

CAMINHAR PERGUNTANDO: A EDUCAÇÃO AUTÔNOMA ZAPATISTA¹⁸⁵

WALK ASKING: THE AUTONOMOUS ZAPATISTA EDUCATION

Ana Paula Massadar Morel¹⁸⁶

Resumo

O movimento zapatista é conhecido mundialmente por construir um modo de existência anti-capitalista e autogestionário chamado autonomia zapatista. Neste artigo, pretendemos focar um de seus pilares fundamentais: a educação autônoma zapatista. Esta se constitui como uma proposta de descolonização radical, o que passa pela experimentação de diferentes tipos de educação a partir de um denso aparato conceitual dos indígenas do movimento. Em um mundo onde todos os seres que existem têm *ch'ulel* (*alma*), a educação verdadeira (*chanel*) é um aprendizado com a comunidade e o cosmos baseada na arte do caminhar perguntando.

Palavras-chave: Educação autônoma. Movimento zapatista. Antropologia e educação. Cosmopolítica. *Ch'ulel*.

Abstract

The Zapatista movement is known worldwide for building an anti-capitalist mode of existence called Zapatista autonomy. In this article, we intend to focus on one of the fundamental pillars of this autonomy: autonomous education. This constitutes a proposal for radical decolonization, which involves the experimentation of different types of education from a dense conceptual apparatus of the indigenous movement. In a world where all beings that exist have *ch'ulel* (soul), *chanel* (true education) is a learning with the community and the cosmos based on the art of walking asking.

Keywords: Autonomous education. Zapatista movement. Anthropology and education. Cosmopolitics. *Ch'ulel*.

¹⁸⁵ Este artigo é fruto de tese de doutorado intitulada “Terra, autonomia e *ch'ulel*: aprendizados na educação zapatista”, defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), no Museu Nacional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁸⁶ Professora adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRJ, tem como áreas de interesse Antropologia e Educação; Movimentos sociais e Autonomia; Educação Popular em Saúde. Email: anamoreloemail@gmail.com

“O pensamento deles segue caminhos outros que o da mercadoria.”
(Davi Kopenawa)

Apresentação

O Exército Zapatista de Liberação Nacional (EZLN) e suas bases de apoio são formados predominantemente por indígenas falantes das línguas tzeltal, ch’ol, tzotzil e tojolabal que vivem na região de Chiapas, no México¹⁸⁷. O movimento veio a público a partir do levantamento armado de 1º de janeiro de 1994 e, desde então, é conhecido mundialmente por construir todo um modo de existência de maneira autogestionada e independente ao Estado mexicano¹⁸⁸, o que se convencionou chamar de autonomia zapatista. Neste artigo, pretendemos focar na educação autônoma zapatista, um dos pilares fundamentais de sua autonomia, compreendendo que essa se constitui como uma proposta de descolonização radical, o que passa pela experimentação de diversos tipos de educação (escolar ou não) a partir de um denso aparato conceitual dos indígenas do movimento.

Para situar um pouco o cotidiano desses indígenas, é importante ressaltar que, diferente da ideia muito comum fora do México de que existiriam grandes territórios completamente controlados pelos zapatistas, na verdade, o que ocorre é que os territórios são perpassados por uma dupla institucionalidade zapatista e estatal que co-existe e se choca. Os milhares de zapatistas vivem em comunidades que, em geral, são divididas entre indígenas *partidistas*¹⁸⁹ e indígenas bases de apoio do movimento.

¹⁸⁷ Não há contabilizações exatas do número de zapatistas atualmente. Na última marcha pública realizada no dia 21 de dezembro de 2012 foi contabilizada a participação de cerca de 30 mil zapatistas, sem contar os muitos zapatistas que permaneceram em suas comunidades

¹⁸⁸ É preciso ressaltar que o zapatismo tem uma complexa trajetória na relação com o Estado. Nas negociações iniciadas com o cessar-fogo, 12 dias após o levantamento, buscou-se construir acordos com o Estado. A expressão máxima desses acordos foram os Acordos de San Andres, que apresentavam uma série de demandas do movimento e buscava construir a autonomia indígena a partir do reconhecimento e diálogo com o Estado. Entretanto, os acordos não foram cumpridos pelo Estado o que levou a uma série de desgastes na negociação até chegar ao ponto da ruptura total das negociações. A partir de então os zapatistas optaram por colocar em prática os Acordos de San Andres por si mesmos, quer dizer, construir a autonomia de maneira mais independente possível ao Estado.

¹⁸⁹ O termo partidista é utilizado por zapatistas e apoiadores para se referir aos indígenas que não são zapatistas e são, em geral, vinculados à partidos políticos (como o PRI, o PRD, PV).

