

Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana

Danilo R. Streck & Cheron Zanini Moretti

Resumo:

Este ensaio, baseado em pressupostos da obra de Paulo Freire, propõe-se a discutir a pedagogia latino-americana e a produção de conhecimento numa perspectiva de superação da colonialidade pedagógica. A primeira parte deste estudo se dedica a situar as práticas educativas de caráter emancipatório na América Latina no contexto pedagógico atual, em movimentos sociais e na universidade, buscando identificar algumas de suas principais marcas. Em seguida, detém-se na recuperação de elementos da memória em torno da idéia de colonialidade e a superação da mesma na e com a educação. Por fim, apresentam-se algumas contribuições do tensionamento entre a colonialidade e a insurgência para a pedagogia latino-americana: a) no diálogo horizontal entre conhecimentos em busca de metodologias próprias; b) como território de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos; e, c) na busca da latinidade negada ou o aprender nas fronteiras. José Martí, Simón Rodríguez e os zapatistas são algumas referências na busca pela memória pedagógica latino-americana e interlocutores privilegiados na problematização desta pedagogia que se compreende um processo aberto, onde superar a colonialidade a partir das tensões produzidas nas insurgências pedagógicas significa antecipar, ensaiar, as possibilidades emancipadoras, endógenas e autênticas.

Palavras-chave:

colonialidade; insurgência; pedagogia latino-americana; Paulo Freire

Coloniality and Insurgency: Contributions for a Latin American Pedagogy

Abstract:

The purpose of this essay, based on assumptions of Paulo Freire's work, is to discuss Latin-American pedagogy and the production of knowledge from the perspective of the struggle to overcome pedagogical coloniality. The first part of the study is dedicated to situate the educational practices of emancipatory character in Latin America in the current pedagogical context, in social movements and in the university, identifying some of its main characteristics. Following, there is a brief recovery of historical information around the issue of coloniality and its overcoming in and through education. At the end of the essay, there are presented some contributions to think through the tension between coloniality and insurgency in Latin American Pedagogy: a) the horizontal dialogue between knowledges in the search for alternative methodologies; b) the territories of resistance as representing the movement between diverse spaces and temporalities; c) the search for the negated Latinity or the frontier knowing. José Martí, Simón Rodríguez and the zapatistas are important references in the search for the Latin American pedagogical memory, and will be taken as key authors in the problematization of this pedagogy which understands itself as an open process, where overcoming coloniality starting from the tension produced through pedagogical insurgencies means to anticipate and rehearse emancipatory possibilities, endogenous and authentic.

Key words: coloniality; insurgency; Latin American Pedagogy; Paulo Freire

Colonialité et Insurrection: contributions à la pédagogie latino-américaine

Résumé:

Le travail, fondé sur des pré-supposés de l'œuvre de Paulo Freire, propose de discuter la pédagogie latino-américaine et la production de connaissances sous une perspective transgressant la «colonialité pédagogique» (pédagogie colonisatrice). La première partie de cette recherche s'intéresse à localiser les pratiques éducatives qui ont un caractère émancipatif en Amérique Latine dans le contexte pédagogique actuel, à des mouvements sociaux et à l'université, identifiant certaines de ses principaux aspects. Par la suite, nous aborderons la récupération des éléments de la mémoire autour de l'idée de «colonialité» et de son dépassement dans et avec l'éducation. Finalement, nous présentons quelques contributions de la tension entre la «colonialité» et l'insurrection pour la pédagogie latino-américaine: a) dans le dialogue horizontal entre les connaissances à la recherche de méthodologies propres; b) comme territoire de résistance ou mouvement de lieux et temps divers; et, c) à la recherche de «latinidad» née ou l'apprentissage dans les frontières. José Martí, Simón Rodríguez et les zapatistes sont quelques références dans la recherche pour la mémoire pédagogique latino-américaine et des interlocuteurs privilégiés dans la problématisation de cette pédagogie. On la comprend comme un processus ouvert, où transgressent la «colonialité» à partir des tensions produites des insurrections pédagogiques signifie anticiper, tester, les possibilités émancipatrices, endogène et authentiques.

Palavras-chave: colonialité; insurrection; pédagogie latino-américaine; Paulo Freire

Colonialidad y insurgencia: una contribución a la pedagogía latinoamericana

Resumen:

Este ensayo, basado en la obra de Paulo Freire, tiene como propósito discutir la pedagogía latinoamericana y la producción de conocimiento desde la perspectiva de superación de la colonialidad pedagógica. La primera parte de este estudio se centra en situar las prácticas educativas de carácter emancipador de América Latina en el contexto educativo actual, tanto en movimientos sociales cuanto en la universidad; además se identifican algunas de sus principales características. Después, se centra en la recuperación de elementos de la memoria sobre la idea de la colonialidad y la superación de ésta a través de la educación. Finalmente, se presentan algunas de las contribuciones de la tensión entre la colonialidad y la insurgencia en la pedagogía en América Latina: a) el diálogo horizontal entre los conocimientos en la búsqueda de metodologías propias; b) como territorio de resistencias o movimiento de diferentes lugares y tiempos, y, c) en la búsqueda de la latinidad negada o el aprender desde las fronteras. José Martí, Simón Rodríguez y los zapatistas son algunas referencias en la búsqueda de la memoria de la pedagogía latinoamericana e interlocutores en la problematización de la misma, que comprende un proceso abierto, en el que superar la colonialidad desde las tensiones producidas en las insurgencias pedagógicas significa anticipar y ensayar las posibilidades emancipatorias, endógenas y auténticas.

