mundo onde caibam muitos mundos” (HILSENBECK FILHO, 2008). A educação é o baluarte principal nessa intencionalidade, por meio da promoção de novas perspectivas educacionais como formas de resistência e emancipação.

A pesquisa será desdobrada em dois capítulos. O primeiro capítulo suscitará a contextualização histórico-historiográfica do processo de colonização da América (com recorte temporal concentrado nos séculos XVI e XVII), convergindo para a conceptualização do chamado “encobrimento do Outro” (colonização das subjetividades), a partir de diálogos com Enrique Dussel, Aníbal Quijano, e Frantz Fanon. Em síntese, analisaremos e demonstraremos que o colonialismo existe não só como fenômeno histórico (como se estivesse impregnado somente no passado), mas é presente em cada interstício cotidiano, reproduzindo-se em muitos espectros, inclusive na construção das epistemologias e ontologias dos povos colonizados.

O segundo capítulo discutirá os desdobramentos do colonialismo e suas consequências bloqueadoras da autonomia epistemológica dos povos colonizados.

⁴ Sentimos a ausência de acessibilidade a fontes produzidas por mulheres indígenas e afro-americanas, pois para suscitar uma “ecologia de saberes” é essencial que transcendamos o academicismo. A ecologia dos saberes confronta a ciência moderna, “porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” (SANTOS, 2019).

⁵ É importante frisar que a escolha bibliográfica foi feita *a priori* das polêmicas do autor nos casos de assédio com suas alunas na Universidade de Coimbra. Entretanto, é necessário um olhar crítico sobre o lugar social que o pesquisador ocupa e sua obra. Boaventura é um sujeito com seus recortes de classe, gênero e raça; no entanto, isso não legitima suas ações, principalmente por ser um pesquisador que aprofunda suas teorias nas lutas dos oprimidos, sejam eles povos originários, mulheres, colonizados e subordinados à hegemonia em geral – o que demonstra profunda incongruência entre sua vida e suas teorias (BOAVENTURA..., 2023).

Nesse caso, compreenderemos como a educação constituiu-se como pilar essencial para a perduração dessas opressões coloniais. Analogamente, abordá-la-emos, também, como uma alternativa a ser revisitada e repensada de forma decolonial, mobilizada como uma ferramenta de luta e resistência contra o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo. Como construir um horizonte educacional anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal? Essa pergunta será respondida a partir de experiências ativas atualmente, tendo como base a formação e a experiência da autonomia zapatista. Desejamos uma boa leitura!

2 CONTEXTO HISTÓRICO E AS EMPREITADAS MARÍTIMAS DA EUROPA DO SÉCULO XVI

O século XVI testemunhou transformações profundas na Europa, desencadeando uma série de empreitadas marítimas que, embora tenham deixado uma marca indelével na história, também carregam um legado sombrio. Na ânsia por riquezas e sob a bandeira da fé cristã, os reinos europeus (especificamente Espanha, Portugal e Holanda) embarcaram em explorações audaciosas, que resultaram na abertura de novas rotas comerciais e no estabelecimento de intercâmbios com povos distantes, marcando o início da chamada Época Moderna. No entanto, é imperativo adotar uma análise crítica que desvende as complexas dinâmicas de poder subjacentes a essas empreitadas. Segundo Rosa, Devitte e Machado:

Uma série de acontecimentos são orquestrados na lógica deste período, como o Iluminismo – relacionado às novas ideias e apreciação da razão –, o Renascimento – ligado às questões culturais –, a Reforma da Igreja – arrolada aos aspectos religiosos, e o Mercantilismo – movimento unido às questões econômicas/metalismo, baseado na centralização daquilo que é mais precioso no território, através de relações intercontinentais. Estes eventos indubitavelmente têm sua repercussão nas colônias americanas (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012, p. 7).

Sob o cenário do Renascimento Cultural, de avanços tecnológicos na navegação e na cartografia, de intensa competição por mercados comerciais e incentivos reais, as nações europeias lançaram-se em expedições ousadas em busca de rotas comerciais mais curtas e diretas para o Oriente. Motivados por regionalismo, ambições econômicas e um contexto de conflito religioso, os europeus exploraram terras desconhecidas, com sérias implicações que incluíram a colonização, a exploração de povos indígenas e africanos e a disseminação de doenças. Assim, a era do expansionismo marítimo do século XVI se revela como um período de conquistas notáveis e impactos devastadores, onde a história é intrincada e multifacetada, exigindo uma abordagem crítica para sua compreensão completa (DUSSEL, 1993). Nas palavras do historiador brasileiro Luis Felipe de Alencastro:

A expansão marítima portuguesa, que tão significativamente antecipou o próprio movimento da economia-mundo, foi determinada por um conjunto de motivações bem definidas: um ardente desejo de acesso a produtos orientais, uma violenta reação à ameaça turca, a sensação da deterioração das condições de vida dos reinos, e, por fim, uma sincera disposição para expandir o cristianismo (ALENCASTRO, 2000, p.35).

2.1 O processo de colonização na América Espanhola

Colonização, do latim *colonia*, significa “terra com gente instalada” (ORIGEM DA PALAVRA, 2015). No entanto, o processo de colonização vai além do que somente a ocupação humana de um território conquistado. Na América Espanhola, a priori da colonização, emergiu a figura de Cristóvão Colombo, que segundo Tzvetan Todorov, não propôs essa magnânima empreitada marítima somente pela sede de enriquecer; além disso, o lucro e o reconhecimento da Coroa auxiliariam a expansão do cristianismo pelo globo.

Nosso senhor bem sabe que eu não suporto essas penas para acumular tesouros nem para descobri-los para mim; pois quanto a mim, bem sei que tudo que se faz neste mundo é vão, se não tiver sido feito para a honra e o serviço de Deus [...]. E no fim do seu relato da quarta viagem: não fiz esta viagem para nela obter ouro e fortuna; é a verdade, pois disso toda a esperança já estava morta (TODOROV, 2003, p. 12)

O processo de colonização da América teve seu arcabouço construído através do argumento da evangelização, trazendo em seu âmago a visão do Outro (povo originário) como um ser bestial que precisava ser convertido à fé cristã para, assim, ser salvo. De acordo com Rosa, Devite e Machado:

[...] como meio de justificar ideologicamente o seu desprezo pelo outro, representada na prática através de atos de violência aos indígenas, mas proferida pelos europeus como atos de caridade e fé, uma vez que a matança de índios servia para purificá-los em nome de Deus, de suas terríveis heresias, como o canibalismo, as danças rituais, a nudez e a adoração de ídolos de pedra. [...]. Constata-se, assim, a presença da fé cristã como um mecanismo de agressão para tentar modificar sob o pretexto da religião hábitos e valores que remontam às origens de um povo (ROSA; DEVITTE; MACHADO, 2012, p. 10).

Colombo foi interpretado pela História como o descobridor da América em 1492. Mas a questão basilar a ser levantada é: houve “descobrimento” da América? Segundo Edmundo O’ Gorman, “não se trata de um fato, mas a interpretação deste fato” (O’GORMAN, 1992, p. 27). E se essa interpretação está sendo mantida como hegemônica mesmo com as incongruências dos fatos empíricos, quais os interesses por trás que propiciam essa narrativa?

Para responder essas perguntas será necessário adentrarmos, mesmo que sinteticamente, nas formas de colonização da América e emergimos as disparidades e igualdades entre os processos. Na América Espanhola, segundo o historiador brasileiro Luiz Felipe de Alencastro:

Na maior parte da América espanhola, os conflitos opondo colonos ao clero e à Coroa nascem da luta pelo controle dos nativos [...]. Os conquistadores ficavam com os índios dominados, mas aceitavam a tributação régia imposta às *encomiendas*. De seu lado, a Coroa impedia a criação de feudos hereditários e impunha sua autoridade sobre as terras e populações conquistadas e por conquistar (ALENCASTRO, 2000, p. 13).

Defronte a um território com dimensões extensas e populações originárias organizadas, a Coroa Espanhola teve suas dificuldades para administrar os nativos e os colonos, e tendo isto como ponto de partida, a primeira providência foi o sistema de *encomiendas e mita*. De acordo com Bruno Inocêncio, o sistema de *encomiendas* pode ser compreendido da seguinte maneira:

O sistema de *encomiendas* consistia em um reconhecimento outorgado pelo rei aos seus súditos como forma de recompensa pelos serviços prestados à Coroa. De modo geral, um grupo de indígenas era "encomendado" ao beneficiário da mercê, para que este ficasse responsável principalmente pela doutrinação católica dos ameríndios, mas também por outras necessidades básicas como cuidar da vestimenta, das enfermidades e da alimentação. Os índios, por sua vez, deveriam pagar um tributo ao *encomendero* em forma de moeda, mercadorias ou com sua própria mão de obra. Em teoria, atravessado por um discurso civilizacional, tratava-se de um trabalho compulsório que diferia da escravidão devido à condição jurídica dos índios como livres. Mas na prática, os índios eram explorados por seus *encomenderos* muitas vezes em limites que evidenciavam a barbárie do sistema colonial (INOCÊNCIO, 2018, p. 27).

