

Exigindo Justicia: *as orientações de justiça dos/das docentes da Sección 22 de Oaxaca*¹

Demanding Justicia:
the justice orientations of Oaxaca's Sección 22 teachers

Demandando Justicia:
los lineamientos de justicia de los/as docentes de la Sección 22 de Oaxaca

 **CHRISTIAN A. BRACHO***

Universidade Estadual da Califórnia, Estados Unidos

RESUMO: A *demanda por justiça* é um princípio de longa data da Sección 22 do Sindicato Nacional dos/as Trabalhadores/as da Educação, que lidera, em Oaxaca, um movimento de docentes desde a década de 1970 e que evoluiu para atender as mudanças nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas. Vários/as pesquisadores/as em todo o mundo têm cada vez mais associado noções de justiça à educação, explorando expressões como *educação para a justiça social*, *ensino orientado para a justiça*, *educação orientada para a justiça* e *ensino para a justiça social* em diversos contextos, mapeando as maneiras pelas quais educadores/as integram esses conceitos nas salas de aula e nas escolas. No entanto, falta nessa pesquisa uma análise das maneiras que permitam a docentes praticar o *ensino orientado para a justiça* também fora da sala de aula, ao participarem de movimentos e lutas. Com base em dados etnográficos coletados ao longo de um período de cinco anos e em entrevistas com 40 docentes, formadores/as de docentes, dirigentes sindicais e estagiários/as docentes, traçarei quatro *orientações de justiça* por meio das quais os/as docentes de Oaxaca exigem justiça. Os/As educadores/as da Sección 22 realizam um ensino orientado para a justiça de acordo com princípios econômicos, políticos, culturais e humanísticos, manifestando uma crença amplamente difundida em Oaxaca de que “o/a docente ao lutar também está

* Departamento de Formação de Professores, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Califórnia, Long Beach. Long Beach, CA, EUA. E-mail: <christian.bracho@csulb.edu>.

ensinando". Este estudo contribui para as pesquisas sobre como docentes implementam pedagogias e práticas orientadas para a justiça em todo o mundo, não apenas na sala de aula, mas também no domínio público como ativistas, agentes de movimentos sociais e membros de sindicatos.

Palavras-chave: Movimentos docentes. Ensino orientado para a justiça. Sindicalismo docente. Oaxaca. Justiça social.

ABSTRACT: The 'demand for justice' is a long-standing principle of Oaxaca's Sección 22 union chapter, which has led a teachers' movement since the 1970s that has evolved to meet changing social, political, and economic circumstances. Various researchers around the globe have increasingly linked notions of justice with education, exploring terms like social justice education, justice-oriented teaching, justice-oriented education, and teaching for social justice in a range of contexts, mapping the ways educators integrate these concepts into classrooms and schools. Missing from this research, however, is an examination of the ways teachers might practice 'justice-oriented teaching' outside the classroom as well, as they participate in movements and struggles. Drawing on ethnographic data collected over a five-year period, and on interviews with 40 teachers, teacher educators, union officials, and student teachers, I will map out four 'justice orientations' via which Oaxacan teachers demand justice. Sección 22 educators perform justice-oriented teaching along economic, political, cultural, and humanistic orientations, manifesting a widely held belief in Oaxaca that 'the teacher fighting, is also teaching'. This study can inform research about teachers globally enacting justice-oriented pedagogies and practices, not only in the classroom, but also in the public domain as activists, movement actors, and union members.

Keywords: Teacher movements. Justice-oriented teaching. Teacher unionism. Oaxaca. Social justice.

RESUMEN: La *demanda de justicia* es un principio de larga data de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que lidera en Oaxaca un movimiento magisterial desde la década de 1970 y ha evolucionado para enfrentar los cambios en las circunstancias sociales, políticas y económicas. Varios/as investigadores/as de todo el mundo han asociado cada vez más las nociones de justicia con la educación, explorando expresiones como la *educación para la justicia social*, *enseñanza orientada a la justicia*, *educación orientada a la justicia* y *enseñanza*

para la justicia social en diversos contextos, mapeando las formas en que los/as educadores/as integran estos conceptos en las aulas y las escuelas. Sin embargo, esta investigación carece de un análisis de las formas en que los docentes pueden practicar la *enseñanza orientada a la justicia* también fuera del aula, al participar en movimientos y luchas. Con base en datos etnográficos recopilados durante cinco años y en entrevistas con 40 docentes, capacitadores/as de docentes, líderes sindicales y docentes en formación, describiré cuatro *pautas de justicia* que los/as docentes de Oaxaca exigen. Los/as educadores/as de la Sección 22 llevan a cabo una enseñanza orientada a la justicia, de acuerdo con los principios económicos, políticos, culturales y humanísticos, y manifiestan una creencia ampliamente difundida en Oaxaca de que “el/la maestro/a luchando, también está enseñando”. Este estudio contribuye a la investigación sobre cómo los/as docentes implementan pedagogías y prácticas orientadas a la justicia en todo el mundo, no solo en el aula, sino también en el ámbito público, como activistas, agentes de movimientos sociales y miembros de sindicatos.

Palabras clave: Movimientos docentes. Enseñanza orientada a la justicia. Sindicalismo docente. Oaxaca. Justicia social.

Introdução

Caminhar pelo zócalo, a praça central de Oaxaca, durante o período da greve anual dos/das docentes é uma experiência multissensorial: grandes faixas coloridas penduradas nos cantos e nos mastros das tendas; música e vozes ecoando em pequenos e médios alto-falantes; docentes, ativistas e famílias caminhando e conversando pela praça. Ouvindo e observando os protestos, alguém provavelmente verá a frase *EXIGIMOS JUSTICIA* pintada em cartazes ao lado de imagens de revolucionários como Che Guevara e Pancho Villa, proferida em voz alta no discurso de um/uma dirigente sindical ou docente da Sección 22, ou impressa num panfleto convocando as pessoas para a luta. A “demanda por justiça” é, de fato, um princípio de longa data do movimento dos/das docentes em Oaxaca, que começou na década de 1970 e evoluiu nas últimas cinco décadas para atender às mudanças nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas na região, no país e no mundo. Embora a Sección 22 de Oaxaca, representante estadual do Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación – SNTE, tenha sofrido violência política e enfrentado divisões internas sobre a trajetória do movimento ao longo de seus 40 anos de história, a demanda por justiça permaneceu central.

Apelos por justiça foram feitos em resposta às desigualdades econômicas, à representação política desigual, à violência patrocinada pelo Estado, à repressão aos movimentos sociais, aos desaparecimentos e assassinatos de ativistas, reformas educacionais impostas de cima para baixo e muitas outras causas. Em suas mobilizações contínuas e persistentes contra essas injustiças, os/as docentes da Sección 22 de Oaxaca põem em prática o refrão frequentemente ouvido: *El maestro luchando también está enseñando* (o/a docente lutando também está ensinando).

Vários/as pesquisadores/as em todo o mundo têm cada vez mais associado noções de justiça à educação, explorando expressões como *educação para a justiça social*, *educação orientada para a justiça*, *ensino para a justiça social* e *ensino orientado para a justiça*² em diversos contextos, mapeando as formas pelas quais os/as educadores/as integram esses conceitos nas salas de aula e nas escolas (CALABRESE & TAN, 2020; COCHRAN-SMITH, 2004; GORSKI & DALTON, 2020; MEDINA, 2020). Alguns estudos sugerem que os/as docentes podem cultivar explicitamente a justiça social por meio de inovações curriculares e práticas pedagógicas que atendam especificamente às necessidades de grupos diversos e sub-representados (BUTLER, COFFEY & YOUNG, 2021; GOODWIN & DARITY, 2019; RODGERS, 2006), enquanto outros apresentam o ensino orientado para a justiça como parte de uma luta coletiva para criar sociedades mais equitativas e justas em nível global (APPLE, 2011; ARELLANO *et al.* 2016). No entanto, falta uma análise das formas que permitam a docentes praticar o “ensino orientado para a justiça” também *fora* da sala de aula, ao participarem em movimentos e lutas. Dada a crença local de que o/a docente lutando também está ensinando, é necessário analisar como os/as professores/as em Oaxaca ligam as suas lutas a uma exigência mais ampla de justiça e enquadram o seu movimento em termos que refletem a posição do sindicato de que a luta política é um ato pedagógico. Reenquadrar o ensino orientado para a justiça como uma abordagem pedagógica e política manifestada tanto dentro como fora das escolas pode expandir as nossas noções de como os/as docentes podem ensinar para a justiça social em vários contextos sociais, incluindo o domínio público como ativistas e agentes do movimento.

Para tal, este artigo examina como os/as docentes em Oaxaca se engajam no ensino orientado para a justiça, através de quatro orientações distintas, destacando os fatores locais únicos que influenciam seu trabalho. Começarei com uma revisão da literatura que relaciona a pesquisa sobre educação para a justiça social com os conceitos de ensino como performance, para ilustrar como lentes agentivas e dramáticas iluminam as capacidades de os/as docentes serem agentes de justiça dentro e fora da sala de aula. Após uma breve visão geral do movimento Sección 22 e uma discussão sobre os métodos etnográficos que usei para este estudo, traçarei as “orientações de justiça” que guiam as demandas de docentes de Oaxaca por justiça: *econômica*, *política*, *cultural* e *humanística*. Com base nas narrativas docentes e outros dados etnográficos, ilustrarei como as lutas históricas e contemporâneas do sindicato têm abordado as injustiças em escala local, regional, nacional e global.