Palabras claves:

colonialidad; insurgencia; pedagogía latinoamericana; Paulo Freire.

Introdução

O presente ensaio se propõe a discutir a pedagogia latino-americana numa perspectiva de superação da colonialidade pedagógica¹. Entende-se que nossa educação parece presa ao seu destino de formar para a cidadania menor ou para a não cidadania, ou seja, está como que enredada sob uma forma de cidadania subalterna. A colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos. A história do capitalismo mundializado, eurocentrado, marca a história da América Latina, uma vez que a colonialidade e a modernidade se instalam em seu território como eixos constitutivos de padrão de poder. Esta imposição configurou identidades societais e geoculturais, ou seja, impôs experiências de colonialidade e de colonialismo correspondentes às necessidades do capitalismo. Como resposta contra-hegemônica às relações de dominação, a América Latina deu espaço a um pensamento emancipador, radicalizado e antiimperialista; é a partir dele que se elabora a teoria da dependência, surge a teologia da libertação e se apresenta a pedagogia do oprimido (Freire, 1982; Boron, 2006). A insurgência, superando sua forma de levantamento apenas, nos remete a sujeitos em luta contra o esquecimento. Trata-se de reconhecer e problematizar que “junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (Streck, 2005, p. 58).

A partir destas considerações, nos dedicamos na primeira parte do texto a situar as práticas educativas de caráter emancipatório na América Latina no contexto pedagógico atual, identificando algumas de suas principais características. Em seguida, nos detemos na recuperação de elementos da memória em torno da idéia de colonialidade e a superação da mesma na e com a educação. Simón Rodríguez, José Martí e os zapatistas são interlocutores privilegiados nesta problematização. E, por fim, apresentamos algumas contribuições do tensionamento entre a colonialidade e a insurgência para a pedagogia latino-americana: a) no diálogo horizontal entre conhecimentos ou em busca de metodologias próprias; b) como território de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos; e, c) na busca da latinidade negada ou o aprender nas fronteiras.

Embora este não seja explicitamente um trabalho sobre Paulo Freire, suas ideias constituem a espinha dorsal da reflexão uma vez que em sua obra a rebeldia, a indignação e a ousadia, junto com a amorosidade, são condições para superar as opressões que sobrevivem com outros nomes e outras formas. Com o fato de trazer autores que antecederam Paulo Freire queremos sinalizar que

a pedagogia latino-americana, que tem em Paulo Freire o seu maior expoente, tem sua trajetória construída no movimento da sociedade em busca do ser mais. O trabalho também não toma especificamente a universidade como lócus de análise, mas tem como pressuposto que à universidade cabe um papel fundamental na superação da colonialidade do saber e do ser através da produção do conhecimento.

1. Uma educação para a emancipação

Uma educação para emancipação implica numa importante opção: uma opção pedagógica com e para as classes empurradas às margens ou excluídas. A educação popular, como um movimento pedagógico que coloca como meta a transformação da sociedade, não se reduz à transmissão de conhecimentos. Contrapondo-se a uma educação bancária, se “inventa e reinventa” enquanto prática pedagógica que constrói conhecimentos desde uma concepção problematizadora da realidade, reforça as possibilidades de mudanças e a construção do *inédito viável*². Trata-se da construção de uma importante ruptura: uma ruptura epistemológica.

Quando se trata de alternativas, a América Latina tem sido herdeira das melhores tradições do pensamento emancipatório e libertador cujos reflexos aparecem na criatividade das lutas cotidianas. Existem algumas experiências “extraordinariamente pedagógicas”, para usar uma expressão de Atílio Boron (2006), que contrariam o paradigma ocidental dominante de educação que é aquela que deposita informações e que produz a passividade nos sujeitos e a fragmentação da leitura da realidade. Advertia José Martí, no final do século XIX, que “é criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época, e a época”. A pedagogia crítica, ao contextualizar os processos de produção do conhecimento, possibilita a superação da condição em que anteriormente se encontravam os educandos e as educandas. Estes já poderão fazer uma leitura crítica sobre a realidade em busca de *ser mais* do que se *está sendo*, pois não só se reconcilia a educação que se recebe em uma época com a época, como desvela a “sacralização da ordem social passada e presente” para uma “ação revolucionária no presente à luz do futuro” (Passos cit. por Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 191).