Os indígenas zapatistas auto-organizam suas vidas a partir do movimento e os indígenas *partidistas* são aqueles que aceitam programas do governo e, em geral, apoiam algum partido político. É interessante reparar como, após o fim do conflito armado direto com o exército, uma das maiores estratégias de contra-insurgência, além do financiamento de grupos paramilitares, tem sido a implantação cada vez maior de programas assistenciais. Esses, após o fim do conflito armado, aumentaram consideravelmente na região. Diante disso, uma das decisões tomadas pelo movimento é que para ser zapatista não se pode aceitar nenhum tipo de programa assistencial ou participar diretamente de política pública.

Os zapatistas têm, em geral, um duplo trabalho: o trabalho na *milpa*¹⁹⁰ da família, de onde provém parte fundamental de seu alimento, e o trabalho coletivo. Esse trabalho coletivo pode ser tanto em uma *milpa* coletiva, geralmente há uma em cada comunidade, como também podem cumprir algum cargo como autoridade autônoma, promotor de educação, saúde, etc. O trabalho coletivo é um dos principais fundamentos da organização da vida zapatista e da própria educação autônoma.

Neste artigo, buscaremos, então, fazer um certo panorama da educação autônoma, tendo como base o trabalho de campo que realizei em Chiapas em diferentes momentos dos anos de 2013 até 2017. Tal experiência me possibilitou conhecer diferentes espaços educativos do movimento e ser aluna de tzotzil do Centro de Línguas Mayas Rebelde Autônomo Zapatista (CELMRAZ), um curso de castelhano e tzotzil voltado para alunos não-zapatistas na região de Oventic. Durante o percurso no campo, algo me chamou atenção: a educação autônoma era construída pelos e para os próprios indígenas zapatistas, mas também pelos indígenas zapatistas para os apoiadores não-indígenas. O Centro de Línguas era um espaço que invertia a relação colonial habitual, pois, grande parte das vezes, os indígenas eram os professores dos brancos. Diante disso, passei a pensar a educação zapatista e suas implicações cosmopolíticas¹⁹¹ não focada apenas em uma escola autônoma ou em uma

¹⁹⁰ Como é chamada a plantação familiar de milho e feijão. Esses dois alimentos são a base alimentar das famílias zapatistas.

¹⁹¹ Utilizamos como referência a noção de cosmopolítica, baseada na proposta de Isabelle Stengers (2007). A proposta da autora é fazer uma “*délocalisation du politique*”, ou seja, sua reinvenção

comunidade específica, ainda que estas também sejam alimento da nossa pesquisa, mas, principalmente, nesses espaços de abertura para outros, onde estive em contato constante com todo um modo de pensar e educar. Tais espaços propiciavam por parte dos zapatistas não uma relação mimética, ou um processo de aculturação, mas uma série de traduções “equivocas”¹⁹² dos mundos dos *kaxlans* (brancos), o que inclui a escola e o conhecimento acadêmico.

Nesse caminho, construí a pesquisa muito mais sobre um movimento, passando por seus diferentes espaços, do que sobre um povo específico, como comumente é feito na etnografia. Essa escolha também estava relacionada com uma postura do próprio movimento zapatista: por uma série de questões que envolvem segurança e opções políticas, o movimento não se coloca aberto para receber pesquisadores ou pessoas de fora nas comunidades por um tempo prolongado, o que impossibilitaria um tipo de pesquisa mais clássico.

Entretanto, guardava comigo uma preocupação advinda das leituras de parte da etnologia desenvolvida no Brasil: construir um trabalho antropológico a partir de um respeito escrupuloso à “imaginação conceitual”¹⁹³ dos meus interlocutores. E, ao me tornar aluna do Centro de Línguas, fui tomada por uma indagação pouco aprofundada na vasta bibliografia sobre zapatismo: o que pensam os indígenas zapatistas? A proposta do artigo é, então, experimentar com as vozes que criam

em todos os lugares onde a ideia de que “isso não é político” deixa o caminho aberto para a inventividade capitalista.