Como os/as docentes podem ensinar para a justiça?

Para analisar como os/as docentes da Sección 22 de Oaxaca praticam o ensino orientado para a justiça, este artigo concebe o ensino como *performance* (PRENDERGAST, 2008). O teórico de estudos de performance Richard Schechner (2002) afirma que tratar qualquer “objeto” como performance “significa investigar o que o objeto faz [...] como se relaciona com outros objetos e coisas [...]” (SCHECHNER, 2002, p. 24). Da mesma forma, adotar uma lente dramatúrgica (SALDAÑA, 2016) pode trazer à tona as maneiras pelas quais docentes atuam como agentes sociais e políticos/as em contextos específicos, recorrendo a certos roteiros ou incorporando um conjunto de atos estilizados que compõem o papel desempenhado.

Acenando para as abordagens dramatúrgicas e performáticas vistas nas obras de Turner (1988) e McLaren (1999), Pérez (2016) incita os/as docentes a assumirem o controle de seus papéis profissionais e agirem intencionalmente como agentes da justiça. Rejeitando a ideia de que especialistas externos/as podem determinar como a justiça deve ser, Pérez afirma que os/as docentes devem agir *in situ* em resposta às realidades vividas em suas escolas e comunidades: “A performance central dos/as docentes em relação à justiça é decidir se vão ou não fazer algo contra a desigualdade” (PÉREZ, 2016, p. 150). Seu foco na agência dos/das docentes, especialmente na luta contra a desigualdade, afirma a ideia de que eles/elas são agentes políticos/as engajados/as em lutas materiais e simbólicas pelo poder em espaços e arenas educacionais (GINSBURG & KAMAT, 2009). Os/As docentes atuam como agentes políticos/as em “mundos figurados” que moldam as bases culturais e históricas, para sua identidade, agência e para a construção de significados em suas práticas (BOYLAN & WOOLSEY, 2015; FECHO, GRAHAM & HUDSON-ROSS, 2005).

As interpretações do que é justiça mudam ao longo do tempo, assim como os significados da escolaridade e da educação (DA CRUZ, 2017); “esses significados, quem os cria e suas implicações são dilemas importantes a serem considerados” (PETCHAUER, 2011, p. 1428). De fato, as expressões “ensino orientado para a justiça” e “educação para a justiça social” são heurísticas complexas operacionalizadas de maneira diferente de acordo com os mundos figurados dos contextos sociopolíticos e das disciplinas acadêmicas. Cochran-Smith (2009) captura esse dilema ao perguntar: “O que entendemos por justiça? Como pensarmos sobre o ensino e a aprendizagem de uma forma que promova a justiça?” (COCHRAN-SMITH, 2009, p. 446).

Para responder a essas perguntas no que se refere ao presente estudo, discutirei agora o que se entende por ensino orientado para a justiça, explorando como diferentes pesquisadores/as definem as noções de justiça e as maneiras como as relacionam ao ensino e à educação, antes de oferecer uma visão histórica do movimento docente em Oaxaca.

Definindo o ensino orientado para a justiça

Marshall e Buenrostro (2021) trazem junto “o ensino baseado em potencialidades, a pedagogia culturalmente relevante e a matemática da justiça social [...] sob a expressão guarda-chuva ‘orientado para a justiça’” (MARSHALL & BUENROSTRO, 2021, p. 595), uma definição que aponta as diversas possibilidades de entender o ensino para a justiça social. De sua parte, Marshall e Buenrostro sugerem que recorrer às diferentes potencialidades culturais e linguísticas dos/das alunos/as para alcançar resultados mais equitativos é uma forma de alcançar a justiça; e também concordam que não existe uma prática melhor ou universal que possa definir o ensino culturalmente responsivo. As diferenças de situação relacionadas às circunstâncias locais e políticas devem ser levadas em consideração (MARSHALL & BUENROSTRO, 2021).

Por exemplo, considerando o contexto sociopolítico específico dos Estados Unidos, Dover (2009) sugere que o “ensino para a justiça social” está enraizado na pedagogia crítica, bem como na educação democrática, multicultural e culturalmente responsiva, enquanto Butler, Coffey e Young (2021) afirmam que os/as docentes orientados/as para a justiça nos EUA se baseiam nos componentes críticos da pedagogia culturalmente sustentável, mantendo um “senso elevado de consciência e sensibilidade crítica em relação às desigualdades sociais e políticas que existem entre os/as alunos/as marginalizados” (BUTLER, COFFEY & YOUNG, 2021, p. 194). Boylan e Woolsey (2015) também definem a justiça social como respeito pela diversidade social e cultural, manifestado por meio de práticas distributivas, relacionais e participativas (BOYLAN & WOOLSEY, 2015, p. 63). Cada um desses estudos sugere que o ensino orientado para a justiça deve ter como objetivo a representação e a participação equitativas dos/das alunos/as que vivem em sociedades democráticas multiculturais (Rodgers 2006), reconhecendo que há estudantes que sofrem marginalização social, política ou econômica.

Quadros conceituais também podem delinear os contornos do ensino orientado para a justiça; por exemplo, Goodwin e Darity (2019) articulam cinco domínios de conhecimento: conhecimento pessoal, contextual, pedagógico, sociológico e social, “cada um dos quais se baseia no conceito de ensino como um ato equitativo tendo a justiça social como objetivo” (GOODWIN & DARITY, 2019, p. 65). E postulam que os/as docentes devem desenvolver um conhecimento profundo sobre as forças sociais e históricas mais amplas que moldam as “localizações culturais, econômicas e políticas” (GOODWIN & DARITY, 2019, p. 66) e aprender mais sobre seus/suas diversos/as alunos/as, especialmente aqueles/as afetados/as por desigualdades históricas. Já Carlisle, Jackson e George (2006) apresentam cinco princípios que sustentam abordagens sistemáticas da justiça social em toda a escola: Inclusão e Equidade; Altas Expectativas; Relações Comunitárias Recíprocas; Abordagem Sistêmica; e Educação e Intervenção Direta em Justiça Social (CARLISLE, JACKSON & GEORGE, 2006, p. 509). Essa tipologia, em vez de se concentrar no conhecimento

que os/as docentes devem possuir individualmente para trabalhar em prol da justiça social em sala de aula, articula como agentes coletivos/as devem trabalhar juntos/as para pôr em prática o ensino orientado para a justiça em toda a escola.

Outros/as pesquisadores/as afirmam que os/as formadores/as de docentes e os/as treinadores/as devem estar comprometidos com as práticas de justiça social e dar o exemplo ao trabalharem com docentes e candidatos/as a docentes, uma vez que sua influência e potencial sobre novos/as docentes os/as torna importantes agentes de mudança. Por exemplo, Conklin e Hughes (2016) argumentam que os/as formadores/as de docentes orientados/as para a justiça devem se envolver em pedagogias que não só precisam ser “modeladas, promulgadas, preparadas [e] ensaiadas”, mas também firmemente enraizadas em compromissos morais e éticos com a justiça (CONKLIN & HUGHES, 2016, p. 11). Práticas específicas podem incluir a adoção de pedagogias humanizantes que cultivem relações profundas com os/as alunos/as e valorizem suas experiências de vida, ou a integração de currículos que destaquem especificamente as dificuldades ou histórias locais de grupos marginalizados (CONKLIN & HUGHES, 2016). Marshall e Buenrostro também incitam os/as “formadores/as orientados/as para a justiça” de docentes de matemática novos/as ou em exercício a aprenderem sobre as “necessidades, desejos e valores locais” de alunos/as, com o objetivo de responder às injustiças locais e aos preconceitos históricos (MARSHALL & BUENROSTRO, 2021, p. 596). Ver essas pedagogias modeladas para eles/elas pode levar docentes a se tornarem agentes de mudança orientados/as para a justiça, quebrando barreiras que impedem o sucesso e o acesso dos/das alunos/as (GOODWIN & DARITY, 2019) ou aplicando pedagogias culturalmente responsivas e equitativas (MONGE, GÓMEZ & GARCÍA-BARRERA, 2022; SEN-SOY & DIANGELO, 2014; UKPOKODU, 2007).

Levando em conta o contexto latino-americano em que se situa o movimento docente de Oaxaca, a noção de justiça social ou ensino para a justiça tem nuances importantes. Por exemplo, Pérez (2016), escrevendo do México, articula uma visão da educação para a justiça social que é expressamente anticapitalista e anti-imperialista, enquanto Cardozo (2012) defende uma educação para a justiça social na Bolívia que aborda diretamente questões de indigeneidade, ruralidade, desigualdade econômica e pós-colonialismo. O autor define a justiça social na educação como “o processo de transformação por meio da descolonização do sistema educacional [...] [incluindo] justiça ambiental, igualdade social e respeito à diversidade, representação política/democrática para todos/as [...] e, particularmente, a não subordinação aos interesses econômicos de agentes estrangeiros” (CARDOZO, 2012, p. 2). Sua visão está alinhada com um “consenso” na região latino-americana de que a educação para a justiça social deve levar em consideração os impactos do capitalismo e seus conflitos com a democracia, os direitos humanos e as identidades culturais, étnicas, linguísticas e de gênero emergentes, especialmente para estudantes que vivem em comunidades indígenas ou rurais (JUÁREZ ROMERO, ALCÁNTARA SANTUARIO & MIÑÁN ESPIGARES, 2018).