São muitas as experiências educativas comprometidas com o seu próprio tempo histórico e com processos educativos emancipatórios. São distintas em suas lutas e objetivos específicos, porém marcadas por rupturas com as pedagogias tradicionais no contexto de globalização capitalista. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, no Brasil), por exemplo, é considerado hoje

um dos mais expressivos movimentos sociais não só pelo número de pessoas que mobiliza, mas também pela sua estratégia política que, também, acontece como educação. Roseli Caldart (2000) desenvolve a ideia de que o *movimento* se faz um princípio educativo ao resgatar a história e o processo de formação dos sujeitos em luta, quando ocupar a terra é mais do que a ação e a escola é mais do que uma escola. Estes se transformam constantemente na medida em que o processo educativo continua na dinâmica da luta que não termina com a conquista da terra. Existe aí uma formação sócio-cultural em que este novo homem e esta nova mulher ao realizarem a sua luta se percebem como sujeitos partícipes de um processo mais longo e complexo que é a construção de uma sociedade que ainda não existe, mas para cuja realização os processos educativos, em marcha contra-hegemônica, contribuem através do acúmulo de forças.

O movimento indígena zapatista (no México) com seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista (SERAZ), e outros movimentos indígenas organizados pelo continente, transformou-se em sujeito político que mudou o mapa do poder político. Junto com outros movimentos sociais, como o ambiental e o feminista, representa a possibilidade de repensar o próprio sentido do poder³. Na prática, a resistência tem a sua concretude na busca de uma unidade continental que percebemos, muitas vezes, na tentativa de se efetivar em contraposição ao imperialismo estadunidense e ao colonialismo europeu. As resistências sempre estiveram presentes na história moderna latino-americana: existiram nos movimentos de constituição dos estados nacionais e na luta por emancipação política; assim como houve resistências a qualquer nova forma de dependência, posterior a estas conquistas, sobretudo a econômica, em relação aos países do *norte*. Na experiência zapatista isto se traduz em sistemas autônomos de educação e de saúde, na organização de cooperativas de artesanato, no trabalho nas milpas⁴, na organização das bases de apoio e a manutenção do exército de libertação nacional como instrumento de defesa à violência a que estão submetidas as comunidades indígenas camponesas.

Em termos materialistas, a *experiência* emerge dos confrontos, além dos de classe, entre culturas, políticas, valores, convenções, etc. Por um lado, as experiências podem ser *vivenciadas*, independente da intencionalidade ou consciência dos sujeitos sobre elas; e, por outro lado, podem ser *percebidas* por sua consciência social, elementos ideológicos e visões sociais de mundos pré-estabelecidos. Porém, para o *ser social e histórico* é a *experiência transformada*, na ação e na reflexão, que se faz significativa (Thompson, 1978). A *experiência* para Paulo Freire é uma categoria estruturante que não se resume a mero *praticismo*. Das relações aparentes daquilo que se vivencia, a perspectiva freiriana considera a profundidade da leitura e inserção dos sujeitos no mundo;

esses são articulados ao *lócus* em que se estabelecem os vínculos e as relações dinâmicas entre a *linguagem* e a *realidade*, no exercício da compreensão do contexto da prática.

Atualmente, buscando reinventar metodologias para o resgate do cotidiano e da teoria, um grupo de estudantes e pesquisadores da Facultad De Filosofía y Letras coordenados pelo Professor Doutor Miguel Escobar Guerrero, da Universidad Nacional Autónoma de México, realiza um trabalho teórico-prático através da “representação atuada” sobre uma problemática identificada na realidade cotidiana. A sua proposta metodológica pretende articular os conhecimentos prévios dos/as educandos/as, oferecer amparo teórico, promover o debate coletivo sobre o enredo de um determinado filme e, ainda, através de sua assistência atenta, gerar perguntas que levam a compreender as relações entre processos educativos e as lutas sociais. A educação bancária tende a desconsiderar a manifestação da consciência que se encontra em trânsito, quando na educação libertadora se compreende a complexidade e a variedade de manifestações sobre a apreensão sobre determinada realidade. Esta experiência metodológica indica a possibilidade de superação da “constatação” da realidade, pelos/as educandos/as, em sua superfície, para se perceber e entender seu próprio lugar e papel sobre a *realidade que está sendo*. Esta dinâmica demonstra que o *conhecimento* é provisório e inacabado, seletivo, limitado e definido/construído, também, pelas perguntas que se formulam a partir da realidade apreendida. Assim que uma das marcas da pedagogia libertadora é a busca pela transformação através da subversão de novas práticas educativas. Na dinâmica dos movimentos sociais e de outros espaços não-formais da educação se criam condições mais favoráveis para a produção de um conhecimento que é popular pela posição em que os sujeitos se encontram na sociedade⁷. Mas isto não implica que os espaços escolarizados, e neste exemplo, o ensino superior não construam suas próprias resistências, com o pensar e o fazer “autênticos”.