Por sua vez, os chamados "mitários" (*ou mitayos*) "eram indígenas que viviam em *pueblos* e trabalhavam para seus *encomenderos* dois meses ao ano e no resto do tempo podiam se dedicar a plantações próprias. Essas obrigações de serviços por turnos recebeu o nome de *mita*" (INOCÊNCIO, 2018, p. 28), e cabe aqui ressaltar que o conceito de *mita* foi o primeiro em território continental, em terra firme e não nas ilhas.

Neste início, configuravam-se grandes problemas entre Coroa, clero e colonos a respeito do controle dos nativos, e uma pergunta fundamental pairava sobre a cabeça dos dominicanos: esses autóctones que aqui viviam eram escravos ou súditos? A Controvérsia de Valladolid (1550-1551) marcou uma questão basilar para os europeus que estavam defrontes às populações nativas da América.

Os imaginários e os debates da época centralizavam-se nas seguintes questões: este Outro seria um animal ou um ser humano? Teria alma ou tratar-se-ia de um ser bestial? No meio destes levantamentos, Bartolomé de Las Casas argumentou a favor da humanidade dos nativos, contrapondo-se a Sepúlveda, que com base na *Política* de Aristóteles legitimava teoricamente a escravidão e as ações

armadas contra os índios (GUTIÉRREZ, 2007). Segundo o relato do frade dominicano Bartolomé de Las Casas:

Os espanhóis, com seus cavalos, suas espadas e lanças, começaram a praticar crueldades estranhas; entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria as entranhas de um homem de um só golpe. Arrancavam os filhos dos seios da mãe e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos [...] Faziam certas forcas longas e baixas, de modo que os pés tocavam quase a terra, um para cada treze, em honra e reverência de Nosso Senhor e de seus doze Apóstolos (como diziam) e deitando-lhes fogo, queimavam vivos todos os que ali estavam presos. Outros, a quem quiseram deixar vivos, cortaram-lhes as duas mãos e assim os deixavam (LAS CASAS, 1996, p. 30).

Esse debate se desdobrou em um movimento de reforma que deu origem as *Leyes Nuevas*, leis que visavam prevenir a exploração indígena pelos *encomenderos* e que, a princípio, contavam com o apoio do primeiro vice-rei do Peru, Blasco Nunes. Contudo, mesmo com a reforma em vigor, logo foi aconselhado a Carlos V que a extinguisse, pois traria grandes problemas econômicos estando em voga as guerras justas (BETHEL, 1998). Calcula-se que tenham morrido setenta milhões de ameríndios em aproximadamente um século. Só no México, no mesmo período, foram mortas 24 milhões de pessoas, uma das maiores hecatombes da história da humanidade (TODOROV, 1999).

2.2 O processo de colonização na América Portuguesa

A exploração ultramarina por Portugal foi motivada por uma combinação de fatores interligados que impulsionaram sua busca por novas rotas comerciais e expansão territorial. Segundo Boris Fausto (2009), as especiarias eram produtos raros e caros, utilizados em várias finalidades, como condimentos, remédios e perfumarias. O alto valor das especiarias era justificado pelos limites das técnicas de conservação da época e também pelos hábitos alimentares, uma vez que a pimenta, por exemplo, servia para disfarçar o sabor desagradável de alimentos malconservados.

Além disso, a motivação religiosa também desempenhou um papel significativo, visto que o cristão ibérico médio, assim como seus contemporâneos europeus, tinha uma visão intolerante em relação às crenças muçulmana e judaica,

considerando-os condenados ao inferno (BOXER, 2002). Essa mentalidade de ódio e intolerância influenciou o desejo de expandir o cristianismo e converter povos não cristãos:

Seja como for, no século XV, o cristão ibérico médio, como seus contemporâneos franceses, alemães ou ingleses, raramente se referia às crenças muçulmana e judaica sem acrescentar algum epíteto injurioso. O ódio e a intolerância, e não a simpatia e a compreensão, pelos credos e raças alienígenas eram a regra geral [...]. Mouros e sarracenos (como eram chamados os muçulmanos), judeus e gentios eram considerados popularmente condenados ao fogo do inferno no outro mundo. Consequentemente, não deviam ser tratados com muita consideração neste (BOXER, 2002, p. 17).

O comércio marítimo também foi um fator produtivo relevante na expansão ultramarina, pois, mesmo com uma economia baseada na agricultura, as trocas comerciais com outras regiões já eram mantidas desde o século XIII (FRAGOSO, 1998). Com o “descobrimento” do território brasileiro, os portugueses depararam-se com uma rica diversidade de povos indígenas, com destaque para a família Tupi-Guarani. Estes eram povos agricultores, porém com notável mobilidade espacial, ocupando uma estreita faixa ao longo da costa, desde São Paulo até o Pará (RIBEIRO, 1987).

Entre os tupi da costa prevaleciam os tupinambá, circundados por diversos outros grupos locais, como tupiniquim, tupiná e gaitacazes (RIBEIRO, 1987). Esses povos possuíam uma relação complexa com os portugueses, envolvendo tanto o escambo de pau-brasil como hostilidades e guerras intertribais, ou seja, os povos originários resistiram (e muito) contra a colonização e as múltiplas violências promovidas pela Coroa Portuguesa (MARCHANT, 1943 *apud* RIBEIRO, 1987).

Desde o início, os portugueses já haviam estabelecido feitorias ao longo da costa, visando monopolizar o comércio e proteger seus interesses contra “tribos” hostis e concorrentes (RIBEIRO, 1987). A chegada dos franceses, com seus interesses comerciais e aspirações territoriais, gerou uma concorrência acirrada que colocou em xeque os direitos ibéricos sobre o Novo Mundo (RIBEIRO, 1987). Esse cenário conflituoso abriu espaço para novas práticas de escambo, em que os indígenas cortavam e transportavam o pau-brasil em troca de mercadorias trazidas pelos franceses (RIBEIRO, 1987).

Essa dinâmica de contato e conflito entre portugueses e povos originários culminou na implantação da chamada “guerra justa”, conceito que permitia a

escravização dos “negros da terra” hostis aos portugueses (GOMES, 1991, p. 69; RIBEIRO, 1987, p. 35). Essa foi a primeira “solução” apresentada por Tomé de Souza, governador-geral do Brasil a partir de 1548, que viu na escravização dos “silvícolas” uma maneira de proteger os interesses dos colonos e eliminar as “tribos” consideradas hostis (RIBEIRO, 1987). Tomé de Souza:

Ordenou que só os índios hostis aos portugueses fossem assaltados e apenas por tropas do governador ou por colonos por ele autorizados. Os índios capturados nessa ‘guerra justa’ poderiam ser escravizados. Com isso, buscou ganhar a lealdade dos índios amigos, proteger os interesses dos colonos e abrir caminho à destruição sistemática das tribos hostis (RIBEIRO, 1987, p. 35).

De acordo com o antropólogo Mércio Gomes, os principais critérios para que as populações indígenas pudessem ser enquadradas como alvos das guerras justas eram: 1 – que os índios punham empecilho à propagação da fé católica; 2 – que atacavam povoados ou fazendas portuguesas; 3 – que eram antropófagos; 4 – que eram aliados de inimigos dos portugueses (GOMES, 1991).

Entretanto, a escravização dos indígenas, por motivos econômicos e humanitários, cedeu espaço à escravidão negra africana, que, a partir de 1568, se mostrou mais lucrativa e acessível aos colonos (RIBEIRO, 1987). A escravidão negra, por sua vez, foi responsável por uma sistemática e desumana apropriação do trabalho alheio, cujo custo social não era repostado, resultando em uma troca comercial profundamente desigual e perversa (FRAGOSO *et al.*, 1998).

A desumanização dos escravizados não os tornou passivos, mas sim instigou uma resistência constante em busca da sobrevivência e da preservação de sua humanidade em meio à brutalidade do sistema escravista (GORENDER, 2016). Essa mercantilização do trabalho humano revelava a barbárie de uma sociedade que se apoiava na exploração e no tráfico de seres humanos, relegando-os a uma condição de mercadoria socialmente valorizada (FRAGOSO *et al.*, 1998). De acordo com João Fragoso, Manolo Floretino e Sheila de Castro Faria:

[...] é importante alertar para o fato de que possuir cativos não era privilégio apenas dos ricos (senhores de engenho, grandes comerciantes, etc.); na verdade, ter escravos era comum aos vários estratos da sociedade, sendo a sua posse acessível até mesmo a ex-escravos. Não espanta, pois, que, entre dez indivíduos que faleciam no Rio de Janeiro e que possuíam algum bem a ser legado, no período de 1790 a 1830, nove fossem proprietários de pelo menos um cativo. Ora, se mesmo os pobres tinham acesso à propriedade escrava, é natural concluir que os cativos eram mercadoria socialmente barata (FRAGOSO *et al.*, 1998, p. 102).