Latapí (1993) descreve a educação para a justiça social como essencial para cultivar a “justiça educacional” no México, especialmente no contexto da globalização econômica, que exige que os/as agentes locais enfrentem as desigualdades educacionais. Latapí chama a atenção para outra característica importante da pesquisa sobre justiça social na América Latina: o legado do corporativismo em países como o México e o Equador, onde a máquina profundamente enraizada do aparato estatal sustenta e restringe as atividades sociais, políticas e econômicas da sociedade civil (CHEDIAK, 2017). Em Estados corporativistas, tornar o acesso aos recursos justo e equitativo é extremamente desafiador, dados os privilégios de longa data nas mãos das elites, bem como o poder político que os/as agentes locais podem exercer (CHEDIAK, 2017) por meio do nepotismo e do clientelismo (HERNÁNDEZ, 2003).

Voltando ao contexto dos EUA, Arellano *et al.* (2016) argumentam que os/as docentes orientados/as para a justiça que trabalham com jovens latinos/as devem operar a partir de “um compromisso de ensinar de forma revolucionária e contra-hegemônica” (ARELLANO *et al.*, 2016, p. 45), o que, em sua opinião, significa centrar-se no/na aluno/a, em oposição a currículos e reformas de cima para baixo. Da mesma forma, Swalwell (2013) indica que os/as pedagogos/as da justiça social devem integrar recursos “contra-hegemônicos” que abordem especificamente formas de opressão e empregar estratégias centradas no/na aluno/a que cultivem salas de aula democráticas (SWALWELL, 2013, p. 2). Apple (2011) dá um passo a mais, argumentando que os/as educadores/as críticos/as devem trabalhar em colaboração com movimentos sociais numa troca mútua de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos, apontando que o potencial do ensino orientado para a justiça deve ocorrer fora da sala de aula, na medida em que os/as docentes trabalham com e ao lado de organizações e agentes políticos/as.

Em suma, pesquisas sobre o ensino para a justiça social em diversos contextos políticos e sociais sugerem um princípio comum, o de que os/as docentes possuem capacidades de ação que podem ser orientadas para a justiça. Os/as docentes podem optar por se orientarem para a justiça por meio de escolhas curriculares ou pedagógicas que fortaleçam as relações com os/as alunos/as, especialmente aqueles/as de grupos sub-representados, diversos ou minorizados por forças sociais injustas ou desiguais (ARAMBURUZABALA, GARCIA-PEINADO & ELVIAS, 2013; HIDALGO, MARTÍNEZ-GARRIDO & PERINES, 2018). Docentes orientados/as para a justiça podem usar estratégias, abordagens e conteúdos relacionados às experiências vividas pelos/as alunos/as situados/as em contextos locais afetados por amplas desigualdades históricas ou disparidades contemporâneas (Krichesky *et al.* 2011). Enquanto educadores/as orientados/as para a justiça nos Estados Unidos podem se concentrar nas desigualdades relacionadas à raça ou à classe social, aqueles/as no contexto latino-americano podem olhar mais amplamente para as sequelas do colonialismo e do imperialismo, bem como para a dinâmica contemporânea da indigeneidade e da pobreza rural — questões importantes no contexto de

Oaxaca e no trabalho da Sección 22. Além disso, embora muitos dos estudos aqui analisados descrevam como os/as educadores/as resistem ou respondem às formas estruturais de opressão, pouco se sabe sobre como os/as docentes podem desafiar diretamente as autoridades estaduais ou federais, especificamente os laços corporativistas observados em alguns países latino-americanos.

Sección 22 de Oaxaca: uma breve visão geral

A revisão da literatura apresentada explora como diferentes pesquisadores/as operacionalizam os significados de justiça e ensino para a justiça, mas uma palavra importante, cujo significado devemos aprofundar antes de prosseguir, é *orientado* (*oriented*). Há pesquisadores/as que exploraram as “orientações” docentes como uma linha de investigação, definindo-as como *crença* (PRESTRIDGE, 2017), *ideologia* (ENNIS & CHEN, 1995) ou *objetivo* (HAN, YIN & WANG, 2016). Tais definições levantam a questão: o que significa para os/as docentes estarem “orientados/as” para a justiça?

A história cheia de histórias dos/das docentes da Sección 22 de Oaxaca e a natureza multifacetada dos movimentos sindicais tornam este um caso poderoso para examinar como e por que os/as docentes acreditam na justiça e a buscam como um objetivo. Nesta seção, apresentarei uma breve visão histórica do movimento docente em Oaxaca, mapeando-o como um “mundo figurado” (FECHO, GRAHAM & HUDSON-ROSS, 2005) no qual os/as professores/as se baseiam em ricos repertórios culturais e históricos de luta ao desempenharem suas funções profissionais.

Desde o final da década de 1970, os/as docentes de Oaxaca têm estado na vanguarda de um movimento revolucionário liderado por docentes e outros/as profissionais da educação em todo o país (YESCAS & ZAFRA, 1984). A agitação civil após o Massacre de Tlatelolco³ em 1968 na Cidade do México ganhou força em todo o país, com forte participação de estados do sul, como Oaxaca e Guerrero, na década seguinte (BAYER, 2004; CASTELLANOS, 2014; TORRES, 1991), e os movimentos menores de docentes em todo o país se tornaram mais coordenados, culminando na criação da Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación – CNTE, em 1979 (PELÁEZ, 1980). Os/As docentes da CNTE invocaram tradições de luta de longa data, baseando-se em parte nas histórias de professores/as rurais que lideraram movimentos revolucionários nos séculos XIX e XX, bem como nos movimentos democráticos docentes da década de 1950, para chamar a atenção para as injustiças contemporâneas (BRACHO, 2019a; PELÁEZ, 1984a). Na década que se seguiu à fundação da CNTE, milhares de docentes se mobilizaram em todo o México em resistência às práticas hegemônicas e antidemocráticas do sindicato nacional, o SNTE, e em oposição à desigualdade econômica e à perseguição política (FOWERAKER, 2002; YESCAS & ZAFRA, 1984). Tendo conquistado posições de liderança

locais e estaduais ao longo da década, a CNTE foi oficialmente reconhecida e legitimada como um grupo dissidente dentro do SNTE em 1989 (COOK, 1990).

Durante todo o auge da CNTE e até os dias atuais os/as docentes de Oaxaca estiveram na vanguarda, organizando greves massivas, marchas e outras manifestações, não apenas contra as facções hegemônicas dentro do SNTE, mas também contra o partido no poder, o Partido Revolucionário Institucional – PRI, que desde a década de 1940 dominava um complexo aparato estatal-partidário, que se estendia aos sindicatos do país (LOYO BRAMBILA, 1979; PELÁEZ, 1984b). Na década de 1990, a Sección 22 estreitou seu foco do movimento democrático que havia liderado para reformas pedagógicas, ao mesmo tempo que integrava correntes políticas internacionais relacionadas a movimentos anti-imperialistas e anticapitalistas, como a dos zapatistas em Chiapas (SAAVEDRA, 2014; ZAFRA, 2008).

O movimento estava mais institucionalizado dentro da liderança da Sección 22 na década de 2000 (YESCAS, 2008), mas em junho de 2006, quando o novo governador do PRI se recusou a negociar com a liderança sindical e enviou a polícia militar estadual no meio da noite para dispersar a greve anual, milhares de docentes se mobilizaram no que se tornou uma insurreição de seis meses contra o governo estadual e federal (GONZÁLEZ & BAEZA, 2008). Mais uma vez, apesar dos conflitos contínuos dentro das fileiras do sindicato sobre a natureza do movimento docente (YESCAS, 2008), os/as professores/as de Oaxaca ganharam destaque nacional e internacional ao se mobilizarem em massa contra o governo estadual, federal e as forças militares. A seção estadual do sindicato trabalhou em estreita colaboração com agentes e agências da sociedade civil para criar a assembleia popular que organizou a rebelião prolongada (ESTEVA, 2007), terminando em mais violência política quando o presidente do México, Felipe Calderón, enviou milhares de policiais militares federais para Oaxaca. Ao final da rebelião, centenas de pessoas tinham sido presas, detidas e feridas, e dezenas tinham morrido (VÁSQUEZ, 2008).

No início da década de 2010, a Sección 22 ganhou destaque nacional quando se recusou a implementar as novas políticas educacionais promulgadas pelo governo mexicano e parcialmente elaboradas por agentes globais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. A resistência à Alianza por la Calidad de la Educación – ACE tornou-se o princípio orientador no início da década de 2010, quando os/as docentes rejeitaram as políticas e práticas incorporadas na reforma, considerando-as estranhas e contrárias aos modos de ser e de saber locais de Oaxaca (BAUTISTA 2012; BRACHO 2019b). A Sección 22 se tornou a seção sindical mais visível na resistência à implementação da ACE e teve outro confronto violento com a polícia federal em 2013, quando os/as docentes em greve foram expulsos/as à força do Zócalo da Cidade do México, onde estavam acampados/as havia vários meses, lutando contra as reformas educacionais implementadas pelo novo presidente Enrique Peña Nieto (ARRIAGA LEMUS, 2015). Por fim, a Sección 22 obteve uma vitória, recusando-se a implementar as reformas educacionais por vários anos, até que o próximo presidente, Andrés Manuel

López Obrador – AMLO, revogasse algumas das políticas de Peña Nieto no início de seu mandato (PACHECO, BAYARDO & DÍAZ, 2020; VALDÉS & JIMÉNEZ, 2018). Hoje, os/as docentes de Oaxaca desenvolveram sua própria iniciativa curricular estadual, o *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* – PTEO, que foi criado em oposição direta à reforma federal e se baseia na pedagogia crítica, nos repertórios locais de conhecimento e na aprendizagem baseada em projetos para fornecer educação adaptada aos contextos socioculturais específicos das diversas comunidades de Oaxaca (ALVARADO, 2018; IEPPO, 2013; MEYER, 2017).