¹⁹² A ideia de equívoco aparece aqui em sentido semelhante ao apontado por Eduardo Viveiros de Castro: “A equivocação não é o que impede a relação, mas o que a funda e impele: a diferença de perspectiva. Para traduzir é preciso presumir que uma equivocação sempre existe, e é isso que comunica as diferenças ao invés de silenciar o outro presumindo uma univocidade – a similaridade essencial – entre o que o Outro e nós estamos dizendo.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 8)

¹⁹³ Em relação a esse debate, recordamos os três imperativos básicos do pacto etnográfico apontados por Bruce Albert (1997) que afirma que o antropólogo deve, em primeiro lugar, fazer justiça à imaginação conceitual de seus interlocutores, em seguida, levar em conta o contexto sociopolítico pelo qual esse se insere, e, por último, ter um olhar crítico sobre o quadro da pesquisa etnográfica. Sobre esses três pontos, Eduardo Viveiros de Castro (2015) aponta como não seria acidental que Albert coloque como primeiro ponto o respeito escrupuloso à “imaginação conceitual” de seus interlocutores. Com isso, estaria exprimindo uma determinada concepção da antropologia (Viveiros de Castro, 2009) e se afastando da vertente antropológica que reduz a sociedade do nativo ao seu “contexto sociopolítico”. Buscaremos, então, seguir este mesmo caminho, fazendo um experimento com os conceitos zapatistas. Algumas referências ao contexto sociopolítico serão apontadas como forma de situar questões, mas não como maneira de explicar o que está “por trás” do que os zapatistas dizem e pensam.

cotidianamente o zapatismo, articulando-as com a bibliografia sobre o tema.

Tive a chance de conviver de maneira mais próxima com quatro promotores de educação autônoma do Centro de Línguas: Maria (25 anos), Emiliano (27 anos), Rosa (17 anos), Paloma (26 anos). Posso considerá-los interlocutores privilegiados para a realização dessa pesquisa. O contato com esses promotores me possibilitou conhecer um pouco de uma potente “imaginação conceitual” anti-capitalista e descolonial que me parece ser base da educação zapatista nesse espaço.

Os promotores fazem periódicas reuniões de formação e preparação, onde discutem em conjunto os distintos conceitos e pensamentos debatidos nas aulas. Eles estudam também diversos autores euro-americanos, seja da esquerda mais clássica, seja da contemporânea. Mas os promotores também insistem que não basta ler livros; os conceitos que eles discutem vêm sobretudo de sua reflexão sobre a vida dos povos. Esses conceitos nos dão indícios de uma “contra-antropologia”¹⁹⁴ do capitalismo, da vida dos brancos (*kaxlans*) nas cidades, como também são um discurso sobre o lugar, pois seus enunciadores sabem qual é, onde é, o que é o seu *lugar*¹⁹⁵. É preciso levar em conta que as ideias aqui debatidas estão permeadas por traduções e sistematizações minhas, assim como por traduções propostas pelos próprios promotores: do tzotzil para o castelhano, da vida dos povos para sala de aula. Como já mencionamos, esse artigo se baseia nos aprendizados de uma aluna de tzotzil, o *bats’i k’op*, língua verdadeira.

Aprender a língua, *bats’i k’op*

O primeiro conceito que me foi apresentado nas aulas foi *bats’i k’op*. Esse era o

¹⁹⁴ A noção de contra-antropologia poderá ser pensada em um sentido próxima da proposta por Eduardo Viveiros de Castro no prefácio de *A queda do céu*: “Albert fala em uma “contra-antropologia histórica do mundo dos brancos” contida na narrativa de Davi, em sentido talvez análogo àquele que proponho em *Métaphysiques cannibales*, quando caracterizo o perspectivismo indígena como uma “contra-antropologia multinaturalista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2009, p 61).

¹⁹⁵ Como aponta Eduardo Viveiros de Castro, no prefácio de *A queda do céu*, sobre Davi Kopenawa, poderíamos dizer que os saberes dos promotores de educação são um discurso sobre o lugar, pois são “ideias que constituem, antes de mais nada, uma teoria global do lugar, gerada localmente pelos povos indígenas, no sentido concreto e etimológico desta última palavra. Uma teoria sobre o que é estar em seu lugar, no mundo como casa, abrigo e ambiente, oikos (...)” (p.23, 2015).

verdadeiro nome da língua que começamos a estudar, e não “tzotzil”. Nas palavras dos promotores: “El tzotzil no es pensamiento de los pueblos, fue una invención de los lingüistas, no está relacionado con la vida de los pueblos. El *bats’i k’op* si está relacionado con cómo estamos viviendo.” A palavra *bats’i*, significa “originário” e “verdadeiro”. Ao se referir à língua, ela significa mais precisamente que está diretamente relacionada com a vida dos povos, dos homens e mulheres verdadeiros (*bats’i ants vinik*). Os seres verdadeiros são aqueles que pertencem a um lugar, crescem e se relacionam ali, quer dizer, aqueles que não apenas possuem uma terra, mas pertencem a ela. É preciso destacar a centralidade da terra para o movimento zapatista: a terra é um deus (*yajval lum*), ao mesmo tempo princípio vital do que existe (*balumil*) e condição indispensável e inseparável da existência do próprio povo (*lum*)¹⁹⁶.