Antes de ser subjugado à condição de cativo, o indivíduo carregava consigo a essência de inúmeras horas de trabalho coletivo, investidas por sua família e toda a comunidade a que pertencia. Contudo, é crucial reconhecer que a violência era o alicerce dessa escravização, resultando em um custo social insubstituível pela sua produção. A captura de um ser humano representava, assim, uma apropriação brutal de trabalho alheio, perpetuamente sem ressarcimento. Essa dinâmica permeava todas as transações desde o coração da África até os domínios escravistas americanos, caracterizando-se pela iniquidade. A troca de um escravizado por dois ou três mosquetões, por exemplo, ou por dez ou doze fardos de têxteis, talvez até por quatro ou cinco barris de aguardente, era perversa, e nunca poderia – jamais, em nenhum sentido – equivaler às horas de trabalho investidas na produção humana (FRAGOSO *et al.*, 1998).

A exploração desumana que começava com a captura do indivíduo reverberava em todas as etapas do comércio de escravizados, refletindo uma grotesca desproporção entre o valor humano e as mercadorias trocadas. E cabe, aqui, ressaltar que a bula *Romanus Pontifex*⁶ (1455) pontuava que a escravização era um feito necessário para ajudar a salvar a alma desses gentis (ALENCASTRO, 2000). A exploração e o despojamento não eram apenas físicos, mas também econômicos e culturais, resultando em um ciclo vicioso de desequilíbrio e opressão.

A análise dessas trocas desiguais nos leva a confrontar a profunda raiz da injustiça que permeou o sistema escravista e a refletir sobre as marcas duradouras deixadas por essa história nos interstícios do cotidiano de hoje, e as configurações das relações de poder em nossa sociedade.

No século XVIII, o conceito laico de “civilização” complementa os benefícios pretensamente recebidos pelo africano na América. Ainda assim, na primeira polaridade (paganismo/evangelização), como na segunda (barbárie/civilização), o argumento ideológico tem o mesmo feito: o tráfico negreiro continua sendo apresentado como a via de passagem que carrega o indivíduo do pior para o menos ruim. Da natureza nativa cercada de propalada morte para a comunidade ultramarina aberta à alegada redenção espiritual (ALENCASTRO, 2000, p. 54).

⁶ Cerca de duzentos anos depois da publicação da referida Bula, verifica-se a permanência desse raciocínio nos famosos sermões do Padre Antonio Vieira, segundo os quais: “quando servis a vossos senhores, não os sirvais como quem serve a homens, senão como quem serve a Deus – porque então não servis como cativos, senão como livres, nem obedeceis como escravos, senão como filhos [...]. O que haveis de fazer é consolar-vos muito com estes exemplos, sofrer com muita paciência os trabalhos do vosso estado, dar muitas graças a Deus pela moderação do cativo a que vos trouxe, e, sobretudo, aproveitar-vos dele para o trocar pela liberdade e felicidade da outra vida, que não passa, como esta, mas há de durar para sempre (VIEIRA 1998 *apud* CERNICCHIARO, 2003).

Esses processos históricos deixaram profundas marcas na sociedade latino-americana contemporânea, refletindo-se em desigualdades socioeconômicas, racismo estrutural e marginalização das populações indígenas e afrodescendentes, demandando ações críticas e estruturais em nosso contexto atual (GORENDER, 2016).

A chegada dos portugueses ao Brasil, portanto, representou um choque entre culturas e a implantação de um sistema opressor e predatório, cujas consequências reverberam até os dias atuais. Ao compreender esse passado sombrio, podemos adquirir mais ferramentas para lutar contra as feridas históricas e desafiar a perpetuação de estruturas desiguais e desumanas.

2.3 O poder aplicado sobre a subjetividade do outro e a descoberta de *Abya Yala*

O poder é uma grande hidra, que ascende e não descende. Já ressaltava Foucault (2014) que o poder não se localiza em um lugar específico da estrutura social, mas em diversas técnicas de aplicabilidade deste poder. O poder, com base na perspectiva foucaultiana, aprofundado na obra “Vigiar e Punir”, não é explícito e repressivo a priori, mas estruturado na crença da pseudo-liberdade do sujeito. Essa crença é a condição basilar para a aplicação do poder. No entanto, o exercício do poder não pressupõe um sujeito totalmente passivo e manso, mas aquele que crê que está liberto.

Na obra “A conquista da América” (1999), Todorov enfatiza que o ato nominalista é uma forma de exercício de poder que exemplifica muito bem tal lógica, pois existe na posse da linguagem uma extraordinária potência. O autor também complementa que nomear é tomar posse, é apropriar-se, e sendo assim, após a insurgência das inúmeras cabeças que adornam as práticas de poder sob os povos não europeus, é preciso selecionar algumas em específico.

Tendo-se em vista que as práticas de poder são inúmeras, e que seus efeitos não se limitam somente ao corpo físico, um dos pilares essenciais para a compreensão da colonização na subjetividade do ser é a linguagem. Iniciar o processo de designar América Latina por *Abya Yala* é uma das coisas que auxiliarão a reflexão anticolonial contra essas formas de exercício de poder que o norte global instaurou sob os povos que habitam a linha abissal de sociabilidades coloniais (SANTOS, 2019).

As relações coloniais de poder têm raízes profundas nas relações de autoridade, economia, sexualidade e entendimento de si. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2019), o mundo das sociabilidades coloniais é o mundo do “eles”, aqueles relativamente aos quais é inimaginável a existência de qualquer equivalência ou reciprocidade, uma vez que não são totalmente humanos. A partir das reflexões suscitadas, indagamos: como abrir-alas para uma nova designação do continente? Não haverá respostas completas ou imediatas sobre este levantamento, mas um “tatear” de ferramentas e horizontes possíveis para esse pilar essencial na resistência anticolonial.

Boaventura de Sousa Santos, em sua obra “O fim do Império Cognitivo”, considera que o grande equívoco do pensamento crítico eurocêntrico foi não ter em claro que as ferramentas de emancipação que elaboraram não serviriam integralmente para auxiliar nas lutas dos povos do Sul global contra o poder hegemônico exercido sobre eles pelo Norte global. Por mais veementes que sejam as proclamações contra a teoria política liberal, pensar que as lutas contra a dominação podem ser conduzidas como se todas as exclusões fossem não abissais é um preconceito liberal (SANTOS, 2019, p. 49). Ainda de acordo com o autor:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios

científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2019, p. 49).

O reconhecimento da linha abissal é essencial para o desenvolvimento da emergência de resignificação que aflora desse “primeiro” momento de descolonização. Ainda de acordo com Santos (2019), reconhecer a linha abissal nos alerta que as alianças entre as lutas contra diferentes tipos de exclusão não podem ser construídas como se todas as exclusões fossem do mesmo tipo. A descolonização transcende a esfera epistemológica, sendo ela também semiótica, cognitiva e psicanalítica. De tal modo, é preciso considerar a importância da afirmação dos sujeitos de *Abya Yala* em seus próprios termos, de se re-descobrirem como o que realmente são, não na imagem do colonizador refletida em si mesmos (FANON, 2008).

A colonização se arraiga no âmago de forma tão intensa que o reconhecimento de si fica defasado. Por esse motivo, abrir caminho para traduzirmos o mundo à nossa maneira faz com que descubramos este território encoberto de *Abya Yala*.

É basilar para qualquer movimento de resistência anticolonial descobrir, ou melhor, redescobrir *Abya Yala* para não deixar aquele que a encobriu proceder. O ato nominalista não é inocente, “[...] mas um postulado jurídico de posse” (SUBIRATS, 2006, p. 122), visto que definir a palavra própria para designar algo permite apropriá-lo. Tampouco o ato de Colombo foi fruto de um neutro olhar de âmbito científico, pois impetrou um ato colonial que desqualificou epistemologicamente todo o conhecimento e nomenclatura indígenas. Negar os nomes existentes e atribuir novos foi decisivo para a colonização mental dos nativos (LISBOA, 2014).

Como a linguagem, ao invés de algo cosmético e superficial, é uma estrutura profunda, subjugar-la é central no processo de dominação. Isto levou a Nebrija inserir, em 1492, na introdução da primeira gramática de uma língua vulgar (castelhano): “A língua sempre foi a companheira do império” (LISBOA, 2014, p. 502). Encobrir o Outro é a negação do ser que difere de si, o apagamento ontológico e existencial do Outro e a afirmação da própria existência do encobridor.

É urgente a necessidade de abriremos os olhos para o que alguns autores definem como “cegueira epistemológica” (SANTOS, 2019). O processo de encobrimento do Outro, que teve seus primeiros passos a partir da tomada de Constantinopla e o desmantelamento do mundo árabe-muçulmano em Al Andalus

suscitou um dos primeiros passos para o epistemicídio⁷ que perdura até os dias atuais em *Abya Yala* (conceito que desenvolveremos melhor adiante).

Tendo isso em claro, é preciso considerar que é de suma importância sabermos reconhecer essas práticas genocidas, que não só assassinam o Outro na dimensão do corpo físico, mas também na sua dimensão simbólica. Fecharmos os olhos para essa prática de exclusão, principalmente como educadores, é continuarmos colaborando e nutrindo violências coloniais. Não legitimarmos os saberes ancestrais que deram vida às terras de *Abya Yala* é escolhermos perder o que constitui nosso ser de forma visceral; é escolher se encaixar no mundo do colonizador, se encaixar numa forma que é apertada demais para as muitas formas de ser e estar que habitam o Sul. É perdermos nossa própria identidade (SANTOS, 2019).