Em resumo, a Sección 22 de Oaxaca tem um passado célebre, com origens na década de 1970 e importantes ligações com as lutas históricas no México em busca da democracia, desafiando a desigualdade econômica, apoiando as comunidades rurais e indígenas e insistindo na autonomia regional. Esses compromissos de longa data cultivaram a imagem dos/das docentes de Oaxaca como *luchadores sociales* – “lutadores/as pela justiça social” (FAVELA, 2010) – que se organizam e lutam pela justiça como parte de seu trabalho diário. No entanto, é importante observar que as mobilizações em curso desde a década de 1980 levaram a controvérsias e conflitos dentro e fora do sindicato. Essas questões estão bem documentadas, variando desde o impacto das greves em curso nos resultados educacionais de alunos/as (PEÑA GODÍNEZ & DELGADO TOLEDO, 2013; SHEPHERD, 2015), até a economia local (ARELLANO, 2018) e a vida cotidiana das pessoas, especialmente nas comunidades rurais (COHEN, 2007). Embora este artigo se concentre principalmente nas formas como os/as docentes em Oaxaca se orientam em direção à justiça, essas críticas não devem ser omitidas ou ignoradas.

Metodologia

Anderson-Leavitt (2006) postula que a etnografia consiste em prestar especial atenção à “forma como as pessoas dão sentido às suas vidas” (ANDERSON-LEAVITT, 2006, p. 279) e acrescenta que a etnografia é especialmente útil para articular o conhecimento local e revelar relações complexas na vida cotidiana. Do mesmo modo, Hammersley e Atkinson (2005) definem a etnografia como a participação “na vida cotidiana das pessoas por um longo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas [...]” (HAMMERSLEY & ATKINSON, 2005, p. 1). A etnografia provou ser uma abordagem de grande potencial para compreender o ensino orientado para a justiça em Oaxaca, onde o ato de ensinar é descrito como explicitamente político e pedagógico ao mesmo tempo.

Wolcott (2008) descreve as atividades características da etnografia como *experienciar*, *investigar* e *examinar* – o que o etnógrafo realmente “fará”. Para um estudo mais amplo e de longo prazo, me envolvi em cada uma dessas atividades para explorar o/a docente como sujeito/a e objeto em Oaxaca, vivendo e trabalhando na interseção de forças locais,

regionais, nacionais e globais. Meu *experienciar* ocorreu em vários locais através de visitas ao longo de um período de cinco anos. No campo, observei interações e performances entre docentes, docentes em formação, formadores/as de docentes, dirigentes sindicais e habitantes locais, em lugares como o zócalo, escritórios sindicais, escolas normais, universidades e escolas primárias; em eventos como comícios, marchas, greves e reuniões; e outros encontros formais e informais na cidade e no estado.

O *investigar* em meu estudo teve a ver com a forma como os/as docentes falavam sobre o que fazem e como os/as outros/as falam sobre eles/as. Essas investigações abrangeram uma variedade de acontecimentos de fala, desde conversas informais com cidadãos/ãs locais e conhecidos/as até entrevistas formais em espanhol, utilizando um protocolo semiestruturado baseado em abordagens de história de vida e memória coletiva (GOODSON & CHOI, 2008; SAMUEL, 2009; WOODS, 1985). Os/As 40 entrevistados/as incluíram docentes do ensino fundamental e médio (n = 21), formadores/as de docentes (n = 11), dirigentes sindicais (n = 4) e estagiários/as docentes (n = 4); os/as participantes tinham idades entre 20 e 65 anos e eram provenientes de diversas comunidades, algumas delas indígenas. Todos os/as formadores/as de docentes e dirigentes sindicais tinham experiência anterior como docentes em Oaxaca, e os/as estudantes da Escola Normal tinham feito longos estágios em escolas. Todos os/as docentes, formadores/as de docentes e dirigentes sindicais eram membros da Sección 22 de Oaxaca, e os/as quatro estudantes da Escola Normal expressaram estreito alinhamento com a seção. Uma estratégia final para a coleta de dados foi a pesquisa em arquivos, e este foi meu examinar de vários tipos de textos sobre docentes em Oaxaca. Nesses materiais, que incluíam desde artigos de jornal a panfletos, faixas e DVDs, busquei descrições de docentes e suas mobilizações, com atenção especial a objetivos e metas específicos do movimento.

Saldaña (2016) define a *codificação dramaturgica* como uma abordagem que examina “os seres humanos interagindo como um elenco de personagens em conflito” (SALDAÑA, 2016, p. 145) e leva em consideração objetivos, conflitos, estratégias, atitudes, emoções e subtextos dos/das participantes. Utilizei essa abordagem ao retornar aos dados das entrevistas para este artigo, realizando uma análise mais aprofundada por meio do aplicativo Dedoose e da codificação manual das transcrições. Trabalhei com comparações constantes (RYAN & BERNARD, 2000) e improvisei estratégias de mapeamento conceitual (CRESWELL, 2007; WHEELDON & FAUBERT, 2009) que me ajudaram a discernir as relações existentes dentro dos dados. Essas abordagens trouxeram à tona as maneiras como os/as docentes articulam diferentes orientações de justiça, conceituam seus papéis de ensino e vinculam a educação a várias lutas. Embora os/as participantes ocupassem diferentes posições sociais – em escolas, faculdades de formação ou escritórios sindicais –, expressaram valores comuns e crenças semelhantes sobre os papéis que os/as docentes desempenham na sociedade de Oaxaca. As orientações de justiça discutidas na próxima seção refletem esses compromissos compartilhados e estão enraizadas em suas memórias e experiências.

Orientações de justiça na Sección 22

Em Oaxaca, ao descreverem seu trabalho como docentes, alguns/umas participantes utilizaram cognatos da palavra *orientar* de maneira esclarecedora. Por exemplo, o *maestro* Esteban, professor do ensino fundamental, afirmou ter o dever de “orientar *as pessoas, organizar a comunidade*”. Ao aprofundar essa ideia, ele discutiu a importância de compartilhar informações com as famílias e desenvolver projetos ou campanhas com elas em torno das necessidades da comunidade. A *maestra* Delia indicou de forma semelhante que, quando chegou ao *pueblo* de seu primeiro posto docente, “*era o/a professor/a que era consultado/a, a quem se pedia orientación*”. Em outra conversa, o professor do ensino fundamental, *maestro* Hernán, disse que ser docente significava ser um/uma *orientador/a*: “*uma pessoa que pode influenciar a tomada de decisões das pessoas [...] esse é o papel que assumimos como docentes revolucionários/as*”. Outra professora, a *maestra* Graciela, falou sobre a *orientación* do sindicato para a mobilização, enquanto o *maestro* Rodolfo, formador de professores/as numa escola normal local, afirmou ter adquirido uma *orientación* específica na escola onde foi formado.

Esses usos em língua espanhola sugerem que, no mundo figurado dos/das professores/as de Oaxaca, palavras como *orientar*, *orientado/a* e *orientador/a* têm denotações únicas. No contexto de Oaxaca, a palavra *orientador/a* estava relacionada a docentes com funções voltadas para a comunidade, fornecendo conhecimento ou mobilizando para a ação, e a palavra *orientación* descrevia um conjunto de crenças ou objetivos que direcionavam seu comportamento ou ações. Essas conceituações são úteis para mapear de que maneiras os/as docentes em Oaxaca se envolvem no ensino orientado para a justiça. Assim como seus/suas colegas em estudos sobre ensino orientado para a justiça em outros lugares, os/as docentes de Oaxaca articularam muitas razões e causas que os/as mobilizaram a agir de maneira orientada para a justiça. No entanto, a análise dos relatos dos/das professores/as e outros dados etnográficos em Oaxaca revelou que o ensino orientado para a justiça ocorre fora dos limites da sala de aula, em relação a injustiças em várias frentes fora da sala de aula que afetavam a vida dos/das alunos/as, membros da comunidade e dos/das próprios/as professores/as.

Na próxima seção, abordarei quatro “orientações de justiça” na performance dos/das docentes em Oaxaca. As quatro orientações podem ser consideradas como direções em uma bússola, esclarecendo alguns dos “compromissos morais e éticos” (CONKLIN & HUGHES, 2016) que guiam os/as participantes da Sección 22 no desempenho de suas funções profissionais. Embora essas orientações possam se sobrepor ou se misturar, cada uma tem um objetivo e uma finalidade distintos: a primeira orientação é *econômica*. Essa orientação se concentra principalmente nas necessidades econômicas das comunidades rurais em que os/as docentes trabalham; a segunda orientação é *política* e se concentra principalmente nas críticas dos/as docentes às instituições e arranjos políticos; a terceira orientação é *cultural*, focada na diversidade cultural de Oaxaca e na exigência

de valorizar as línguas e epistemologias únicas dentro do estado; a quarta orientação é *humanística* e sustenta reivindicações de direitos humanos e civis, especificamente em oposição à desumanização por meio da violência e repressão estatal.