A pedagogia freiriana pode servir como parâmetro, portanto, para uma práxis educativa descolonizadora. Conforme McLaren (2008), existem pontos referentes: 1º) de que o mundo deve ser o objeto a ser entendido e conhecido, porém a partir das experiências, necessidades, circunstâncias dos educandos e das educandas; 2º) de que a realidade é uma criação histórica e cultural e que, por isso mesma, pode ser transformada pela ação humana de acordo com as representações ideológicas desta realidade; 3º) de que há relações entre o *estar sendo* e as condições vividas na realidade; 4º) de que é necessário que os educandos e as educandas considerem as possibilidades de “novos ingredientes” na realidade, comprometendo-se com “o novo” para dar uma nova forma à história que é um empreendimento coletivo e compartilhado com as vozes de

todos participantes; 5º) de que os educandos e as educandas experimentarão seu potencial no ato de compreender o significado de *ser* humano na práxis da leitura da palavra e da leitura do mundo; e, 6º) de que os educandos e as educandas devem entender como os mitos dos discursos dominantes se apresentam e como estes são, precisamente, os mitos que os oprimem e que os colocam às margens.

De acordo com esta abordagem, podemos dizer que uma pedagogia descolonizadora ou libertadora é uma pedagogia que se propõe totalizante, e não dominante, na medida em que estabelece uma relação dialética entre o “ato de conhecer” específico ou local como sendo um processo político que tem como lugar mais conflitivo as relações capitalistas de exploração e de poder. Observando mais de perto as experiências apresentadas anteriormente, identificamos que suas práticas educativas não estão implicadas somente com a redistribuição dos recursos materiais, mas também com transformações das subjetividades domesticadas em uma subjetividade revolucionária (McLaren, 2008). Os processos de descolonização não são possíveis com pedagogias sem crítica social, porque são necessárias subjetividades com “compromisso crítico com as resistências à sociedade dominante- uma sociedade que possui um exaustivo potencial para desativar os oprimidos, reduzindo-os a uma atitude de súplica para aplacar os regimes de dominação” (McLaren, 2008, p. 226).

2. A história como resistência à colonialidade: Simón Rodriguez, José Martí e os zapatistas

A história sempre tem posição e nos parece que há aprendizados importantes nas experiências de dominação, transformando-se em instrumento de resistência. Aqui não se trata de inscrever uma pedagogia latino-americana contra outras pedagogias como se fora possível estabelecer critérios puramente geográficos de distinção. Uma compreensão mais coerente de tratá-la é situando-a a partir das *epistemologias do sul* cuja orientação (*sul*) é utilizada como uma metáfora de um campo epistêmico desafiador aos processos de descolonialidade do conhecimento. Esta perspectiva está para além do *sul geográfico*, uma vez que também se identificam no *norte geográfico* as classes sociais em situação de subalternidade, expostas à dominação capitalista e experiências coloniais. Assim como também encontramos no *sul geográfico* as classes que se beneficiam das opressões que sustentam este sistema globalizado. Esta epistemologia diz respeito ao conjunto de alternativas que são produzidas ao *sul*, no âmbito das experiências de opressão e libertação. Fundamentalmente “denunciam a supressão de saberes (...) pela norma epistemológica dominante, valorizam

saberes que resistiram (...) e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos & Menezes, 2009, p. 11).

Concebemos a América Latina como “parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas, quais sejam: de um lado um colonizador que impõe, pelo uso da força, toda uma cultura e um poder; e de outro, o colonizado que nasce e morre de qualquer jeito” (Moretti; Adams, 2011, p. 448); e que na tensão dialética entre a colonialidade e as resistências busca alternativas na superação das intencionalidades colonizadoras existentes nas epistemologias tradicionais. As insurgências pedagógicas, muitas vezes geradas no silenciamento, são capazes de reformular a pedagogia de forma global, nos marcos das lutas históricas onde ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra, porque o espelho em que se vê é um espelho eurocêntrico.

Simón Rodríguez (1771-1854, Venezuela), José Martí (1853-1895, Cuba) e os/as zapatistas (dias atuais, México) são fontes de uma memória histórica que se encontram neste processo de tensões em que a educação se faz campo preferencial da luta social e política. A história autentica uma *palavra*, ou seja, dos vencedores e/ou dos vencidos. Esta “palavra autorizada” se encontra hegemonicamente em poder das classes que dominam as relações em sociedade e se expressa nas estruturas. Quem está despossuído da palavra autorizada ou quem a possui precariamente, no entanto, tem a possibilidade de resistir e de se insurgir.

A educação, nesta perspectiva, adquire importância como um recurso, ou pelo menos um tema de interesse, que pode unificar a luta anticapitalista⁸. Mas, para isto, a educação deve dialogar com a história, no sentido de que os homens e as mulheres a produzem, não conforme as suas escolhas, mas a partir das situações ou circunstâncias dadas ou transmitidas do passado. Neste sentido, a separação entre história e educação seria a certeza de que a educação capitalista cria e transmite valores que dão legitimidade aos interesses dominantes como se outras alternativas não fossem possíveis e de que a história, como consequência, devesse ser constantemente adulterada para a sustentação destes interesses. Ao negar ou esquecer-se o passado, se está rejeitando o que é próprio do *ser latino-americano* (Streck; Adams & Moretti, 2010, p. 23). Simón Rodríguez, José Martí e os/as zapatistas, nos seus tempos históricos, identificaram que a América Latina é resultado das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo de resistências.