Na obra “O Encobrimento do Outro” (1993), Enrique Dussel – contrapondo-se à ideia de modernidade proposta por Habermas, Charles Taylor e Stephen Toulmin, que, a grosso modo, não visualizam que a modernidade está totalmente relacionada ao “descobrimento” do Outro – observa que a conceituação da modernidade só aconteceu pelo reconhecimento da existência de um Outro indivíduo, um Outro que difere de si mesmo.

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade (DUSSEL, 1993). De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “em-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 tornou-se o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento do não-europeu” (DUSSEL, 1993, p. 8).

Esse “Outro” encoberto pelo si-mesmo europeu demonstra uma exclusão da identidade dos sujeitos que foram “descobertos”. Ou seja, há uma humanidade

⁷ De acordo com Boaventura de Souza Santos (2019), o epistemicídio conforma a exclusão, o apagamento e a inferiorização das práticas de construção de conhecimento, interpretações de mundo e experiências que se contrapõem ao eurocentrismo, ao cartesianismo e ao tecnicismo.

definida a partir de uma sub-humanidade. Essa divisão subdividiu o mundo em duas formas de sociabilidades: a sociabilidade metropolitana e a colonial. O mundo metropolitano é o mundo da equivalência (aqueles que são como nós), guiado pela regulação social e pela emancipação social; já no mundo colonial (aqueles “Outros”) não há equivalência, e a força motriz que guia as relações se dá através da apropriação e da violência, pois se não se é igual a “nós”, nem humano pode ser considerado (SANTOS, 2019).

3 RAÍZES CONTEXTUAIS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Durante a maior parte da história, a educação foi tratada como um assunto privado, fora da esfera pública, exceto nas burocracias orientais estudadas por Weber (1982). No entanto, a partir do século XVIII, ocorreu uma mudança significativa nessa percepção. O desenvolvimento e a consolidação dos Estados nacionais europeus (gestados desde a transição entre a Baixa Idade Média e os primeiros séculos da Idade Moderna) foram fatores-chave nessa transformação.

A gênese daquilo que hoje reconhecemos como "escola" pode ser traçada até os séculos XVI e XVII, um período crucial no desenvolvimento das raízes desse conceito. Nesse contexto, a Reforma Protestante emergiu como um fator determinante. Ao permitir a leitura da Bíblia na língua vernácula, essa reforma desempenhou um papel fundamental na criação de um sentimento de pertencimento nacional e na facilitação da alfabetização, não somente no idioma em si, mas também na fé cristã (GALLO, 1993). De acordo com Bakunin:

É fator real que a ética protestante, fundada na ideologia da acumulação de capital como prova da obtenção da "graça" divina, da transformação de dias santos e feriados em dias de trabalho, na valorização da oração como melhor forma de trabalho e na valorização da ascensão social como prova fatal da obtenção da graça divina, contribuiu para criar um clima moral que favoreceu a acumulação primitiva do capital. Diga-se de passagem, que tal "função ideológica" nos países católicos fora cumprida pela casuística dos Padres da Companhia de Jesus e, no Japão, que nunca conheceu o protestantismo na forma ocidental, tal tarefa coube a uma corrente minoritária do budismo japonês que enfatizava iguais valores aos da ética calvinista (BAKUNIN, 2011, p. 13).

3.1 A origem e os interesses no bojo da escola moderna

À medida que os Estados nacionais reorganizaram-se após a fragmentação do chamado Antigo Regime, a educação tornou-se uma questão de interesse público, culminando na implantação de sistemas de instrução pública – especialmente após a Revolução Francesa –, os quais, posteriormente, se espalharam pelo mundo. A preocupação com a instrução pública, ao contrário do que poderia ser imaginado como uma busca por democratização do conhecimento às massas, estava intimamente ligada a um processo de secularização que visava, principalmente, a manutenção do controle e do poder por parte da burguesia revolucionária ou de monarcas pós-Tratado de Viena (1815) sobre a população. Essa iniciativa surgiu como uma estratégia para conter possíveis ameaças aos impérios, provenientes de

uma sociedade instruída e, conseqüentemente, mais consciente de seus direitos e possibilidades de transformação social (GALLO, 1993).

Ao promover a educação pública, as autoridades governamentais estabeleciam um mecanismo de controle ideológico, moldando a mentalidade das massas de acordo com os interesses e valores dominantes. Desse modo, a instrução pública, que poderia ser vista como uma forma de emancipação intelectual, acabou servindo aos propósitos da manutenção do poder estabelecido, ao invés de fomentar um verdadeiro espaço democrático de acesso ao conhecimento e à liberdade intelectual. Essa análise revela que o processo de secularização e a instituição da educação pública não devem ser considerados isoladamente, mas sim como parte de um contexto mais amplo, marcado por relações de poder e controle social. Ou seja, a escola está, via de regra, subordinada ao interesse ideológico do Estado (APPLE, 2001; GALLO, 1993). De acordo com o teórico educacional Michael Apple, o Estado

[...] desempenha um papel cada vez mais preponderante, naquilo que se tem denominado de "reprodução das relações sociais" e na organização da divisão social do trabalho. Deste modo, inúmeras leis e regulamentos nas áreas da educação, saúde, comunicação social, família, relações de propriedade, etc., tendem a reproduzir as formas das relações sociais e contratuais exigidas pelo capital, muito embora, naturalmente, possam também ser estimuladas pelas necessidades específicas do próprio Estado (APPLE, 2001, p. 105).

3.2 Trabalhando a favor das classes dominantes: controle, técnica e manutenção das desigualdades

As escolas, segundo os teóricos do capital humano (tais como Schultz, Harbison, Myers, entre outros), preparam o indivíduo, através da formação técnica generalizada, para alcançar melhores posições nas relações de trabalho – não levando em conta, conforme os críticos, as inúmeras “avenidas” atravessadas por tal indivíduo: gênero, classe e raça. Essa neutralidade (questionável) traz em seu âmago a ideologia neoliberal⁸, que a todo momento vende a ideia do indivíduo como

⁸ Segundo Dardot e Laval (2017), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições e direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição

responsável pelo seu êxito e seu lugar social – embora a realidade concreta destoe dos ideais formulados pelos teóricos do capital humano (APPLE, 2001).

Ao contrário da crença generalizada pelo senso comum (segundo a qual a escola seria um espaço democrático onde todos teriam as mesmas oportunidades e se ajustariam aos preceitos demandados pela sociedade), a realidade oculta do sistema educativo apresenta inflexões e contradições muito mais complexas. Como bem observa Michael Apple, o sistema educativo

[...] assegura os valores meritocráticos que fundamentam a distribuição de recompensas diferenciadas e ainda a separação entre “sucedidos” e “fracassados” providenciando lições constantes de desigualdade social [...]. As escolas distribuem os indivíduos pelos seus “lugares apropriados” no seio da própria divisão hierárquica do trabalho e distribuem ensinamentos, normas e valores (através do currículo oculto) exigidos pelos trabalhadores para a participação eficaz no respectivo espaço que mantêm na escala ocupacional (APPLE, 2021, p. 112).

As escolas são órgãos reprodutivos que ajudam a selecionar e a certificar a força de trabalho; o que a escola produz é a “amplificação do desajustamento”, ou seja, a escola “gera” naturalmente determinados tipos de desajustamento (APPLE, 2001). A escola, tal como foi historicamente construída e tal como é, atende aos desejos requeridos pela classe dominante, seja na produção de agentes que atuarão em diversas posições externas à escola no mercado de trabalho, seja na produção de uma determinada cultura moldada e controlada pelo setor econômico.

Saliente-se que esta lista das funções sociais principais das instituições educacionais inclui necessariamente questões culturais e económicas. As escolas distribuem pessoas e legitimam conhecimento. Legitimam pessoas e distribuem conhecimento (APPLE, 2001, p. 90).

Contudo, as instituições educacionais desempenham funções de considerável amplitude. Elas não se limitam meramente à disseminação de conhecimento, mas, de acordo com uma análise sob a perspectiva do materialismo dialético, exercem um papel fundamental na reprodução das estruturas de poder e na legitimação da cultura hegemônica.

Essas instituições absorvem tanto a forma quanto o conteúdo da cultura, especialmente aquela pertencente aos grupos detentores do poder, e o estabelecem como o conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Nesse sentido, as

generalizada, intima os assalariados e as populações a entrarem em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, mudando o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2017).

escolas desempenham o papel de agentes do que Raymond Williams descreve como "tradição seletiva" (WILLIAMS *apud* APPLE, 2001). Isso implica que elas desempenham um papel crucial na criação e na recriação de uma cultura predominante, servindo como meios de disseminação de normas, valores, ensinamentos e cultura que contribuem para a manutenção da hegemonia ideológica das elites dominantes (APPLE, 2001). Ainda de acordo com Apple:

Tal como um e outro nos relembram incessantemente, a hegemonia ideológica, parte integrante do verdadeiro mecanismo de controle, não é algo que se registra apenas ao nível do comportamento macrossocial e das relações económicas; nem é algo que reside apenas nas mentes de cada um de nós. Pelo contrário, a hegemonia é constituída nas e pelas próprias práticas do dia-a-dia. Representa o conjunto de ações e significados do senso comum que moldam o mundo social como o conhecemos, no qual se inserem as características curriculares, pedagógicas e avaliativas internas, que estruturam as instituições educacionais (APPLE, 2001, p. 87).