Juntas, essas quatro orientações de justiça fornecem uma estrutura conceitual para o ensino orientado para a justiça em Oaxaca. Cada orientação sugere uma direção para os/as professores/as se mobilizarem, fortalecendo e direcionando suas ações de maneiras que cultivem a justiça.

Orientação econômica

Os/As docentes articularam uma visão de justiça que abordava as enormes desigualdades entre os contextos rural e urbano em Oaxaca. A maioria dos/das docentes deste estudo, assim como a maioria dos/das docentes da Sección 22, iniciou sua carreira nos *pueblos* rurais. Essa é uma prática comum dentro do sindicato e dá aos/as docentes em início de carreira a oportunidade de viver e construir relações próximas com as comunidades onde trabalham. Alguns, como o *maestro* David, disseram que os/as docentes da Sección 22 eram orientados/as a perceber e chamar a atenção para as desigualdades econômicas onde quer que elas fossem encontradas. Já o *maestro* Rodolfo atribuiu essa capacidade à sua formação numa escola normal rural, onde leu e aprendeu sobre críticas anticapitalistas.

Embora nem todos/as os/as docentes tenham conseguido estabelecer laços estreitos, todos/as que participaram deste estudo afirmaram que ensinar nas aldeias rurais fez com que testemunhassem a extrema pobreza em que algumas pessoas viviam. A *maestra* Lorena, professora de educação física, observou que “*estávamos nessas comunidades remotas e distantes [...] e víamos todas essas injustiças e nos perguntávamos: como isso é possível? Ao viver perto delas, você passa a se identificar com elas*”. Seu relato refletiu o de dezenas de participantes, que também se lembraram de como as primeiras experiências de trabalho e vida em comunidades rurais inculcaram um profundo sentimento de raiva e indignação. Estudantes da Escola Normal, como Mercedes e Sinue, também compartilharam que participar do movimento estudantil extracurricular (*normalismo*⁴) lhes proporcionou insights sobre a precariedade econômica dos *pueblos* rurais de Oaxaca e fez com que sentissem que seu dever como docentes era atender a essas necessidades. Por exemplo, muitos/as participantes descreveram os *pueblos* como tendo pouco ou nenhum acesso a infraestrutura, como água potável, estradas, alimentos e cuidados de saúde.

Enquanto alguns trabalharam efetivamente com membros da comunidade para pressionar por necessidades estruturais, outros indicaram se mobilizar em torno de necessidades específicas dos/das alunos/as. A infraestrutura rural muitas vezes exigia que alunos/as fizessem longas caminhadas para ir e voltar da escola, e muitos/as vinham de famílias que não tinham condições de comprar e cuidar regularmente de sapatos ou uniformes escolares. A *maestra* Lorena, por exemplo, lamentou:

“Trabalhar naquela comunidade e ver as crianças chegarem depois de uma hora de caminhada, com sandálias que queimam os pés, é muito triste. É por isso que lutamos pelo café da manhã escolar, que beneficia toda a comunidade... se você der um uniforme a um/a aluna/o, a mãe não precisará mais tecer sombreros sem parar para conseguir os 300-400 pesos que o uniforme custa”

Alguns/umas docentes destacaram como a Sección 22 havia usado com sucesso suas greves anuais para fazer campanha por uniformes, sapatos e livros didáticos gratuitos, e relacionaram essas conquistas à defesa da educação pública pelo sindicato. Além disso, docentes descreveram a mobilização do sindicato para melhorar as condições das escolas ou para construir escolas de alvenaria em locais onde as aulas eram ministradas em tendas ou sob lonas, bem como para exigir acesso à tecnologia, como computadores e wifi. Significativamente, a orientação econômica também estava ligada às reivindicações do sindicato por salários mais altos, em parte para proporcionar aos/às docentes rurais um salário digno, equiparável ao dos/das educadores/as urbanos/as (CORTÉS, 2006).

Orientação política

A orientação política da Sección 22 incita os/as docentes a desafiar os abusos de poder nas delegações sindicais, partidos políticos e estruturas governamentais, e tem suas origens no movimento docente da década de 1970. Os/As professores/as com inclinação democrática rejeitaram a liderança autoritária da seção local, que na época estava profundamente alinhada e entrelaçada com o PRI, o SNTE e a Secretaria de Educação – SEP, a agência oficial de educação do governo federal. A *maestra* Delia, uma dirigente sindical que iniciou sua militância na década de 1980, afirmou que *“nossas origens foram democratizar o sindicato, democratizar a educação e democratizar o país”*. Em suas memórias, os/as participantes descreveram a democratização como um processo de desvincular os laços corporativistas entre o sindicato, o partido e o aparato estatal que dominavam a política mexicana desde a década de 1940, na esteira da Revolução Mexicana (LOYO BRAMBILA, 1979; PELÁEZ, 1984a).

O controle hegemônico que o SNTE, o PRI e o SEP exerceram sobre o país durante décadas muitas vezes se manifestava localmente, com funcionários/as do governo ou líderes sindicais envolvidos/as em clientelismo e nepotismo, valendo-se dos privilégios ou vantagens que lhes eram concedidos pelo aparato corporativista. A *maestra* Lucia, formadora de docentes numa universidade privada, descreveu esse sistema usando termos como clientelismo, *compadrazgo* e *caciquismo*, este último referindo-se mais especificamente à concentração de poder na mão de chefes locais. Os/As docentes da Sección 22, assim como outras seções da CNTE na década de 80, recorreram a tradições combativas para travar sua batalha pela democratização, apresentando sua luta como uma luta existencial contra a corrupção política.

A orientação política dos/as docentes também se expressava como um forte sentimento anti-imperialista, opondo-se à influência dos Estados Unidos, bem como de instituições globais como o Banco Mundial e a OCDE. A *maestra* Lucia descreveu as empresas estadunidenses e as organizações ocidentais como tentando implementar uma agenda neoliberal no México por meio de reformas estruturais e criticou os/as agentes hegemônicos/as ou oficialistas nos níveis estadual e federal que trabalhavam com essas empresas ou agências. A maioria dos/das docentes expressou que o governo mexicano, bem como outros/as agentes institucionais oficiais e organizações globais, eram agentes de má-fé em quem não se podia confiar. Por exemplo, a professora primária *maestra* Diana observou que era seu dever “*criticar o mau governo, exigir uma educação melhor para todos/as*” e concluiu que, devido ao autoritarismo dos/das agentes governamentais, “*a única forma de mudar é através do protesto*”.

De fato, alguns/umas estavam extremamente frustrados/as, com a sensação de que suas longas e árduas batalhas pela democratização dentro do sindicato — e pela representação democrática nos cargos estaduais e federais — haviam sido em vão, dada a percepção de repressão aos movimentos sociais sob os presidentes Calderón e Peña Nieto (2006-2012 e 2012-2018, respectivamente). Outros/as viram uma linha comum entre a repressão política que observaram no final dos anos 1960 e 70 e a violência da repressão à rebelião de 2006, bem como o sequestro e desaparecimento, em 2014, de 43 estudantes matriculados/as na escola normal de Ayotzinapa (FRAUSTO & CASTELLANOS, 2021). A *maestra* Delia, que foi presa e enviada para outro estado durante a rebelião de 2006, exigiu justiça em relação à violência política que ela e outros/as sofreram por décadas, incluindo o desaparecimento e assassinato de ativistas dentro e fora do sindicato.

Orientação cultural

Outra orientação importante do trabalho dos/das docentes em Oaxaca está relacionada à diversidade cultural do estado, que é um dos mais diversificados do país. Os/As docentes consideraram urgente proteger as centenas de comunidades indígenas do estado, a maioria das quais pertence aos povos Zapotecos ou Mixtecos. Alguns/umas docentes se identificaram como tendo ascendência indígena e criticaram práticas ou reformas que apagariam a história e as línguas do seu povo. A *maestra* Teresa, professora primária prestes a se aposentar, lamentou que “*muitas pessoas em muitas comunidades estão perdendo sua língua, nossas tradições, nossa linguagem como pueblo, a língua materna*”. Com o objetivo de proteger e preservar essas culturas e línguas indígenas, professores/as da Sección 22 se associaram no final dos anos 1990 para construir uma faculdade de formação bilíngue que proporcionasse aos/às educadores/as em formação a capacidade de trabalhar em ambientes bilíngues ou trilingues (a língua nativa juntamente com o espanhol e, em alguns casos, o inglês). O *maestro* Alfredo, formador de professores/as

na escola normal bilíngue, discutiu a importância de valorizar as visões ontológicas e cosmológicas de algumas comunidades indígenas e criticou as reformas educacionais que exigiriam que os/as alunos/as aprendessem o mesmo conteúdo que os/as outros/as alunos/as no México.

A maioria dos/das docentes expressou oposição às abordagens universais ou uniformes da educação, criticando a noção de que Oaxaca, com toda a sua diversidade de pessoas, poderia ser comparada a um padrão nacional. Vários/as docentes, como o *maestro* Eliseo, a *maestra* Flor e a *maestra* Lorena, achavam que seria injusto comparar Oaxaca a estados do norte, como Monterrey, numa região próxima à fronteira com os Estados Unidos, que é mais industrializada e tem menos indígenas. A *maestra* Mercedes, professora em formação, argumentou que “*Oaxaca não pode ser Monterrey [...] a educação não pode ser universal, é preciso conhecer as ideologias de cada lugar, suas crenças e tradições [...] Vemos tanta diversidade cultural em Oaxaca*”. Mercedes também chamou Oaxaca de “*estado socialista*”, atribuindo à sua cultura política um caráter rebelde que o diferenciava do resto do país. Esse senso de excepcionalismo contribuiu para a oposição do sindicato à ACE, uma reforma educacional com efeito homogeneizador, que apagaria a cultura local em favor de uma cultura nacional alinhada a normas globais e estruturas capitalistas. A *maestra* Lucia — que também observou que os estados do norte eram mais industrializados, enquanto Oaxaca era mais “*cultural*” — caracterizou a ACE como um esforço neoliberal “*com toda essa questão de eficiência e eficácia [...] como uma fábrica, onde se produzem bens materiais*”, um objetivo que ela via como alinhado com as “*nações desenvolvidas*” e as corporações.