Por sua vez, *k’op* significa “língua, guerra, palavra, luta, problema”. Aqui, assim como Pedro Pitarch (2013) aponta sobre os tzeltal, podemos dizer que as palavras funcionam como seres animados. Os seres humanos não apenas falam, mas são “falados” pelas palavras. E, diferente da tradição ocidental, onde a palavra e o diálogo são muitas vezes tidos como uma maneira de resolver os conflitos, aqui a palavra caminha junto com o conflito. Golpes e palavras podem ser a mesma coisa. Por isso, é preciso ter muito cuidado com a língua, pois ela também é conflito e luta. Rosa me explica: “Esas palabras están relacionadas con la vida, aquí en la organización [zapatista] ha habido lucha, vivimos hace mucho una guerra, que pasa por las armas, pero también por el uso de nuestra lengua. Eso todo, esa expresión *bats’i k’op* dice respecto no sólo a una palabra, pero en como viven los pueblos. ” O *bats’i k’op* não se refere apenas ao tzotzil, mas é também a língua que falam os tzetales, tojolabales e mesmo os indígenas de Oaxaca, ou seja, todos os que falam uma língua própria de um povo¹⁹⁷.

Para começar a aprender o *bats’i k’op*, ou antes de fazer qualquer coisa importante, Emiliano conta que é necessário *taj jamtik j-jol-ko’ontik* que ele traduz como “abrir nossa mente e nosso coração”. É preciso estar presente e aberto para

¹⁹⁶ Sobre a relação dos zapatistas com a terra, ver MOREL (2018).

¹⁹⁷ É interessante como Gossen (1979) prefere traduzir *bats’i k’op* como língua originária e não língua verdadeira, pois, para o autor, estaria mais próximo do sentido mencionado de língua própria de um povo.

ensinar e aprender. É preciso deixar disponível o coração, diz ele. Diferente do que concebemos na tradição ocidental, do coração como o lugar dos sentimentos, o coração aqui não só sente, mas também *pensa* e *diz* muito. Emiliano nos conta que essa ideia de deixar disponível o coração está muito relacionada com os cumprimentos. Em *bats'i k'op*, não se fala simplesmente “oi” ou “olá”. Quando uma pessoa encontra outra, deve cumprimentar: “*Te oyo*”, que Rosa traduziu como “aí estás,” e se deve responder “*Li oyo*”, que significa “aqui estou”. Ou seja, é preciso responder se de fato se está presente para se comunicar, aprender, ensinar.

Durante as aulas, os promotores muitas vezes afirmavam: “Eso no soy yo que estoy hablando, o enseñando, es lo que dice la propia lengua”. Essa frase demonstra uma relação um pouco diferente da que estamos acostumados a pensar na tradição ocidental, em que a língua pertence aos seres humanos, mas aqui, há uma relação imanente em que, de certa maneira, são as pessoas que pertencem à língua. Como já mencionamos, as palavras são seres animados que falam através dos seres humanos. Sendo assim, não são os promotores que falam *bats'i k'op* nas aulas, mas é o *bats'i k'op* que fala através dos promotores, junto de toda a vida dos povos.

Conhecer a língua é algo muito valioso, pois conhecer a língua é conhecer a história dos povos. Muitos indígenas deixam de falar a língua por conta do racismo, porque dizem que a língua indígena é coisa de gente suja, mas o zapatismo, pelo contrário, dizem os promotores, nos incentiva a fazer esse mergulho, essa redescoberta, dizem os promotores. Através dos debates coletivos, dos espaços de autonomia, os zapatistas passaram a refletir mais sobre o *bats'i k'op*. A língua nos ensina muito sobre nossa raiz, isso é algo que estamos descobrindo agora com nossas gerações, diz Maria. Os promotores começaram a se questionar: por que falamos assim? Como em sala de aula podemos transmitir o que vivemos através da língua? E ao trabalhar a língua muitas vezes os promotores recorrem aos mais velhos para compreender mais.

Aprender a língua é muito importante, porque se está aprendendo a nomear corretamente. Reconhecer os nomes do que existe, é um modo de dar valor a língua, é um modo de dar respeito ao que existe. Os promotores discutiram coletivamente cada

um dos conceitos importantes apresentados nas aulas: *ichba'il ta'muk* (respeito à grandeza recíproca dos outros), *lekil kuxlejal* (bem-viver), *ch'ulel* (alma), *yajval* (deuses). Dentre esses, destacamos o conceito de *ch'ulel*, pois nos pareceu um termo central na vida e vocabulário dos promotores. Há uma palavra que está dando voltas e voltas nas comunidades, diz Paloma. Toda vez que nos reunimos para falar dos problemas e avanços dos povos falamos disso, afirma Emiliano. A tradução de *ch'ulel* que me foi apresentada foi “alma, espírito, dignidade” e também “consciência”. O tempo todo Emiliano ressaltou que essa definitivamente não era uma palavra que se encontrava na língua espanhola e que as traduções são muito distantes do que a palavra significa em tzotzil, poderíamos dizer, mais uma vez, que são “traduções equivocadas”.