Mikhail Bakunin, em sua obra "Deus e o Estado" (1871), já alertava sobre a função estatal na regulação e dominação de todos através de seus inúmeros mecanismos de coesão e, também, sobre os problemas de colocarmos a ciência em um pedestal.

Contrariamente à perspectiva eurocêntrica que visa o racionalismo como emancipador, Bakunin já alertava sobre o "governo dos aristocratas da ciência", pois nutria clareza de que a ciência e o poder se entrelaçavam perenemente – e que, inclusive, o poder poderia "falar" em nome da ciência. Segundo Bakunin, "o governo destes homens teria como primeira consequência, tornar a ciência inacessível ao povo, porque as instituições atuais da ciência são essencialmente aristocráticas" (BAKUNIN, 2011, p. 47).

A partir das revoluções burguesas e do iluminismo (consubstanciados ao longo dos séculos XVII e XVIII), a ciência passou a ser a principal narrativa que domina o mundo ocidental, emergindo em uma perspectiva mecanicista e técnica. *A priori* deste processo histórico, as violências coloniais buscavam argumentos teológicos para sua justificativa e, a partir do século XVIII, os argumentos passaram a ser construídos com base na ciência. Não é de hoje que o conhecimento é uma prática de dominação (GALLO, 1993).

De acordo com Foucault, o saber não é um mero conhecimento; é um conjunto de enunciados com funções definidas que regularizam o que pode e o que

não pode ser dito, o que é e o que não é ciência, normal, belo, bom, moral, civilizado (FOUCAULT, 2007).

À vista disso, a ciência moderna é constituída e entrelaçada pela hegemonia⁹ e, sendo assim, executa cotidianamente um projeto narrativo, teórico, ontológico e epistemológico de nomear o que é verdadeiro e o que é falso com base na sua estrutura colonialista, capitalista e patriarcal. Segundo Alex Buzeli Bonomo:

Da mesma maneira como na teoria política do Direito Divino dos Reis (reis taumaturgos) ou a Unção papal foi substituída pela soberania popular e o Estado de Direito, a igreja trocou de nome, a inculcação ideológica persistente e contínua das ideologias das classes dominantes se dá através da escola, hierárquica e burocrática, onde os professores aparecem como tutores de um rebanho. O princípio da autoridade, quando aplicado aos homens através da educação, é a negação da humanidade, fonte de escravidão, depravação intelectual e moral (BONOMO, 2011, p. 9).

A ideologia da classe dominante age sobre uma teia de relações de dominação. Essas ferramentas de coesão e dominação não surgiram de uma hora para outra e muito menos as relações econômicas, políticas e culturais são pré-determinadas, mas são mantidas cotidianamente para a perpetuação da estrutura que condena milhões de pessoas a posições subordinadas. Essas relações precisam ser constantemente reforçadas, algumas vezes, infelizmente, através de nossas próprias ações inconscientes e, frequentemente, através da ação consciente de grupos dominantes; do contrário, começam a ruir (APPLE, 2001).

De acordo com as sementeiras¹⁰ zapatistas, o Estado não é instrumento de transformação revolucionária: pelo contrário, ele é um dos responsáveis por obstruir essa passagem, e, sendo assim, seria muito pândego acreditar que por via dele haveria uma libertação das opressões sistêmicas (BASCHET, 2021).

Com a transnacionalização do capitalismo neoliberal, o Estado foi transformado em um lugar vazio, mas com um papel ativo e fundamental na medida que responde aos interesses econômicos dominantes, criando mecanismos de

⁹ De acordo com o Dicionário Gramsciano, “no que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a ‘hegemonia’, desde o início (Q 1, 44, 41), G.[Gramsci] oscila entre um sentido mais restrito de ‘direção’ em oposição a ‘domínio’, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que ‘uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’” (COSPITO, 2018, p. 722).

¹⁰ Os zapatistas e as zapatistas preferem não utilizar a palavra seminário, pois “ali não era para se formarem sacerdotes. Como se vê, não é apenas uma nova gramática política que ali se ensaia, mas uma nova linguagem” (GALEANO, 2021, p. 7).

subordinação que impedem que, dali, ações antissistêmicas sejam adotadas para controlar ou canalizar as forças do capital. Em síntese: colocar as esperanças de que a partir do Estado pode-se lutar contra os efeitos da globalização capitalista não passa de uma nostalgia. Os zapatistas e as zapatistas¹¹ não creem na tomada do poder e não querem sentar na cadeira do tirano, mas sim serrar os pés desta cadeira para que ninguém sente nela (BASCHET, 2021).

Conscientes deste papel de perpetuação de violências estruturais do Estado, e o papel da escola nesta manutenção sistêmica, os zapatistas e as zapatistas de Chiapas, no México, e o povo curdo do Curdistão Sírio, em Rojava,¹² desenvolveram uma outra experiência educacional contra-hegemônica. Salienta-se aqui o conceito de experiência, pois nenhum desses experimentos se considera (e nem deseja ser) “vanguardista”, pois cada contexto tem suas ferramentas de lutas específicas e que se alterarão com o tempo, contexto político, étnico e geográfico (BASCHET, 2021).

A “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, também é uma ferramenta importante no despistar da escolarização a favor da hegemonia do capital, mas como suas experiências foram entrelaçadas com o Estado, foi e está sendo engolida pelas muitas cabeças da hidra capitalista (MARIZ; MARIZ, 2019).

3.3 Origens contextuais do Zapatismo

O surgimento do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em 1994 nas montanhas do estado de Chiapas, no México, é um evento de grande relevância histórica e política. Compreender o contexto que deu origem a esse movimento revolucionário é essencial para uma análise crítica. Esse movimento surgiu em um ambiente de profunda desigualdade e descontentamento social e foi uma resposta às injustiças profundamente arraigadas que caracterizaram a história do México contemporâneo (CRUZ, 2016).

Chiapas, no extremo sul do México, era, e em grande parte ainda é, uma das regiões mais empobrecidas e marginalizadas do país. Sua população, predominantemente composta por comunidades indígenas, enfrentava uma longa história de negligência econômica e social. As elites locais, frequentemente apoiadas

¹¹ Optou-se pela utilização dos dois pronomes de gênero, pois faz parte da linguística zapatista.

¹² Por mais que Rojava esteja atravessada por outros recortes, por estar localizada no Oriente Médio, também é afetada pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado.

por empresas multinacionais, exploravam os recursos naturais da região, como o café e o petróleo, enquanto as comunidades indígenas permaneciam em condições de pobreza extrema (PRADO, 2003).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma crise econômica e uma transformação política no México. O governo central estava comprometido com políticas de privatização e abertura econômica, que muitos viam como benéficas apenas para as classes dominantes e prejudiciais para as comunidades rurais empobrecidas. As políticas neoliberais do governo mexicano resultaram na deterioração das condições de vida da população mais vulnerável, incluindo as comunidades indígenas em Chiapas (HILSENBECK FILHO, 2008).

O descontentamento e a revolta em Chiapas atingiram o auge em 1994, quando o EZLN, liderado pelo carismático subcomandante Marcos, lançou um levante armado. O nome "zapatista" é uma homenagem a Emiliano Zapata, um líder revolucionário do início do século XX que lutou incansavelmente pela reforma agrária no México. Em 1º de janeiro, o EZLN assumiu o controle de várias cidades em Chiapas e declarou guerra ao governo mexicano (BASCHET, 2021).

As demandas do EZLN eram abrangentes e refletiam a insatisfação das comunidades indígenas e camponesas em Chiapas. Elas incluíam justiça, terra, trabalho, habitação, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia e paz. Além disso, o movimento enfatizou a importância dos direitos dos povos indígenas e a necessidade de uma verdadeira democracia no México (DOROTEO, 2023).

Em resposta ao levante, o governo mexicano lançou uma ofensiva militar, resultando em confrontos e, eventualmente, em negociações. Essas negociações levaram aos Acordos de San Andrés, que reconheciam os direitos culturais e políticos dos povos indígenas. No entanto, é necessário observar que esses acordos não foram totalmente implementados, o que ilustra a lacuna entre as promessas políticas e a realidade no México e no mundo (HILSENBECK FILHO, 2008).

O legado do zapatismo persiste. Embora o EZLN não esteja mais envolvido em atividades militares, continua sendo uma força política e social. O movimento defende uma luta pacífica em busca de justiça social, direitos indígenas e democracia. Sua ênfase na autonomia e na construção de estruturas de base nas comunidades locais o torna um exemplo notável de resistência e busca por um mundo mais justo (HILSENBECK FILHO, 2008).