Por essas razões, muitos/as participantes deste estudo apoiaram fortemente um plano de educação local, o PTEO, sentindo que ele refletia uma versão *oaxaqueña* de como deveria ser a pedagogia: em sintonia com as culturas particulares de locais específicos, valorizando o conhecimento comunitário desses lugares e preservando as línguas maternas. A *maestra* Lorena também considerou que o PTEO seria uma alternativa melhor ao ACE, vendo-o como um “*projeto cultural*” que valorizaria as idiosincrasias locais e evitaria tornar Oaxaca, em sua opinião, semelhante aos Estados Unidos. O PTEO, que acabou se tornando a estrutura educacional orientadora em Oaxaca, baseia-se fortemente em estudos críticos de Freire, Giroux, Chomsky, Habermas e defende que o grande “*mosaico sociocultural*” de Oaxaca exige que os/as docentes atendam às “*infinitas particularidades*” do estado por meio de pedagogias baseadas na comunidade (IEPPO, 2013, p. 46).

Orientação humanística

No nível mais fundamental, os/as docentes em Oaxaca eram orientados/as para a justiça em termos extremamente humanísticos. Ferozmente contrários/as a políticas e práticas que violavam a dignidade individual ou coletiva, suas mobilizações faziam,

frequentemente, apelos explícitos para que fossem tratados/as com respeito. Particularmente em relação à rebelião de 2006, os/as participantes sentiram que o governo havia violado sua cidadania ao reprimir o direito de se reunirem pacificamente. A *maestra* Diana se lembra de ter lutado ao lado de membros da comunidade durante aquele ano, descrevendo a rebelião “*como uma guerra, definitivamente uma guerra, com polícia, pessoas feridas e desaparecidas [...] aquela raiva e impotência me fizeram sentir que tudo o que eu podia fazer era lutar*”. Sua mãe, a *maestra* Soledad, também se lembra dos intensos confrontos com a polícia e sente que seus/suas colegas e amigos/as da comunidade desenvolveram “*camaradagem e solidariedade – nos sentíamos tão conectados. Era uma forma de aprender a lutar com dignidade*”. As memórias de Soledad e Diana coincidem com o que muitos/as outros/as docentes recordam da rebelião de 2006, na qual também se sentiram sob constante ameaça mortal, mas mesmo assim foram compelidos/as a se levantar e insistir em serem tratados/as com a dignidade e o respeito que lhes são devidos como seres humanos.

Dada a violência política que alguns/umas sofreram desde o Massacre de Tlatelolco em 1968, os/as docentes recorreram a um discurso sobre direitos civis e humanos para explicar por que precisavam permanecer mobilizados/as. O *maestro* Adelfo afirmou que “*gostemos ou não, o corpo docente (magisterio) deu um grande exemplo ao povo, para que ele pudesse participar, defender seus direitos e romper com a submissão*” aos sistemas injustos. O *maestro* Alejandro, docente do ensino fundamental, disse que sentia que era seu dever ensinar os membros da comunidade a resistirem à humilhação de um governo que regularmente reprimia seus cidadãos e suas cidadãs, especialmente aqueles/as mais engajados/as politicamente. Esse desejo de não ser reprimido/a era profundamente sentido por outros/as, que resistiam à desumanização por parte de líderes e instituições autoritárias. O *maestro* Gabino, professor do ensino médio, acreditava que a Constituição mexicana concedia a ele e a seus/suas colegas o privilégio de se revoltarem quando necessário e disse que era dever do/da docente ensinar a *lucha*: “*lutar, defender, porque isso pertence ao povo. Conscientizar as pessoas de que é obrigação do Estado fornecer o que é necessário*”. Outros/as docentes também compartilhavam a crença de que um/uma professor/a deve capacitar os/as alunos/as, as famílias e outros membros da comunidade a se levantarem contra práticas corruptas e injustiças, e relacionavam essa missão às tradições históricas dos/das docentes rurais e revolucionários/as dos séculos XIX e XX. Nesse sentido, a orientação humanística permeia outros aspectos do trabalho docente voltado para a justiça, como desafiar a desigualdade econômica, exigir reconhecimento político e rejeitar a homogeneização cultural.

Discussão

As quatro orientações de justiça que descrevi indicam as principais direções nas quais os/as professores/as se mobilizam pela justiça em Oaxaca. Orientados/as para a justiça na Sección 22 de Oaxaca, os/as docentes se concentram em questões políticas, culturais e econômicas que afetam grupos marginalizados, tal como fazem educadores/as orientados para a justiça social em outros contextos, mas o seu movimento de longa data é realizado e manifestado em espaços públicos, através de mobilizações com parceiros/as comunitários/as e na resistência a agentes ou instituições autoritárias, que vão além do ambiente da sala de aula. Sua orientação econômica os/as levou a identificar desigualdades nos *pueblos* remotos para onde foram designados/as e os/as obrigou a pressões por infraestrutura e recursos que estimulassem as economias locais e promovessem o bem-estar da comunidade. Uma orientação política levou os/as docentes de Oaxaca a se mobilizarem contra estruturas corporativistas em todas as escalas do Estado-nação mexicano, que muitas vezes levavam ao clientelismo e ao nepotismo que favoreciam injustamente alguns/umas e marginalizavam muitos/as.

Os/as docentes também articularam uma demanda por representação democrática e expressaram fortes crenças anti-imperialistas e anticapitalistas, argumentando que os líderes políticos do México haviam se vendido a instituições e corporações estrangeiras. Culturalmente, estavam orientados/as para uma abordagem particularista do ensino-aprendizagem baseado na comunidade, cultural e linguisticamente sustentável e enraizado nas epistemologias locais. Rejeitaram as forças universalizantes que homogeneizariam Oaxaca dentro de um contexto nacional mais amplo e alinhariam o estado com as estruturas neoliberais globais. Cada uma dessas orientações levou os/as docentes, ao longo das décadas, a se mobilizarem localmente em suas próprias delegações ou sub-regiões do estado, ou a se unirem coletivamente em nível estadual ou nacional para se manifestar contra uma injustiça.

A quarta orientação, que denominei humanística, também está em consonância com os modelos de justiça social observados em pesquisas anteriores. No entanto, a violência política que o movimento dos/das docentes no México tem sofrido desde a década de 1970 cria um contexto único, no qual enfrentam a ameaça de prisão, desaparecimento ou algo pior se decidirem lutar pela justiça. Muitos/as deles/as concordaram que, apesar de seus medos e do cansaço após anos de mobilizações regulares, não podiam desistir da luta. O *maestro* David insistiu que “*o movimento continuará, deve continuar*” e argumentou que seu fracasso desfaria décadas de conquistas e ameaçaria a própria identidade do corpo docente da Sección 22, que ele descreveu como revolucionário. Essa tradição combativa sustenta a orientação humanística, que leva os/as docentes a lutarem pelos direitos inalienáveis da pessoa humana e pela humanidade coletiva das comunidades a que servem.

Rodríguez *et al.* (2017) se baseiam no trabalho de Gorski (2013) e Swalwell (2014) para argumentar que “as concepções tradicionais de educação para a justiça social são incapazes de efetuar mudanças porque não vão longe o suficiente ao abordar como a classe social e as estruturas econômicas impedem a justiça” (RODRIGUEZ *et al.*, 2017, p. 205). As orientações de justiça dos/das docentes de Oaxaca, no entanto, os/as levam longe, direcionando-os/as a travar batalhas contra injustiças econômicas e políticas e a lutar pela preservação cultural e pela dignidade. Embora a Sección 22 tenha sido alvo de críticas por suas táticas e estratégias, suas ações prolongadas resultaram em maior acesso a recursos, representação mais democrática e estruturas culturalmente informadas para o ensino e a aprendizagem. Agindo com base na crença de que “o/a docente que luta também está ensinando”, os/as professores/as deste estudo acreditam ter fornecido um modelo para que outros/as exijam justiça diante dos ataques aos direitos humanos e civis.

Implicações

Os resultados deste estudo revelam como docentes podem implementar um ensino orientado para a justiça fora da sala de aula, através de mobilizações públicas que abordam diretamente as injustiças históricas e contemporâneas. As quatro orientações que descrevo podem fornecer um quadro útil para mapear as formas como outros/as docentes orientados/as para a justiça implementam o que Bajaj (2015) denominou “pedagogias de resistência” – abordagens educativas enraizadas em processos de tomada de decisão democráticas, decoloniais, recíprocas e horizontais. Os/As docentes deste estudo demonstraram a força do poder político que possuem como participantes de um movimento democrático e sindical em solidariedade a outros grupos e setores da sociedade. O caso da Sección 22 de Oaxaca também indica como docentes podem agir de forma contra-hegemônica, desafiando diretamente práticas de longa data, oferecendo uma visão única do que significa ser docente e criando novas possibilidades para exercer esse papel. Como afirmou Pérez (2016), a principal performance de docentes comprometidos/as com a justiça é agir, ou não, contra as desigualdades. Os/As docentes de Oaxaca optaram por agir, destacando as maneiras pelas quais os sindicatos e outras associações de docentes podem expandir seu foco além de seus próprios interesses sindicais, para uma ampla gama de questões que afetam alunos/as, suas famílias e as comunidades em geral. Além disso, este caso demonstra como os sindicatos podem se tornar veículos para o trabalho de docentes orientados para a justiça em diversos contextos ao redor do mundo (WEINER & COMPTON, 2018).