Conhecido como um crítico da imitação, Simón Rodríguez, o mestre de Simón Bolívar, teve uma influência importante dos pensadores da ilustração em sua formulação de descontentamento aos processos coloniais existentes. Seu

pensamento pedagógico está muito vinculado com os projetos de emancipações políticas, no continente. Assim, mudanças no sistema educacional colonial eram defendidas. Como prioridade, tinha a educação primária, num contexto em que o direito a ser educado era apenas para brancos. Seu projeto de educação, assim como mais tarde para José Martí e os zapatistas, estava diretamente relacionado a um projeto de sociedade. No contexto de Rodriguez, isto significava que a educação consistia em “um meio de transformação de um tipo de sociedade para criar outra” (cit. por Streck, Adams, Moretti, 2010, p. 60), neste caso, uma sociedade republicana com os aparatos estatais vigentes para este modelo de estruturação sócio-política.

A sua conhecida frase, “ou inventamos ou erramos”, é uma denúncia às cópias e distorções que identificava nas jovens nações cujas subjetividades permaneciam dominadas. Em sua nota sobre o projeto de Educação Popular (Rodriguez, cit. por Streck, 2010) apontava a necessidade de processos de libertação mais profundos. Para ele a educação popular era um sistema de socialização para o desenvolvimento das capacidades de ações coordenadas no plano social, com vistas ao exercício do poder, tendo o diálogo como ferramenta. Compreendia Simón Rodriguez que a civilização europeia de fato havia interrompido o processo de “civilização” americana, porque mesmo após as independências continuavam os vícios de uma educação que não era garantida aos negros, índios e mestiços. E que, por isso, se fazia elitista. A instrução era base para a vida saudável das repúblicas recém-formadas: “o governo deve ser professor e, para o povo formar república, necessita, quando muito, de cinco anos” (Rodríguez cit. por Streck, 2010, p. 66). Sua advertência justamente recaía sobre os contrastes e os descompassos dos grandes projetos de ilustração com uma absoluta ignorância, que para ele, juntos criavam um “monstro social”. Mas, a realidade era a de que as jovens nações latino-americanas não passavam de “sócias menores” da burguesia europeia. Existia uma combinação entre a ordem política conservadora e o progresso econômico, ambos apoiados por um sistema de educação em formação. Trata-se de uma dependência histórico-estrutural, ou seja, base da colonialidade que perdura até aos nossos dias e que podemos observar, por exemplo, na luta zapatista.

José Martí, como profundo conhecedor dos processos de independência nos diferentes países do continente, já denunciava a forma autocrática e oligárquica da implantação do liberalismo e do sistema colonial persistente nas jovens nações. Esta combinação contribuiu para o fortalecimento dos laços de dependência do sul em relação ao norte e para o favorecimento do crescimento da desigualdade social. O revolucionário cubano desde cedo lutou pela unidade continental em torno de um projeto emancipatório. De acordo com Fernandes

Retamar, para Martí era essencial “avançar na direção de um pensamento revolucionário próprio da América Latina e forjar soluções revolucionárias específicas, que não poderiam ser importadas nem da Europa, nem dos Estados Unidos (de onde saíram a velha dominação colonial e o novo imperialismo)” (2006, pp. 17-18).

Diante dos perigos imediatos, que eram políticos, e os perigos mediatos, que eram econômicos, o cubano apostava que *conhecer* era uma forma de libertar-se da dominação política e econômica. Portanto, *conhecer* ganha um significado novo, que é *resolver*. E, neste caso, resolver os problemas do país conhecendo a sua história. Esta possibilidade de “resolver problemas” aponta para outra possibilidade que é a de transformar a realidade. Governar sem imitações do estrangeiro é valorizar as características do mestiço, com a sua autenticidade.

José Martí reivindica uma história da *Nossa América* no lugar de uma história da Europa opressora. Bastante audacioso, dá aos governantes o recado de que as universidades disponíveis não estão servindo para preparar os novos governantes, porque estes poderiam ter visões “míopes”, ou cópias do modelo do *norte*. No entanto, para além do *conhecimento*, Martí (2006, p. 199) advertiu: “os jovens da América arregaçam as mangas, põem as mãos na massa e a fazem crescer com a levedura de seu suor. Entendem que se imita demais e a salvação é *criar*. Criar é a palavra-chave desta geração.” Mészáros observa que “o próprio Martí percebeu que todo o processo de educar deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a ‘grande prisão’ num lugar de emancipação e de realização genuína” (2005, p. 58). Afinal, ser livre das tiranias é ser emancipado. Seu pensamento anticolonial e anti-imperialista construiu elos fecundos na superação de uma sociedade opressora e inspira, ainda hoje, pedagogias emancipadoras. Realiza importantes críticas à herança etnocêntrica da filosofia europeia e a “mono” filosofia contra as possibilidades plurais identificadas na polifonia da mestiçagem existente no continente.