Nesse sentido, é preciso atentar que a tradução de *ch'ulel* como “consciência” aqui parece ganhar um sentido bastante diferente do utilizado, por exemplo, na filosofia cartesiana, já que não se trata de uma dominação consciente das paixões pela alma, baseada na compreensão de que quando o corpo age a alma padece. Segundo os zapatistas, ter consciência e engrandecer o *ch'ulel* é aprender da vida¹⁹⁸, ter respeito ao que existe, é se encontrar, é algo que vai se desenvolvendo continuamente na relação com o mundo.

Há uma relação intrínseca do *ch'ulel* com o corpo. Uma parte do *ch'ulel* está localizada no corpo. Quando nosso *ch'ulel* está bem, o corpo fica menos doente, nossas ações são mais enérgicas. Talvez um dia quando o *ch'ulel* ficar muito forte não precisaremos mais de hospital e remédio, diz Emiliano. Estar com o *ch'ulel* forte nos permite decidir como queremos nos alimentar, como queremos viver. Quando nosso *ch'ulel* está enfraquecido, nosso corpo também está.

Diante disso, podemos afirmar que engrandecer o *ch'ulel* não parece ser uma questão moral, de bem ou mal, mas uma questão de saúde ou doença, como sugere a relação com o corpo. É curioso reparar que, durante as aulas, os promotores não costumam usar argumentos morais, a partir de palavras como certo ou errado, mas

¹⁹⁸ Algo que pode se assemelhar ao que Stengers (2015) chama de a “arte de ter cuidado”: essa “recusa do esquecimento da capacidade de pensar e de agir conjuntamente exigidos pela ordem pública” (p. 71), vinculada também à intrusão de Gaia.

falam muito mais de alegria e tristeza, e de níveis de importância das coisas. Enfraquecer o *ch'ulel*, através do capitalismo, é algo triste (*chkat ko'on*), a possibilidade de engrandecer o *ch'ulel* pela luta é algo alegre (*ju'un ko'on*) e importante.

Podemos fazer uma analogia dessas questões com algumas afirmações contidas na *Ética* de Espinosa. Segundo Espinosa, o tipo de existência do homem bom seria aquele que se esforça tanto quanto pode por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e com isso aumentar sua potência, enquanto o mau vive ao acaso dos encontros (Deleuze, 2002). Engrandecer o *ch'ulel* é, de certa maneira, se esforçar para organizar os encontros, as relações na vida coletiva - passando por uma noção de “comunidade” que, entre os zapatistas, inclui humanos e não-humanos.

O *ch'ulel* é uma força com diferentes níveis de intensidade, nesse sentido, outras traduções que obtive para o termo foram “força do coração” ou “o que é próprio de uma pessoa” – o que, como veremos, tem relação direta com ser *bats'i*, verdadeiro, de um lugar. E uma pessoa, nesse caso, não necessariamente é sinônimo de humano. E mesmo “humano” não é necessariamente sinônimo do que estamos acostumados a pensar como “membro da espécie humana”. Rosa me explica que tudo que existe no mundo tem *ch'ulel*; uma árvore, um cachorro, tudo que cresce tem *ch'ulel*. Ela acrescenta: “Todo lo que existe tiene *ch'ulel*, está en una relación de sujetos, todo tiene valor.” O que ocorre na “educación de arriba” é justamente ensinar a dar menos valor a algumas coisas e pessoas e é esse mecanismo que produz o racismo¹⁹⁹. Em sentido diferente a este, está a educação autônoma.

¹⁹⁹ A descrição do racismo por Rosa junto da definição do *ch'ulel* como uma rede que atravessa humanos e não-humanos nos remete a famosa afirmação de Claude Lévi-Strauss sobre a relação entre a separação entre o homem e a natureza e a constituição do racismo para o homem ocidental: "Começou-se a separar o homem da natureza(...) Nunca como agora, ao cabo dos quatro últimos séculos de sua história, pôde o homem ocidental se dar conta de como, ao se dar o direito de separar radicalmente a humanidade da animalidade, concedendo à primeira tudo aquilo que negava à segunda, ele abria um ciclo maldito e que a mesma fronteira, constantemente recuada, servia-lhe para afastar homens de outros homens, e para reivindicar, em benefício de minorias cada vez mais restritas, o privilégio de um humanismo que já nasceu corrompido, por ter ido buscar no amor próprio seu princípio e seu conceito" (Lévi-Strauss, 1976, p. 53)