As conclusões aqui apresentadas sugerem também que devemos esclarecer o que significa exatamente *justiça* nos contextos locais onde os/as docentes orientados/as para a justiça vivem e trabalham. O caso de Oaxaca revela dinâmicas únicas, tais como a

pobreza e a marginalização das comunidades rurais, o impacto das relações corporativistas na representação política e a necessidade de preservar o conhecimento indígena. Pesquisas futuras podem usar abordagens etnográficas para mapear os “mundos figurados” em que docentes orientados/as para a justiça identificam injustiças e se mobilizam contra elas. Além disso, seria importante incluir as vozes das famílias, de alunos/as e outros membros da comunidade num estudo subsequente, examinando como as mobilizações prolongadas da Sección 22 impactam as pessoas comuns e as comunidades locais, e até que ponto suas visões de justiça se alinham.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Demanding Justicia: the justice orientations of Oaxaca's Sección 22 teachers*, Christian A. Bracho, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.
- 2 Neste artigo usarei principalmente a expressão “ensino orientado para a justiça” para enfatizar a noção de docentes que possuem certas orientações para a justiça, mas posso ocasionalmente usar outras expressões de forma intercambiável.
- 3 Protestos massivos com milhares de participantes na Praça Tlatelolco, na Cidade do México, em 2 de outubro de 1968, foram violentamente reprimidos pela polícia militar, levando a prisões, feridos e mortos (FOURNIER & HERRERA, 2010).
- 4 No México, *normalismo* se refere aos movimentos e ideologias dos/das estudantes das escolas de formação de professores/as (*escuelas normales*). Hoje, especialmente nas escolas normais rurais, os/as estudantes ainda participam de lutas locais, regionais e nacionais, e os movimentos *normalistas* constituem um elemento “co-curricular” de sua profissionalização (GONZALEZ, VILLARREAL & AMANN, 2009).

Referências

- ALVARADO, B. M. 2018. “Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México.” *Temas de Educación* 24 (1): 75–88.
- ANDERSON-Leavitt, K. 2006. “Ethnography.” In *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, edited by J. Green, G. Camilli, and P. Elmore, 3rd ed., 279–296. New York: Routledge.
- APPLE, M. 2011. “Global Crises, Social Justice, and Teacher Education.” *Journal of Teacher Education* 62 (2): 222–234. <https://doi.org/10.1177/0022487110385428>.
- ARAMBURUZABALA, P., R. García-Peinado, and S. Elvias. 2013. “Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros.” In *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, edited by M. Pérez and M. Molero, 257–265. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

- ARELLANO, G. 2018, June 26. "As Oaxaca's Food Scene Booms, Restaurateurs say Teacher Protests Imperil Business." National Public Radio. <https://www.npr.org/sections/thesalt/2018/06/26/621434758/as-oaxacas-food-scene-booms-restaurateurs-say-teacher-protests-imperil-business>.
- ARELLANO, A., J. Cintron, B. Flores, and M. Berta-Avila. 2016. "Teaching for Critical Consciousness: Topics, Themes, Frameworks, and Instructional Activities." In *Growing Critically Conscious Teachers: A Social Justice Curriculum for Educators of Latino/a Youth*, edited by A. Valenzuela, 36–66. New York: Teachers College Press.
- ARRIAGA Lemus, M. 2015. "Insurrección Magisterial: México 2013." *Revista Intercambio* 6 (7): 2–4.
- BAJAJ, M. 2015. "Pedagogies of Resistance' and Critical Peace Education Praxis." *Journal of Peace Education* 12 (2): 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>.
- BAUTISTA, V. J. E. 2012. "Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación." *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 9 (22): 19–31.
- BAYER, G. K. 2004. "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca." *Alteridades* 14 (27): 135–146.
- BOYLAN, M., and I. Woolsey. 2015. "Teacher Education for Social Justice: Mapping Identity Spaces." *Teaching and Teacher Education* 46: 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>.
- BRACHO, C. 2019a. "Trained to Resist: Teachers Learning Lucha in Oaxaca, Mexico." *FIRE: Forum for International Research in Education* 5 (2): 6–27. <https://doi.org/10.32865/fire201952175>.
- BRACHO, C. 2019b. "Rejecting the Universal to Protect the Local": Oaxacan Teachers Battle Against Global Education Reforms." *Politics & Policy* 47 (1): 152–177. <https://doi.org/10.1111/polp.12285>.
- BUTLER, B. R., H. Coffey, and J. L. Young. 2021. "Justice-Oriented Teaching Dispositions in Urban Education: A Critical Interpretive Case Study." *Urban Education* 56 (2): 193–227. <https://doi.org/10.1177/0042085918801428>.
- CALABRESE, A., and E. Tan. 2020. "Beyond Equity as Inclusion: A Framework of 'Rightful Presence' for Guiding Justice-Oriented Studies in Teaching and Learning." *Educational Researcher* 49 (6): 433–440. <https://doi.org/10.3102/0013189X20927363>.
- CARDOZO, M. T. L. 2012. "Decolonising Bolivian Education: Ideology Versus Reality." In *Logics of Socialist Education: Engaging with Crisis, Insecurity and Uncertainty*, edited by T. Griffiths and Z. Millei, 21–35. Dordrecht: Springer.
- CARLISLE, L. R., B. W. Jackson, and A. George. 2006. "Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project." *Equity & Excellence in Education* 39 (1): 55–64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>.
- CASTELLANOS, L. 2014. "Lucio Cabañas, bajo la mirada de la CIA." *El Universal*, December 2. <https://archivo.eluniversal.com.mx/primer-plana/2014/impreso/mas-conocido-de-mexico-8221-47753.html>.
- CHEDIAK, R. G. 2017. "Reformas del servicio docente y corporativismo magisterial; hasta dónde se ha llegado en México y Ecuador?" *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 2 (7): 73–99.
- COCHRAN-Smith, M. 2004. "Defining the Outcomes of Teacher Education: What's Social Justice got to do with it?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 32 (3): 193–212.
- COCHRAN-Smith, M. 2009. "Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice." In *Second International Handbook of Educational Change*, edited by A. Hargreaves, 445–467. Dordrecht: Springer.
- COHEN, J. 2007. "Rural Responses to Political Unrest in Oaxaca City, Mexico: Preliminary Findings." *Population Review* 46 (2): 22–31. <https://doi.org/10.1353/prv.2008.0004>.

- CONKLIN, H. G., and H. E. Hughes. 2016. "Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 67 (1): 47–60. <https://doi.org/10.1177/0022487115607346>.
- COOK, M. L. 1990. "Organizing Opposition in the Teachers' Movement in Oaxaca." In *Popular Movements and Political Change in Mexico*, edited by J. Foweraker and A. L. Craig, 199–212. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- CORTÉS, J. 2006. *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*. Mexico City: SNTE.
- CRESWELL, J. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DA CRUZ, Z. J. 2017. "Social Justice-Oriented Teaching in the English Language Classroom: Perspectives and Practices." Master's thesis, University of Iceland. Skemman. https://skemman.is/bitstream/1946/28617/1/Deusnocomando-2017.zulaia_final.pdf.
- DOVER, A. G. 2009. "Teaching for Social Justice and K-12 Student Outcomes: A Conceptual Framework and Research Review." *Equity & Excellence in Education* 42 (4): 506–524. <https://doi.org/10.1080/10665680903196339>.
- ENNIS, C. D., and A. Chen. 1995. "Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings." *Research Quarterly for Exercise and Sport* 66 (1): 41–50. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10607654>.
- ESTEVA, G. 2007. "The Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca: A Chronicle of Radical Democracy." *Latin American Perspectives* 34 (1): 129–144. <https://doi.org/10.1177/0094582X06297615>.
- FAVELA, A. 2010. "Lasting Lessons from Oaxaca: Teachers as Luchadores Sociales." *Radical Teacher* 88 (1): 63–72. <https://doi.org/10.1353/rdt.2010.0005>.
- FECHO, B., P. Graham, and S. Hudson-Ross. 2005. "Appreciating the Wobble: Teacher Research, Professional Development, and Figured Worlds." *English Education* 37 (3): 174–199. <https://doi.org/10.58680/ee20054120>.
- FOURNIER, P., and J. M. Herrera. 2010. "'Mexico, 1968': Among Olympic Fanfares, Government Repression and Genocide." *Memories from darkness: Archaeology of repression and resistance in Latin America*, 145–174.
- FOWERAKER, J. 2002. *Popular Mobilization in Mexico: The Teachers' Movement, 1977–1987*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRAUSTO, O., and N. L. Castellanos. 2021. "State Violence, Capital Accumulation, and Globalization of Crime: The Case of Ayotzinapa." *Latin American Perspectives* 48 (1): 202–216. <https://doi.org/10.1177/0094582X20975014>.
- GINSBURG, M. B., and S. G. Kamat. 2009. "The Political Orientations of Teachers." In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, edited by L. Saha and A. G. Dworkin, 231–241. New York: Springer.
- GONZÁLEZ, B. G. M., and A. V. Baeza. 2008. "Oaxaca 2006–2008: una rebelión ejemplar." *Filosofía, política y economía en el Laberinto* 26: 93–101.
- GONZALEZ Villarreal, R., and E. Amann. 2009. "Amilcingo: Los desafíos de la tradición." In *Historia de normales, memorias de maestros*, edited by A. Arredondo, 63–110. Mexico City: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- GOODSON, I., and P. L. Choi. 2008. "Life History and Collective Memory as Methodological Strategies: Studying Teacher Professionalism." *Teacher Education Quarterly* 35 (2): 5–28.
- GOODWIN, A. L., and K. Darity. 2019. "Social Justice Teacher Educators: What Kind of Knowing is Needed?" *Journal of Education for Teaching* 45 (1): 63–81. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550606>.
- GORSKI, P. 2013. *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