O “pluri” é uma aposta do zapatismo contemporâneo. Sua experiência *nosotrica* vai além da noção de identidade coletiva. Nela se fundamenta o senso de corresponsabilidades, a construção de consensos e o “mandar obedecendo”. Os zapatistas reclamam uma história que se identifique com as questões indígenas, que seja o reflexo dos 515 anos de “resistência contra a dominação” do estrangeiro e do mercado. Resgatam a sua história “sequestrada”, porque aquela que é contada pelas elites é “irreconhecível pelos de baixo”.

Os zapatistas reivindicam a memória porque a sua ausência poderá implicar o esquecimento e a falta de consciência de si na sociedade atual. A rebelião indígena de Chiapas, mais especificamente o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), recorre à experiência revolucionária camponesa de Morelos,

a partir da liderança de Emiliano Zapata, no início do século XX. Encontra na celebração de datas como o aniversário da morte do líder camponês⁹ da Revolução Mexicana de 1910, transformado em um símbolo da resistência popular, o início da revolução¹⁰, além da data de fundação do próprio EZLN¹¹, a forma de manter vivas as causas do levante zapatista contemporâneo¹² (Marcos, 2004, s.p.). As datas funcionam como um instrumento de mobilização dos indígenas camponeses e encontram-se dentro de um processo de superação da condição de “sem terra, sem recursos naturais, sem rosto”.

Para os zapatistas a história cumpre um papel importante para a insurgência indígena quando relaciona os tempos: passado-presente-futuro. Um passado e um futuro frustrados por um presente dominador e tirano ao qual se devem obediência e submissão. Um passado pretensamente derrotado que determina a imutabilidade do futuro, naturalizando as ideias de que o presente é o próprio passado. O EZLN e as comunidades de apoio zapatistas buscam na História um importante aliado que possibilita uma reflexão crítica sobre o presente, que poderá também oferecer caminhos para a conquista de objetivos que são coletivos.

É possível, portanto, desde estas perspectivas pedagógicas, visualizar a presença de uma pedagogia latino-americana em construção que está tensionada com a ideia de instrução das letras (e porque não, bancária, típica daquela trazida pelos europeus), apontando para visões endógenas para o fortalecimento da autonomia dos povos indígenas, negros, mestiços e outros grupos empurrados às margens. Além disto, dentro da diversidade de processos realizados, nos diferentes países, é possível encontrarmos elos que os unem como povos, com uma memória comum e com possibilidades de construir outra história. Simón Rodríguez, José Martí e os zapatistas, em seus diferentes tempos históricos e propósitos, apontam que a pedagogia latino-americana terá de fazer o movimento consciente em sintonia com movimentos similares pelo mundo, cuja visão social crítica sobre a realidade indique para a construção de outras realidades, ainda não existentes, com potencial de vir a ser os inéditos.

3. Tensões entre a colonialidade e a insurgência

Ainda que os movimentos de independências políticas e a rebelião indígena zapatista apresentem um caráter belicoso bastante importante, suas experiências de um modo geral são marcadas por outras armas: as armas das ideias. Esta característica é importante para compreendermos a profundidade dos projetos emancipatórios em discussão.

Simón Rodríguez, José Martí e os zapatistas são algumas das vozes das resistências que sentem as marcas coloniais e da colonialidade, uma vez que as

compreendem e as problematizam. Estas marcas se explicam por ligações geográficas e históricas que as identificam, mas também porque atuam como matriz subjacente do poder que seguiu existindo depois das independências políticas realizadas na região. A tensão dialética entre a colonialidade e insurgência compreende um conjunto de ideias e práticas que, se analisadas pela ótica de alguns autores e autoras identificados com as *epistemologias do sul*, podem contribuir para a superação das intencionalidades colonizadoras encontradas nas epistemologias dominantes.

A insurgência, portanto, é identificada como um princípio educativo no qual os movimentos sociais populares traduzem a insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente. "Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças" (Streck, 2006b, p. 108). Esta produz mudanças no conhecimento, nas ideias, no comportamento e nas práticas de tal forma que o saber adquirido e modificado não teria um fim em si mesmo, mas tomaria força e ação como um instrumento de luta. Este princípio educativo poderá ser compreendido como a prática de uma "leitura de mundo" em vista de uma pedagogia latino-americana radicalizada (Moretti, 2008).