No entanto, uma análise crítica também deve considerar os desafios e contradições do zapatismo. Por exemplo, a relação do EZLN com outras forças políticas no México e as tensões internas no movimento são áreas de debate. Além disso, embora o zapatismo tenha trazido a atenção para questões de justiça social e direitos indígenas, é importante questionar até que ponto as demandas do movimento foram efetivamente atendidas e como as condições em Chiapas evoluíram desde 1994 (PRADO, 2003).

O surgimento do zapatismo é uma lembrança constante da luta contínua por igualdade e justiça social no México e além. Representa um exemplo crítico do impacto das políticas neoliberais, das lutas pelos direitos indígenas e das complexidades do ativismo político em um mundo globalizado.

3.4 Subvertendo as lógicas do Estado Moderno

Antes de mais nada, é um baluarte fundamental compreender que

[...] o zapatismo não é uma nova ideologia política ou uma repetição de ideologias velhas. O zapatismo não é, não existe. Ele serve somente, como servem as pontes, para cruzar de um lado para outro. Portanto no zapatismo cabem todos, todos que queiram cruzar de um lado para o outro. Cada qual tem um e outro lado. Não existem receitas, linhas e táticas, leis, regulamentos ou lemas universais. Existe apenas um desejo: construir um mundo melhor, ou seja, novo. Em resumo: o zapatismo não é de ninguém e, portanto, é de todos (BASCHET, 2021, p. 31).

O zapatismo é uma fenda. Uma fenda no muro do sistema que, se cessar de cavar, se fecha. É uma vida de resistência cotidiana e educação integral. Toda uma mentalidade precisa transgredir o que está posto, e isto é um desafio constante. Os zapatistas e as zapatistas aprenderam que, se você para de raspar a fenda, ela se fecha. O muro se regenera sozinho (BASCHET, 2021). E nas palavras do próprio Subcomandante Insurgente Galeano:

[...] se não há fenda, pois bem, fazemos uma – raspando, mordendo, chutando, golpeando com as mãos e a cabeça, com o corpo todo, até causa na história a exata ferida que somos [...]. E logo passa alguém caminhando ali por perto e nos vê, vê a zapatista, o zapatista dando duro contra o muro [...]. Mas às vezes, muito de vez em quando, passa por nós a outra, o outro, ao outro, que se detém, observa, entende, olha para os próprios pés, mão, punhos, ombros, o corpo todo. E escolhe. “Aqui está bom”, nós a escutaríamos dizer (se seu silêncio fosse audível) enquanto faz uma marca no muro imóvel. Então começa a bater contra ele (GALEANO, 2021 *apud* BASCHET, 2021, p. 25).

A organização do autogoverno segue lógicas que diferem dos protocolos do “Mau Governo”¹³, e os três princípios fundamentais da autonomia são estruturados por via de: assembleias participativas (povo que decide), não discriminação (étnica, racial, religiosa, de gênero, sexual, de classe ou linguística) e colaboração (sempre o coletivo) (BASCHET, 2021). A autonomia é subdividida em zonas, organizadas em cinco Juntas de Bom Governo e seus respectivos caracóis, que além de locais de intercâmbio para “os de fora” entrarem nas comunidades para projetar e trazer palavras de longe, também são, de acordo com a professora Diana Taylor

[...] os caracóis são como uma formação social, representa o sistema de equivalências. Caracóis carregam suas casas com eles. As Zapatistas honram o ritmo lento e constante do caracol, a paciência e o esforço necessário para tudo. Esta é a teoria da retaguarda em ação. A concha do caracol serve também como *layout* para suas terras comunais, que seguem em espiral a partir dos pequenos centros administrativos. O desprezioso caracol, além disso, representa a guerra nos glifos maias clássicos, a guerra que os maias travaram há muito tempo contra os mestres coloniais imperialistas e, agora, seus banqueiros (o banco Chase Manhattan solicitou a eliminação das zapatistas como pré-condição para um empréstimo depois do desastre econômico precipitado pelo NAFTA em 1995) (TAYLOR; SALVATTI, 2016, p. 441).

Dissociando-se completamente do controle do Estado e resistindo cotidianamente sob isso, foi necessário dissolver as lógicas externas de governança. Essa relação governo/povo definida em mando/obediência foi subvertida em conjunção paradoxal das duas relações (mandar/obedecer), ou seja, as autoridades só podem governar na medida em que obedecem a vontade da própria comunidade. Nesse sentido:

O mandar obedecendo, em sua desconcertante formulação, é incompatível com o poder de Estado, que é um mecanismo de separação que priva a coletividade de sua capacidade de organização e decisão para desconcentrá-la em um aparelho e um grupo agindo em função de interesses próprios [...]. O mandar obedecendo implica, antes de mais nada, uma concepção completamente outra de delegação. Nesse aspecto, poderia ser pertinente contrapor as formas de delegar que são estruturalmente dissociativas e as que não o são (ou são tão pouco quanto seja possível). Dissociativas são as que, articuladas com outras características da realidade social, buscam reproduzir uma separação entre governantes e governados, assim como

¹³ A entrada no “território rebelde” marca a linha entre dois sistemas políticos interligados. Ambos performáticos, ambos mascarados. O projeto político zapatista, eu vi desde a primeira vez, não era “indígena” em forma ou conteúdo - era a velha luta pelo bom governo. De um lado, o “mau” governo neoliberal (eu concordo com as Zapatistas), caracterizado pela violência, corrupção e ganância. Do outro, o “bom”, examina os mecanismos básicos do poder existente (não como uma coisa que se tem, mas como uma prática de relações sociais, ou seja, poder sobre) e pergunta: quem o exerce? Quem decide? Quem fica de fora? Elas então transformam essas práticas e relacionamentos em seus princípios fundamentais (TAYLOR; SALVATTI, 2016).

entre dominantes e dominados, e pretendem capturar a potência coletiva em benefício dos primeiros. É desse modo que operam as formas clássicas de representação do Estado moderno (BASCHET, 2021, p. 114-115).

Nas palavras do subcomandante Marcos:

No que se refere à relação com as comunidades zapatistas, o “mandar obedecendo” foi aplicado sem distinção. As autoridades devem certificar-se de que sejam cumpridos os acordos das comunidades, suas decisões devem ser informadas regularmente, e o “peso” do coletivo, junto com o “passa a voz” que funciona em todas as comunidades, convertem-se em um vigilante do qual é difícil escapar. Ainda sim, ocorrem casos de pessoas que pretendem burlar isto e corromper-se, mas não vão muito longe. É impossível ocultar um enriquecimento ilícito nas comunidades. O responsável é punido, sendo obrigado a realizar trabalho coletivo e a repor à comunidade o que tomou indevidamente. Quando a autoridade se desvia, se corrompe ou, para usar um termo daqui, “está ociosa”, é removida do cargo e uma nova autoridade a substitui (GALEANO, 2021 apud BASCHET, 2021, p. 114).

Na obra “A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política” (1974), Pierre Clastres observa que as lideranças indígenas exerciam a sua autoridade sem o uso da coerção. Ou seja, o fazer político está relacionado a sua oralidade ritualística, apaziguadora e generosa (POUGY, 2015). O mandar obedecendo, expresso na máxima zapatista: “*aquí manda el pueblo y el gobierno obedece*”, se entrelaça com a ideia observada nas lideranças indígenas, e é importante ressaltarmos que o zapatismo é um movimento que tem em seu bojo a luta indígena. A região de Chiapas, onde o movimento surgiu, abriga muitas comunidades indígenas, e o zapatismo defende ativamente os direitos e a autonomia desses povos, assim respeitando seus modos de vida e suas formas de organização social, incorporando-as e incluindo ativamente as vozes indígenas em todas as assembleias e direcionamentos (BASCHET, 2021).

No entanto, seria pândega a constatação de que o zapatismo conseguiu tirar de seu âmago todo “microplástico” dos problemas que o capitalismo gerou e ainda gera. Por esses motivos, a luta é constante e a transgressão precisa ser integral. Integral pois as lógicas e modos de vida autoritários não agem somente na macroestrutura política, como também na micropolítica dos afetos¹⁴. É necessário pontuar que a micropolítica está totalmente entrelaçada com o sistema hegemônico,

¹⁴ Esse conceito foi desenvolvido por Félix Guattari e Suely Rolnik na obra “Micropolítica: cartografias do desejo”. De acordo com os autores, o capitalismo não é somente um fenômeno de massas que opera nas relações sociais, políticas e econômicas, mas também é produtor de padrões de subjetividades sociais, ou seja, a grosso modo, o capitalismo também atua sobre os nossos desejos conscientes e inconscientes padronizando-nos para recusarmos outros modos de vida que transcendem essa normatização (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

ou seja, o sistema produz, estrategicamente, modos de subjetividade que atenderão a sua lógica e a reprodução (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

Os autoritarismos estão presentes em cada interstício do nosso cotidiano, permeando as nossas relações intra e interpessoais, e à vista disso, é necessário cuidado, pois não se trata de uma individualização do problema, mas uma exacerbação de que o sistema não está permeado somente na estrutura política e econômica. O sistema também age sob a formação da estrutura dos nossos gozos e desejos. Não só fabrica desigualdades sociais, controles e violências, mas sofrimentos psíquicos e doenças físicas de todas as formas e tamanhos (REICH, 2011; SAFATLE *et al.*, 2020).