- GORSKI, P. C., and K. Dalton. 2020. "Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches." *Journal of Teacher Education* 71 (3): 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>.
- HAMMERSLEY, M., and P. Atkinson. 2005. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- HAN, J., H. Yin, and W. Wang. 2016. "The Effect of Tertiary Teachers' Goal Orientations for Teaching on Their Commitment: The Mediating Role of Teacher Engagement." *Educational Psychology* 36 (3): 526–547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>.
- HERNÁNDEZ, J. G. V. 2003. "The Dilemma of Governance in Latin America." In *Public Administration and Globalization: Enhancing Public-Private Collaboration*, edited by United Nations, 16–25. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/3868823?ln=es&v=pdf>.
- HIDALGO, N., C. Martínez-Garrido, and H. Perines. 2018. "¿ Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social." *Páginas de Educación* 11 (2): 85–107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>.
- IEPPO. 2013. "El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas." <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2021/08/PROCESO-DE-LA-MASIFICACION-DEL-PTEO-2012.pdf>.
- JUÁREZ Romero, C. A., A. Alcántara Santuario, and A. Miñán Espigares. 2018. "La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justicia social en España y México." <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11377/1.9.pdf>.
- KRICHESKY, G. J., C. Martínez-Garrido, A. M. Peiret, A. G. Barrera, A. C. Zapata, and A. G. Bustamante. 2011. "Hacia un programa de formación docente para la justicia social." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9 (4): 63–77.
- LATAPÍ, P. 1993. "Reflexiones Sobre la Justicia en la Educación." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 23 (2): 9–41.
- LOYO Brambila, A. 1979. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Mexico City: Ediciones Era.
- MARSHALL, S. A., and P. M. Buenrostro. 2021. "What Makes Mathematics Teacher Coaching Effective? A Call for a Justice-Oriented Perspective." *Journal of Teacher Education* 72 (5): 594–606. <https://doi.org/10.1177/00224871211019024>.
- MCLAREN, P. 1999. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- MEDINA, R. A. 2020. "Designing, Facilitating, and Supporting for the Critical Engagement of Self-Reflection, Critical Dialogue, and Justice-Oriented Teaching." *Teacher Education Quarterly* 47 (1): 117–122.
- MEYER, L. M. 2017. "'Resisting Westernization and School Reforms: Two Sides to the Struggle to 'Communalize' Developmentally Appropriate Initial Education in Indigenous Oaxaca, Mexico.'" *Global Education Review* 4 (3): 88–107.
- MONGE, C., P. Gómez, and A. García-Barrera. 2022. "La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 11 (1): 197–213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- PACHECO, A. V., M. G. M. Bayardo, and J. A. R. Díaz. 2020. "La Concreción de Políticas Educativas: Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México." *Horizontes Pedagógicos* 22 (2): 13–24.

- PELÁEZ, G. 1980. *Insurgencia Magisterial*. Mexico City: Edisa. Peláez, G. 1984a. *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Mexico City: Ediciones de Cultura Popular.
- PELÁEZ, G. 1984b. *Las luchas magisteriales de 1956–1960*. Mexico City: Ediciones de Cultura Popular.
- PEÑA Godínez, A., and K. Delgado Toledo. 2013. "La Sección 22 y la sociedad oaxaqueña: Lucha sindical y rezago educativo." <https://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Memoria-Congreso-2013/trabajos-ciencias-sociales/sociologia/11.pdf>.
- PÉREZ, M. Á. O. 2016. "El performance de los docentes en la idea de justicia: Elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 5 (2): 131–158. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.007>.
- PETCHAUER, E. 2011. "I Feel What He Was Doin' Responding to Justice-Oriented Teaching Through Hip-Hop Aesthetics." *Urban Education* 46 (6): 1411–1432. <https://doi.org/10.1177/0042085911400335>.
- PRENDERGAST, M. 2008. "Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy." *International Journal of Education and the Arts* 9 (2): 1–20.
- PRESTRIDGE, S. 2017. "Examining the Shaping of Teachers' Pedagogical Orientation for the Use of Technology." *Technology, Pedagogy and Education* 26 (4): 367–381. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1258369>.
- RODGERS, C. R. 2006. "The Turning of One's Soul" — Learning to Teach for Social Justice: The Putney Graduate School of Teacher Education (1950–1964)." *Teachers College Record* 108 (7): 1266–1295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00693.x>.
- RODRIGUEZ, T. L., C. K. M. Bohn-Gettler, M. M. H. Israelson, M. M. A. O'Brien, and L. Thoma. 2017. "Telling our Stories: Navigating Social Justice-Oriented Teaching on the Ground." In *Innovations in English Language Arts Teacher Education*, edited by H. Hallman, vol. 27, 203–223. Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- RYAN, G., and H. Bernard. 2000. "Data Management and Analysis Methods." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N. Denzin and Y. Lincoln, 769–802. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SAAVEDRA, M. E. 2014. "Disidencias y connivencias: La colonización del sistema educativo oaxaqueño por parte de la sección XXII del SNTE." In *Formas reales de la dominación del estado: perspectivas interdisciplinarias del poder y la política*, edited by M. E. Saavedra and A. Agudo Sanchiz, 153–196. Mexico City: Colegio de México.
- SALDAÑA, J. 2016. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- SAMUEL, M. 2009. "On Becoming a Teacher: Life History Research and the Force-Field Model of Teacher Development." In *Life History Research: Epistemology, Methodology, and Representation*, edited by R. Dhunpath and M. Samuel, 3–18. Rotterdam: Sense Publishers.
- SCHECHNER, R. 2002. *Performance Studies: An Introduction*. New York: Routledge. Sensoy, Ö., and R. DiAngelo. 2014. "Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education." *Democracy and Education* 22 (2): 1–10.
- SHEPHERD, A. V. 2015. "Government Versus Teachers: The Challenges of Educational Progress in Oaxaca, Mexico." *Current Issues in Comparative Education* 17 (1): 27–35.
- SWALWELL, K. 2013. "'With Great Power Comes Great Responsibility': Privileged Students' Conceptions of Justice-Oriented Citizenship." *Democracy and Education* 21 (1): 1–11.
- SWALWELL, K. 2014. *Educating Activist Allies: Social Justice Pedagogy with the Suburban and Urban Elite*. New York: Routledge.

- TORRES, C. A. 1991. "El corporativismo estatal, las políticas educativas y los movimientos estudiantiles y magisteriales en México." *Revista Mexicana de Sociología* 53 (2): 159–183. <https://doi.org/10.2307/3540801>.
- TURNER, V. 1988. *The Anthropology of Performance*. New York: Paj Publications.
- UKPOKODU, O. N. 2007. "Preparing Socially Conscious Teachers: A Social Justice-Oriented Teacher Education." *Multicultural Education* 15 (1): 8–15.
- VALDÉS, J., and F. Jiménez. 2018. "La reforma educativa, el paradigma mexicano 2017-2019." *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios* 30 (76): 83–100.
- VÁSQUEZ, V. R. Martínez. 2008. "Crisis política y represión en Oaxaca." *El cotidiano* 148: 45–62.
- WEINER, L., and M. Compton. 2018. "Teachers' Work and Teachers' Unions in the Global Education Reform Movement (GERM)." *The Wiley International Handbook of Educational Foundations*, 175–188.
- WHEELDON, J. P., and J. Faubert. 2009. "Framing Experience: Concept Maps, Mind Maps, and Data Collection in Qualitative Research." *International Journal of Qualitative Methods* 8 (3): 52–67. <https://doi.org/10.1177/160940690900800307>.
- WOLCOTT, H. 2008. *Ethnography: A Way of Seeing*. Lanham, MD: Altamira Press.
- WOODS, P. 1985. "Conversations with Teachers: Some Aspects of Life-History Method." *British Educational Research Journal* 11 (1): 13–26. <https://doi.org/10.1080/0141192850110102>.
- YESCAS, I. 2008. "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca." *El Cotidiano* 148: 63–72.
- YESCAS, I., and G. Zafra. 1984. *La insurgencia magisterial en Oaxaca 1980*. 1st ed. Oaxaca: IEEPO–UABJO.
- ZAFRA, G. 2008. "Sindicalismo o educación: la paradoja del magisterio oaxaqueño." *El Cotidiano* 148: 139–146.

Declaração de divulgação

O autor não informou nenhum conflito de interesses em potencial.