Em *Educação como prática para a liberdade*, Paulo Freire (1996) nos ajuda a construir os "caminhos da insurgência". Para o autor, faz-se necessário, numa sociedade em transição, uma educação para a decisão, para a política, uma vez que em "tempos de alterações profundas", as transformações tendem a levar, cada vez mais, o povo à *emersão*. Discutindo especificamente as condições da sociedade brasileira, mas que nos parece pertinente no contexto latino-americano, Freire fala da combinação entre a transitividade da consciência e o fenômeno de rebelião. Esta combinação é pertinente para compreendermos a insurgência a partir de um caráter de permanência, uma vez que a rebelião é fartamente ingênua e, por isso, carregada de teor emocional. Daí a necessidade de ser transformada em inserção (Freire, 1996). Em outras palavras: esta rebeldia, porque a rebelião é o ato, deve ser educada para que não se torne um fim em si mesma. A experiência modificada, então, produziria mudança de atitude, passando de ingênua à crítica (Moretti cit. por Streck, Redin & Zitkoski, 2010).

a) Diálogo horizontal entre conhecimentos ou em busca de metodologias próprias

Quando Boaventura de Sousa Santos (2006) reflete sobre processos de resistência e superação das monoculturas, é possível associar sua proposta da

sociologia das ausências e das emergências com a ideia de insurgências pedagógicas, ou seja, de práticas não reconhecidas pela pedagogia dominante projetado pela modernidade europeia. Aqui já se identifica uma relação hierárquica entre conhecimentos considerados insignificantes ou inferiores com o conhecimento ilustrado e superior. O resgate de fontes pedagógicas parte exatamente do esforço de reconhecer essas experiências e conhecimentos considerados inferiores como resistências que se propõem a superar a colonialidade do conhecimento e do poder. O controle do conhecimento e da subjetividade fez submergir o seu contrário. O expansionismo moderno/colonial com as diversas formas de dominação impôs uma cultura do silêncio, reforçada pela verticalidade, o monólogo e uma metodologia universalizante. A educação libertadora está comprometida com as dinâmicas presentes em diálogos que se produzem nas relações horizontais; para além de dizer o mundo desde seu ponto de vista (individual ou coletivo), sua implicação está na práxis social construída. A palavra dita, como insistia Paulo Freire, é também palavra-ação. A pedagogia latino-americana está comprometida com a construção de metodologias próprias, "emparejadas" com o outro e com a outra no processo de busca do inédito viável.

b) Território de resistências ou movimento de lugares e tempos diversos.

A resistência é fundamental para que as lutas tomem dimensões mais radicalizadas na ação (para além das marchas dos "sem", das mobilizações de Seattle, Gênova, Praga, Nice e do movimento dos indignados dos dias atuais) para que seja *insurgente* no território de ideias, valores e ideologias que fundam estas visões sociais de mundo que sustentam uma imposição racial/étnica, de gênero e de classe. Para Santos e Silveira (2002) o território estabelece relações de interdependência entre a materialidade e o seu uso, ou seja, as relações concretas do cotidiano, incluindo as relações com a natureza e seus recursos, e ação humana a partir do trabalho e da política. A partir dessa perspectiva, são territórios em resistência quando os sujeitos os percebem submissos à história em seus diferentes níveis (internacional, nacional e local). Neste sentido, a pedagogia latino-americana também atua sobre territórios e sobre lugares. Neles residem possibilidades de fazer comunicação, produzir conhecimento e construir política, permitindo tempos diversos, não lineares e a-históricos.

c) Busca da latinidade negada ou o aprender nas fronteiras.

A América Latina é herdeira de uma determinada formação histórica e social que forjou pensamentos e ações com características singulares, na resistência e

na insurgência diante de uma colonialidade pedagógica. A busca pela latinidade negada e/ou os aprendizados produzidos nas fronteiras, muitas vezes se deu como necessidade de superação de um *estrangeirismo* na própria terra.

A denúncia se constitui uma dimensão importante na produção de alternativas pedagógicas diante da desumanização então empreendida. Assentada na imposição da autoproclamada superioridade do colonizador, justificada pela sistemática violência da chamada “missão civilizatória”; na negação da identidade racial e étnica do colonizado; no abandono forçado de culturas próprias; a construção de uma pedagogia latino-americana está desafiada a se mover no campo da política através da práxis, das lutas intencionadas, em vistas de anúncio de libertação.

A pedagogia latino-americana libertadora encoraja os esfarrapados e as esfarrapadas do mundo, a quem Paulo Freire dedica o seu livro, hoje clássico, *Pedagogia do oprimido*, a desenvolver antagonismos mais claros entre eles e os grupos dominantes, isto é, através da delimitação de fronteiras entre grupo que domina e as suas incipientes identidades.

Considerações finais

Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto de resistências e insurgências pedagógicas, significa aprender com a história que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente o que se produz no *norte*. Não há como negar o legado da modernidade que chegou como imposição na América Latina, mas é necessário reconhecê-los e contextualizá-los histórica e epistemologicamente (Streck, Adams & Moretti, 2010). A pedagogia latino-americana é um processo aberto, onde superar a colonialidade a partir das tensões produzidas nas insurgências pedagógicas significa antecipar e ensaiar, as possibilidades emancipadoras, endógenas e autênticas. Simón Rodríguez, José Martí e os/as zapatistas são algumas referências na busca pela memória pedagógica latino-americana. Uma pedagogia que ao mesmo tempo está cheia de contradições e paradoxos que devem ser assumidos como problemas a serem tematizados: 1) debruçando-se sobre esta realidade complexa e multifacetada, que encontramos atualmente, escutando aqueles e aquelas que nos antecederam; 2) tomando-se consciência do tipo de inserção que coube à América Latina no processo de ocidentalização e modernização que implicou na produção da monocultura; e, 3) desenvolvendo-se uma pedagogia da práxis, ou seja, uma pedagogia como ação transformadora das condições que obstaculizam a vocação de *ser mais* de todas as pessoas.