Educação Autônoma

Começávamos mais uma aula de tzotzil. Após alguns instantes em silêncio, algum dos promotores perguntava: o que vocês querem aprender hoje? Se tínhamos alguma questão, começávamos por ela, para que, depois, a aula se desenrolasse com intervenções dos promotores e outras perguntas nossas. Se não tínhamos nenhuma questão inicial, algum dos promotores começava um mote que rapidamente se transformava em perguntas para nós. Ou, por vezes, permanecia o silêncio até que tivéssemos uma pergunta. Pairava nas aulas uma sensação de improviso intencional que desembocava em uma conversa constante disparada por perguntas.

Na educação zapatista, não há professores, enquanto profissionais que se especializaram para dar aulas e trabalhar apenas com isso, mas sim, pessoas das comunidades que, mesmo tendo uma formação contínua em educação autônoma nos espaços do movimento, não perderam sua relação com a terra pois seguem sendo camponeses. Por isso, me explica Maria, os zapatistas não utilizam o termo professores, mas sim promotores de educação. Uma tradução do tzotzil que me foi dada para promotores foi *jnikesvany* que significa a pessoa que move. Os *jnikesvany* de educação movem e promovem a relação com o conhecimento a partir das necessidades que surgem por parte dos alunos e da comunidade. O mesmo ocorre com os promotores de outras áreas de atuação zapatista como a saúde, a comunicação, a agroecologia. Não há uma profissionalização no sentido em que estamos acostumados, baseada na especialização e, muitas vezes, em uma formação em separado dos debates da comunidade, mas há promotores, indígenas e camponeses, nomeados em assembleias comunitárias que recebem diversas formações de maneira contínua e são responsáveis por *mover* determinadas áreas na vida comunitária.

Os promotores de educação das escolas autônomas, ou de outros projetos educativos, como o Centro de Línguas que aqui abordamos, são nomeados por voto majoritário ou por consenso nas assembleias. Há também uma comissão de educação (igualmente eleita pela comunidade) responsável por orientar e apoiar o trabalho dos

promotores. Cada promotor de educação é responsável mediante a coletividade. Ao mesmo tempo, a comunidade também tem suas responsabilidades frente aos promotores: os promotores não recebem salário, mas durante o tempo em que se dedicam às atividades educativas da comunidade, esta deve retribuir diretamente com milho e feijão ou com trabalho coletivo na *milpa* da família do promotor. Isso ocorre para compensar o fato de que, muitas vezes, os promotores não conseguem trabalhar por períodos longos em suas terras, pelo tempo em que estão dedicados às atividades educativas. Além das horas em sala de aula, os promotores de educação devem reservar outro tempo para as formações. Eles recebem uma primeira formação mais longa antes de começar a atuar propriamente em sala de aula e, depois, quando já estão dando aulas, seguem com formações periódicas que incluem encontros com outros promotores da sua escola, região e de seu caracol.

O que os zapatistas chamam de “educación autónoma” foi sempre um grande foco do movimento. Nessa discussão, cabe ressaltar que não podemos igualar a noção de educação à de escola. Poderíamos dizer que a educação autônoma estaria muito vinculada às escolas autônomas, mas não seria necessariamente sinônimo de “educación verdadera” (*chanel*). Como veremos mais à frente, a educação verdadeira passa por processos profundos relacionados às dinâmicas da vida dos povos na sua relação com o cosmos. Entretanto, não se pode negar que a criação das escolas autônomas foi um passo fundamental na atuação do movimento. Talvez mais do que uma simples reprodução dessa instituição de origem ocidental e tantas vezes colonizadora, as escolas autônomas significam uma contínua tentativa de subversão da escola para que essa possa servir à “educação verdadeira” e à construção da autonomia.

Se, em 1994, a demanda do movimento era por uma “educação universal e gratuita”, esse pleito vai se transformando já durante o período de negociações com o Estado, nos anos seguintes ao levante, para uma luta pela educação diferenciada para os povos indígenas. E, em 1997, com uma das rupturas das negociações com o Estado, essa demanda se transforma não mais para demandar do Estado, mas para a construção da educação autônoma. O movimento passa a declarar:

En estas condiciones, las comunidades en resistencia tomaron la iniciativa de formar su propia organización educativa, como parte del proceso de construcción de la autonomía. Por eso han resistido las ofertas educativas del gobierno, que ni los toman en cuenta ni resuelven a fondo los problemas (Enlace Civil, 1997, p. 2 apud Gutiérrez Narváez, 2006, p. 100).