Assim como ressalta o parágrafo anterior, o sistema não tem seu funcionamento somente nos seus efeitos externos à nossa própria subjetividade, e sendo assim, ele impossibilita que imaginemos possibilidades de novas formas de viver e se relacionar com o mundo. Ou seja, nossa subjetividade é colonizada, e assim como o fenômeno histórico da colonização, só há um horizonte possível: o mundo do colonizador (DUSSEL, 1993; FANNON, 2008). Esse fenômeno instala nos povos um “desesperançar” de um mundo novo, e, por isso, o zapatismo enfatiza em seu lema a importância de “um mundo que caibam muitos mundos”, pois vivermos sempre pensando, agindo, sentindo e, principalmente, educando conforme o mundo do colonizador, nos impossibilita de lutar efetivamente (FREIRE, 2014; HILSENBECK FILHO, 2008).

3.5 A educação zapatista

A partir das reflexões sobre o modelo educacional hegemônico nos subcapítulos anteriores, fica evidente sua função de manutenção dos comportamentos, lugares e funções sociais predeterminados pela classe dominante. Por outras palavras, as próprias escolas são veículos fundamentais para a persistência da violência estrutural. Tendo isso em mente, as escolas zapatistas distanciaram-se radicalmente do sistema educativo imposto pelo Estado, no qual os professores geralmente ignoravam e reproduziam o desprezo pelo mundo indígena que caracterizou o colonialismo interno do México. Além disso,

[...] as inúmeras reformas neoliberais da educação intensificaram sua submissão às lógicas de modernização e adaptação ao mundo da economia,

transformando-a em uma ferramenta de imposição do México de cima sobre o México de baixo, especialmente em uma ferramenta de destruição étnica do mundo das comunidades indígenas. Em vez disso, a educação autônoma é uma construção que parte do particular e se enraíza tanto na realidade das comunidades quanto na luta zapatista para criar outros mundos possíveis. O envolvimento direto das comunidades na mobilização educacional e a forte interação entre promotores e assembleias são tais que a educação não se contrapõe à vida comunitária, mas surge dela (BASCHET, 2021, p. 88).

A formação educacional não é alheia ao ritmo da vida nas zonas autônomas e nem da realidade concreta. Pelo contrário, ela também está presente no cotidiano comunitário e é um dos pilares fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Ou seja, não há separação entre educação das outras formas de aprendizagem; na realidade, há um entrelaçamento entre educação escolar e saberes extraescolares. Assim, se rompe com uma característica do modelo escolar clássico, que é a pretensão ao monopólio do saber legítimo. Se a escola surge da comunidade, não se perde de vista que a comunidade é escola (BASCHET, 2021).

Se a escola zapatista não é vinculada ao Estado mexicano, como funciona a formação de professores? Através dos promotores e promotoras. Os promotores e promotoras não são chamados de professores, porque não se consideram “especialistas em docência” e não se veem como “profissionais da educação”. Na maioria dos casos, são jovens vinculados de uma forma ou de outra ao trabalho da terra, e que compartilham do mesmo modo de vida de todos e todas da comunidade (BASCHET, 2021).

Esse processo de relativa “desespecialização” e “desprofissionalização” da figura do docente pode muito bem ser considerado como uma dimensão central da subversão do modelo educacional convencional (BASCHET, 2021), pois o saber concentrado e hierarquizado também subordina tanto quem o possui quanto quem não, como bem enunciou Foucault em sua “Arqueologia do Saber”: “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 30).¹⁵

¹⁵ É muito importante pontuarmos que a Genealogia do Poder foi um pilar fundamental para compreendermos mais cabeças da hidra do que conceituamos enquanto poder; no entanto, Foucault não entrelaçou várias outras avenidas que atravessam esse sujeito que está sendo alvo do poder. Sendo assim, ressaltamos a importância da contribuição de Judith Butler e Silvia Federici, com as obras “Problemas de Gênero” (2018) e “Calibã e a Bruxa” (2017), no que tocam a questão de não neutralidade desses corpos que são alvos das práticas de poder.

Depois do levante de 1994, que rompeu com o Estado Mexicano, os zapatistas e as zapatistas precisaram pensar em formas de organização que não atendessem as lógicas do “Mau Governo”. A partir de 1997, começou a se desenvolver a “educação autônoma”, pois os professores e professoras da Secretaria da Educação Pública Mexicana (SEP) reproduziam as lógicas do capitalismo neoliberal e muitas das vezes serviam até como espões do governo mexicano. A partir disto, a própria comunidade começou a elaborar um outro tipo de currículo escolar que atendesse as necessidades locais, e que se fundamentasse nos preceitos da própria luta e resistência dos povos (DOROTEO, 2023). E segundo as palavras dos próprios zapatistas nos materiais da *Escuelita Zapatista*:

Nos vimos obligados a empezar nuestra propia educación aunque algunos pueblos ya de por si lo estaban haciendo. Para formar la educación autónoma teníamos que pensar si se deban los mismos planes de estudio de la SEP a cambiábamos decidimos cambiar. Em uma reunião de consejos, compañeros del CCRI y compañeros mandos, todos reunidos em lo que hay es la sede del Caracol de La Realidad, se empieza a pensar que tiene que aprender nuestro hijos, que tiene que cambiar del sistema educativo del gobierno. Empezamos a ver muchas cosas y llegamos a concluir que donde no podemos cambiar nada es em lo que son las matemáticas cuestiones muy exacta qye ahí no le podíamos cambiar nada, lo teníamos que ensinar tal y como es. Outro es lo que es la lectura, y la escritura, nada se le podía cambiar porque eso era como universal. Pero si, se discutió y analizó qué cosa se tenían que ver em la cuention de historia, se pensó que había que seleccionar em el área de historia de la SEP que cosas son buenas para nuestro niños y jóvenes y qué cosas no. Se fueron sacando y se fueron poniendo otros temas de historia, incluída nuestra orpria historia como ELZN y de outro movimientos sociales que se habian dado durante la historia. Así se fueron haciendo los planes y programa de estudio. Después de eso se llevó a los pueblos para que los padres de familia vieram que otras cosas necesitaban ello que se aprendieran em la escuela autónoma (DOROTEO, 2023, p. 4).

O ensino de escrita e leitura foi visto como essencial pela comunidade, pois observaram que sem eles não haveria como caminhar para lugar algum. No entanto, a matéria que se chamava “Espanhol” pela SEP, passou a se chamar “Línguas” na educação autônoma, pois retira do centro o colonialismo linguístico e abre espaço para as línguas dos povos originários e uma outra linguística que transcenda o colonialismo. Matemática e História permaneceram com o mesmo nome, e Ciências Naturais se transformaram em “Vida e Meio Ambiente”. As demais áreas são chamadas de “Integração”, pois são as treze demandas basilares para a autonomia dos povos (teto, terra, saúde, trabalho, alimentação, educação, independência, democracia, liberdade, justiça, cultura, informação e paz) (DOROTEO, 2023).

Os primeiros promotores de educação foram capacitados por um grupo solidário chamado “*semillitas del sol*” que vieram do Distrito Federal para os caracóis. As capacitações eram de seis meses e no final observava-se a evolução dos promotores no alcance e superação dos temas. Nessa primeira experiência, ficou claro que muitos não alcançaram a compreensão esperada e foi feita uma imersão de dois meses com o intuito de nivelar-se aos demais companheiros e companheiras. (DOROTEO, 2023). Antes disso, era sempre posto em pauta nas assembleias, como certificar e comprovar o estudo desses jovens da escola autônoma: através de boletins, provas, certificados?

A partir dessa inquietação, concluiu-se que:

Eso para nosotros no era necesario, que lo importante para nosotros era que nuestro hijos aprendieran a leer y escribir, a hacer cuentas y hacer muchas cosas que aprendieran a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro Pueblo. Concluimos que no es necesaria una boleta de calificación o un certificado de estudio, se pensó que era lo mismo em el caso de una evaluación, un exame, que se leva extender una certa cantidad de preguntas a los alumnos y que si lo pasaban y contestaban bien eso ya pasaba por bueno, también concluimos que eso no era correcto. Lo correcto era que lo demostrara em los fechos, o sea em su trabajo, em el desempeño de algún cargo, entonces esse joven si está aprendiendo, consideramos nosotros que es iba a ser la mejor evaluación (DOROTEO, 2023, p. 5).