Notas

- ¹ Texto baseado na comunicação apresentada no Congresso da LASA (Latin American Studies Association), em São Francisco (USA), em maio de 2012. Apoio: CNPq, CAPES, FAPERGS.
- ² Inédito viável é uma palavra-ação que se alimenta da inconclusão humana; é o devenir.
- ³ A temática poder não é apresentada, neste ensaio, como uma categoria central. Porém, cabe dizer que para a pedagogia crítica, sobretudo com as contribuições de Paulo Freire, o poder está presente na relação educação-transformação. Uma das relações de poder apresentadas por Freire (em 1968, na Pedagogia do Oprimido) foi a relação opressor-oprimido, onde o oprimido não se liberta convertendo-se em opressor, se não libertando o próprio opressor. Nesta dinâmica, sustentava o educador, era necessário reinventar o poder. Trata-se de construir o poder popular sob um novo paradigma civilizatório.
- ⁴ Milpa é um sistema de plantio de herança mesoamericana que guarda conhecimentos, tecnologias e práticas agrícolas para a produção de milho, feijão e moranga, principalmente, para atender às necessidades básicas de uma família.
- ⁵ Parafraseando José Martí.
- ⁶ Paulo Freire advertia sobre os riscos de um discurso elitista e/ou basista sobre a prática educativa, querendo com isso dizer que o rechaço ao conhecimento popular é tão perigoso quanto a sua exaltação ou mitificação.
- ⁷ Neste caso, não descartamos a centralidade da luta de classes como recurso unificador (mais universal) contra o capitalismo. Dialogamos com a idéia de Mézaros (2005) em Educação para além do capital, para quem "uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (p. 25).
- ⁸ 10 de abril de 1919: morte de Emiliano Zapata.
- ⁹ 16 de setembro de 1910: início da Revolução Mexicana.
- ¹⁰ 17 de novembro de 1983: fundação do EZLN.
- ¹¹ Os zapatistas, para se contraporem ao calendário "oficial", ou seja, das datas e eventos do Estado, possuem seu próprio calendário, que é o da resistência.

Referências Bibliográficas

- Boron, A.A. (2006). Prólogo. In R. F. Retamar. *Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas* (pp. 9-14). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Caldart, R.S. (2000). In E. Gennari (Org.). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marcos. (2004). México 2003: Outro Calendário: o da resistência: México, 31 de janeiro de 2003. In E. Gennari (Org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. (s/p). São Paulo: CD-ROM.
- Martí, J. (2006). *Nossa América*. São Paulo: Hucitec.
- McLaren, P. (2008). *Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogia de la Revolución*. México: Siglo XXI.
- Mézaros, I. (2005). *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Moretti, C. Z. (2010). Rebelia/Rebelião. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. (pp. 345-348). Belo Horizonte: Autêntica.
- Moretti, C. Z. (2008). *Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos.
- Moretti, C. Z. & Adams, T. (2011). Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, 2, 447-463.

- Passos, L. A. (2010). Futuro/Futurível. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 191-192). Belo Horizonte: Autêntica.
- Retamar, R.F. (2006). *Pensamiento de Nuestra América – autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Rodriguez, S. (2010). Nota sobre o projeto de educação popular. In: D. R. Streck (org). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. (pp.62-68.). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. & Meneses, M. P. (org). (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, M. & Silveira, M. L. (2002). *O Brasil. Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record.
- Streck, D. R. (2006a). A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, 32, 272-284.
- Streck, D. R. (2006b). Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. *Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCB*, 22, 99-112.
- Streck, D. R. (2005). Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 55-66.
- Streck, D. R. (2004). O Fórum Social Mundial e a agenda da Educação Popular. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 58-68.
- Streck, D. R.; Redin, E. & Zitkoski, J. J. (Orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Streck, D. R; Adams, T. & Moretti, C. Z. (2009). Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí. *Eccos - Revista Científica*, 11(2), 413-429.
- Streck, D. R & Weyh, C. B. (2005). O futuro como possibilidade: um olhar freireano sobre o Orçamento Participativo. *Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire*, 1, s/p.
- Thompson, E. P. (1978). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.

Danilo R. Streck

Professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil.
Coordenador do Grupo de Pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania
dstreck@unisinos.br

Cheron Zanini Moretti

Doutoranda em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
Integrante do Grupo de Pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania.
Bolsista da CAPES
cheron.moretti@gmail.com

Data de Submissão: Dezembro de 2012

Data de Avaliação: Junho de 2013

Data de Publicação: Outubro de 2013