A partir de então, se intensificam as criações das escolas autônomas e, nos anos de 1999 e 2000, o EZLN convoca suas bases de apoio a retirar seus filhos das escolas estatais e a organizar os membros de suas comunidades para participarem da formação de promotores de educação nos colégios primários dos centros municipais rebeldes. Com esse chamado, em diversas comunidades, as escolas estatais vão sendo substituídas pelas escolas autônomas, e em locais onde não existiam escolas, novas escolas zapatistas são construídas através de mutirões. Nesse momento, participavam da formação dos promotores alguns apoiadores simpatizantes não-indígenas, com formação em educação popular e tendências semelhantes, como através do programa *Semilla del Sol* e do grupo *School for Chiapas*, formado por militantes estadunidenses. Esses apoiadores foram sendo progressivamente substituídos e, atualmente, há pouquíssimos não-indígenas que participem dessas formações, já que os próprios promotores indígenas com mais anos de experiência passaram a ocupar esses espaços.

As escolas autônomas são experimentos bastante distintos das escolas estatais, a começar pelo fato de não serem vinculadas de nenhuma maneira à Secretaria de Educação Pública (SEP), órgão do poder executivo federal responsável pela educação oficial no país. Uma das consequências disso, é que as escolas autônomas não oferecem diplomas ou certificados oficiais. Só esse fato já modifica bastante a lógica voltada para o mercado tantas vezes presente no meio escolar, onde os estudantes se formam para conseguir um diploma que os levariam a ter um melhor trabalho (GUTIERREZ, 2011). No caso das escolas autônomas, ao contrário, o espaço escolar parece ser voltado para fortalecer as organizações comunitárias autônomas. Em muitas dessas comunidades, as assembleias locais são realizadas nas próprias escolas. Não à toa, as escolas viraram lugar de disputa entre zapatistas e *partidistas*. Há casos

recorrentes de ataques às escolas autônomas em comunidades onde há tensões com os *partidistas*. Um caso emblemático de ataque à escola foi aquele que ocasionou o assassinato do promotor de educação Galeano no caracol *La Realidad* em 2014²⁰⁰.

Não foram poucas as reações à criação das escolas autônomas. Como já mencionamos, uma das maiores políticas de contra-insurgência conduzida pelo Estado, além do incentivo a grupos *partidistas* e paramilitares, é justamente o investimento em políticas assistenciais, e a educação não ficou de fora dessa investida. A partir de 1997, mesmo ano da ruptura das negociações com o zapatismo, os governos federais e estaduais aumentaram muito o investimento em políticas assistencialistas dentro do âmbito dos programas compensatórios (promovidos com o apoio do Banco Mundial). Os governos criaram novas bolsas para os alunos indígenas através do Programa de Educación, Salud y *Alimentación* (PROGRESA), assim como intensificaram outros programas de bolsas pré-existentes, que mais tarde ganhou o nome de Programa Oportunidades. Também ocorreu a expansão de programas de “merenda escolares”, que fornece alimentos industrializados para os alunos no início da jornada escolar (GUTIERREZ, 2006). Houve ainda a criação de escolas estatais com infra-estruturas novas e reformadas em diversos locais próximos às escolas autônomas.

Em estudo realizado por Bruno Baronnet (2012) a partir da comparação entre as escolas estatais e as escolas autônomas em Chiapas, podemos identificar algumas outras questões interessantes. A primeira delas é que, diferentemente do que ocorre nas escolas estatais, nas escolas autônomas não há “funcionários” e “políticos”, muitas vezes brancos e mestiços distantes da vida nas comunidades que as gerem. São os próprios membros indígenas e camponeses das comunidades, muitos deles pais dos alunos, que participam e gerem diretamente o funcionamento da escola. Disso decorre que o currículo e o calendário são discutidos e organizados pelas assembleias locais. Há, então, uma flexibilidade muito maior do que nas escolas estatais, pois as escolas autônomas podem se adaptar melhor aos ritmos do calendário agrícola, assim como à vida política e religiosa. Nas palavras dos próprios comunicados do movimento:

²⁰⁰

Mais informações sobre o caso: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/23/politica/013a1pol>

La escuela que deseamos no puede ser una institución ajena a la comunidad, a la cual da servicio; debe ser mas bien, parte integral de la comunidad, debe pertenecer a ella en sentido pleno. Ello conlleva la participación de la comunidad en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (desde los contenidos y las formas de la enseñanza, las cuestiones operativas –horarios, calendarios, recursos–, hasta el sentido de la escuela en tanto espacio de generación de saberes colectivos). La escuela tendrá que subordinarse a la decisión del colectivo al cual pertenece, es decir, a la comunidad (ENLACE CIVIL, 1997, p. 8-9 apud GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2006, p. 100).