Ao decorrer de todo o trabalho, clarificou-se que saber é poder e que a instituição escolar, em seu bojo, carrega consigo a função de manter o disciplinamento e a ordem das mentalidades, dos corpos e dos lugares sociais pré-definidos pela classe dominante (APPLE, 2001; FOUCAULT, 2007). Os zapatistas e as zapatistas muito atentos às lógicas e às muitas cabeças da hidra capitalista, perceberam que a educação atrelada ao Estado – que, por consequência, atende as lógicas empresariais da globalização neoliberal – jamais será uma saída para as inúmeras violências sofridas pelos povos oprimidos e na construção de um “mundo onde caibam muitos mundos”. Essa construção de uma nova visão de mundo, seja ele na subjetividade e no concreto, precisa, a princípio, não aceitar a existência de somente um mundo, o qual está no estado de estilhaço, adoecido há muito tempo (GALEANO, 2019).

O movimento zapatista introduziu uma educação autônoma para libertar-se do sistema imposto pelo Estado, estabelecendo um modelo educacional genuinamente enraizado nas necessidades e aspirações das comunidades. A desespecialização dos professores, a revisão dos conteúdos curriculares e a rejeição

de avaliações formais demonstram uma abordagem que desafia as estruturas tradicionais de poder e conhecimento. Esse movimento enfatiza a importância de uma subversão do que viemos a conhecer enquanto educação para a autonomia, resistência e construção de um mundo alternativo. A educação zapatista transcende a escola, integrando-se ao tecido social e promovendo uma visão mais igualitária e contextualizada do conhecimento e do poder.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que se encerra essa análise, é inegável a reverberação da colonização do século XVI nas estruturas sociais e educacionais da América Latina. O legado colonial persiste, moldando profundamente as dinâmicas de poder, perpetuando desigualdades e silenciando vozes historicamente marginalizadas. Atuando não só nas estruturas e instituições, mas penetrando profundamente em nossos modos de se viver, sentir, falar e se ver.

Neste estudo, investigamos a presença do colonialismo na educação, expondo as complexas relações entre o passado e o presente. Aprofundamos a contextualização histórica, os estratagemas das potências colonizadoras e a penetração da lógica colonial nas estruturas educacionais, mas reconhecemos a lacuna que emerge diante de uma realidade multifacetada e em constante evolução. A abordagem do Zapatismo e outras correntes libertárias na educação apresenta um chamado urgente para uma crítica radical e uma não negociação com o mundo do colonizador.

No entanto, reconhecemos que, embora tenhamos explorado a linguística zapatista, ainda há vastos territórios a serem desbravados. A riqueza da linguística zapatista oferece um mundo de significados e ressignificações, uma área que merece uma investigação aprofundada, a qual pretendemos seguir em pesquisas futuras, almejando contribuir para desvendar as nuances linguísticas como instrumentos de resistência e identidade. Este trabalho, embora tenha mergulhado em inúmeras questões, foi delimitado pelas exigências da monografia. Reconheço a necessidade de uma análise mais crítica e aprofundada, a qual desejo prosseguir no âmbito acadêmico do mestrado/doutorado.

Assim, esta monografia serve como um ponto de partida para futuras explorações e estudos mais aprofundados. O convite à reflexão e à descolonização do pensamento e das estruturas educacionais se mantém urgente. Que este trabalho não seja um ponto final, mas sim um impulso para continuar resistindo e possibilitando a construção de novos mundos que desafiem a lógica da globalização neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. [S.l.] Porto Editora LTDA, 2001.
- BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. São Paulo: Hedra, 2011.
- BASCHET, J. **A Experiência Zapatista: rebeldia, resistência, autonomia**. 1. ed. São Paulo: N-1, 2021.
- BETHELL, L. **História da América Latina: América Latina Colonial**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1997.
- BOAVENTURA de Sousa Santos admite postura inadequada, mas nega assédio sexual. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/06/boaventura-de-sousa-santos-admite-postura-inadequada-mas-nega-assedio-sexual.shtml>. Acesso em: 24 out. 2023.
- BONOMO, A. B. Introdução. In: BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. São Paulo: Hedra, 2011. p. 9-29.
- BOXER, C. R. **O império marítimo português (1415-1825)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- CERNICCHIARO, A. C. A temática da escravidão negra nos sermões de Antônio Vieira. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 0, 2003.
- COSPITO, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 722-727.
- CRUZ, J. M. A. Zapatismo(s): apropriações e releituras do zapatismo da Revolução Mexicana pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). **Hydra: Revista Discente Eletrônica da Pós-Graduação em História da Universidade Federal de São Paulo**, v.1, n.1, p. 60-76, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/9116/6649>. Acesso em: 30 out. 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- DE MELO LISBOA, A. De América a *Abya Yala*: semiótica da descolonização. **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 23, n. 53/2, p. 501-531, 2014. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>. Acesso em: 04 nov. 2023.

DUSSEL, E. **1492 – O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

DOROTEO. **Gobierno Autónomo II**. Disponível em: <https://redcigtalpan.org.mx/materiales/2023/01/10/gobierno-autonomo-ii/>. Acesso em: 30 out. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FRAGOSO, J. *et al.* **A economia colonial brasileira (séculos XVI-XIX)**. São Paulo: Atual, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GALEANO, M. **Contra a Hidra capitalista**. São Paulo: Editora N1, 2021.

GALLO, S. A. **Escola Pública numa Perspectiva Anarquista**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

GOMES, M. P. **Os índios no Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. São Paulo: Contexto, 1991.

GORENDER, J. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GUTIÉRREZ, L. **Aristóteles em Valladolid**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2007.

HILSENBECK FILHO, A. M. Por um mundo onde caibam muitos mundos: o zapatismo e as não-fronteiras da resistência e da esperança. **Lutas Sociais**, [s.l.], n.

19/20, p. 108–120, 2008. DOI: 10.23925/lis.v0i19/20.18756. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/18756>. Acesso em: 24 out. 2023.

INOCENCIO, B. F. F. **Encomiendas e pueblos de indios**: interesses e tensões no contexto de elaboração das Ordenanzas de Alvaro de 1611. 2018. 70f. TCC (Graduação em História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/gua/lapha/index.php?option=com_content&view=article&id=153:dissertacoes&catid=80:producao&Itemid=783. Acesso em: 04 nov. 2023.

LAS CASAS, B. **O paraíso destruído**: brevíssima relação da destruição das Índias. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

LEOPOLDINO, K. S. M. **Seqüências de Fibonacci e razão áurea**: aplicações no Ensino Básico. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Matemática, Centro de Ciências Exatas e da Terra. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

MARIZ, D.; MARIZ, H. S. de. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Educação**, [s.l.], v. 44, p. 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644432996. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32996>. Acesso em: 25 out. 2023.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPpx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

O’GORMAN, E. **A invenção da América**. São Paulo: Unesp, 1992.

ORIGEM DA PALAVRA. Colonização. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/>. Acesso em: 30 set. 2023.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **ABYA YALA**. 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2021/09/ABYA-YALA.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PRADO, A. A. O Zapatismo na Revolução Mexicana: uma leitura da Revolução Agrária do Sul. **Estudos Sociedade e Agricultura**, [s.l.], n. 20, p. 144-174, abr. 2003. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/233>. Acesso em: 20 set. 2023.

POUGY, H. "Chefia indígena - Pierre Clastres". *In*: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/chefia-indigena-pierre-clastres>. Acesso em: 19 out. 2023.

PTOLOMY, C. **The Geography**. Translated and edited by Edward Luther Stevenson. New York: Dover Publications, 1991.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*. **Revista Internacional de Ciências Sociais: América** (1492-1992), [s.l.], v. 134, dez. 1992. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Americanidad_concepto-Quijano_Wallerstein.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

RIBEIRO, B. **O índio na História do Brasil**. São Paulo: Global Ed., 1987.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

ROSA, L. W.; DEVITTE, N.; MACHADO, N. G. Mecanismos e o processo de conquista e colonização da América Indígena. **Revista Ameríndia**, [s.l.], v. 12, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1584>. Acesso em: 30 out. 2023.

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. S; DUNKER, C (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2023.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Autêntica, 2019.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. **7 piezas sueltas del rompecabezas mundial** (*El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye naciones.*), México, 2000. Disponível em <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1997/06/20/7-piezas-sueltas-del-rompecabezas-mundial-el-neoliberalismo-como-rompecabezas-la-inutil-unidad-mundial-que-fragmenta-y-destruye-naciones/>. Acesso em: 29 out. 2023. Tradução nossa.

SUBIRATS, E. Viagem ao fim do paraíso. In: Novaes, A. (org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Senac, 2006.

TAYLOR, D.; SALVATTI, F. *Living Politics: The Zapatistas celebrate their 20th anniversary*. **Urdimento**, [s.l.], v. 8, n. 27, p. 123-145, 10 dez. 2016. DOI :<http://dx.doi.org/10.5965/1414573102272016423>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/8969/6292/28481>. Acesso em: 28 out. 2023.

TEIXEIRA, T. **Por uma ética da diferença: práticas coloniais de instituições buscam perpetuar imagens de mundo que apagam a existência de grupos sociais**

vulnerabilizados. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/por-uma-etica-da-diferenca/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VELOSO FILHO, F. A. Forma, dimensões e feições da Terra: da Antiguidade ao Renascimento. **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 183-194, 2010. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/264>. Acesso em: 30 out. 2023.

VESPÚCIO, A. **Novo Mundo**: as cartas que batizaram a América. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.