Como já aludimos, os próprios promotores de educação são eles mesmos membros das comunidades. Essa é uma distinção bastante relevante em relação às escolas estatais, onde grande parte dos professores são mestiços de origem urbana que não falam nenhuma língua indígena, só o castelhano. Alguns zapatistas mais velhos que conheci, que têm como primeira língua alguma das línguas mayas, relataram péssimas experiências nas escolas estatais. Eles contam que frequentaram por anos a escola sem compreender o que os professores *hispanohablantes* diziam, e que a escola sempre foi um espaço vazio de sentido, onde se sentiam oprimidos por serem indígenas. Nas palavras de um dos promotores zapatistas: “Ahí [nas escuelas estatales] ya no somos libres. Nadie se preocupa con nuestros problemas y deseos. Eso es un problema que tenemos que enfrentar. Las escuelas de arriba y las otras instituciones de arriba no están para engrandecer el *ch’ulel* (espíritu), es una forma de quedar sin *ch’ulel*.” As escolas criadas pelo Estado, ainda que estejam sendo construídas dentro do modelo chamado "bilingüe-bicultural", recebem muitas críticas por parte do zapatismo e de outros movimentos indígenas, que denunciam seu projeto abertamente assimilacionista (GUTIERREZ, 2011) e distanciado da vida indígena²⁰¹. Em caminho bem diferente, a educação autônoma busca o *chanel*, a educação verdadeira.

²⁰¹ Segundo Raul Gutiérrez, o modelo bilingüe-bicultural mesmo com variações foi o modelo dominante nas escolas estatais de Chiapas sempre atravessadas por um viés assimilacionista: “Aunque con un sin número de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural, y los cambios de forma, que las han justificado; la educación indígena en México no había experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino más bien, había ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas coyunturales y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (que durante muchos años se negaron a enviar a sus hijos a la escuela), pero sin abandonar realmente sus pretensiones —ortodoxamente liberales— asimilacionistas y de homogeneización cultura.” (GUTIERREZ, 2005, p. 93)

Chanel, educação verdadeira

Chanel em tzotzil poderia ser traduzido como “aprender” ou “conhecer”, ou, mais que isso, observa Emiliano depois de pensar um pouco, como uma “realização”. *Chanu’mtarvail* poderia ser traduzido como educação, aprendizado, conhecimento. Mas, reitera Paloma, essa palavra é um pouco diferente do que pensam os *kaxlans* sobre educação, e é diferente do que é vivido nas escolas estatais, tidas pelos zapatistas como escolas dos *kaxlans*: “Yo estudié en la escuela del gobierno y cuasi no encontré el *chanel*. La educación de los de arriba es pensada desde arriba, nadie pregunta lo que queremos aprender, cuáles son nuestras necesidades, entonces no podemos llamar eso de *chanel*.” O *chanel* é a educação verdadeira, a educação de um povo de um lugar, que os promotores definem como conhecer junto, entre humanos, mas também aprender com as formigas, os insetos, a água. *Chanel* é a dinâmica de aprender com o todo, diz Rosa. O *chanel* possibilita *p’ijumtasel*, que é algo como “preparar-se para viver no mundo”, mas através de um viver real, em comunidade.

Essas são algumas as definições possíveis para o conceito de educação verdadeira. E a educação autônoma posta em prática caminha para a educação verdadeira. Segundo Bruno Baronnet, a educação verdadeira seria a possibilidade de “responder a sus demandas y problemas cotidianos, em términos, de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos” (2012, p. 23). Nessa definição do autor, a educação verdadeira está diretamente ligada aos conhecimentos tidos como necessários para a comunidade, formada por pais e avós. O autor continua: “Esos últimos [pais e avós], muchas veces analfabetas, se muestran a menudo entusiastas en torno a los planteamientos de la educación autónoma, porque representan a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura popular.” (ibidem) De fato, a educação autônoma, como já mencionamos, é um espaço de revitalização da língua e dos saberes dos povos, assim como um espaço voltado para atender às demandas e questões da comunidade. Mas, poderíamos dizer que o conceito de educação verdadeira está ainda mais entranhado na cosmopolítica dos povos, entrelaçado com a possibilidade de aprender com

humanos e não-humanos, com uma educação muito distinta da educação dos *kaxlans* (brancos).

Sobre isso, conta Maria, mencionando a separação entre o corpo e a mente típica da educação *kaxlans*: “Cuando los *kaxlans* llegaron hablan que no teníamos educación y empezaron a nos enseñar a aprender sólo con la cabeza, hacen una separación del cuerpo y de la cabeza.” De maneira distinta, a educação verdadeira não está vinculada só com a cabeça, ela é inseparável do corpo, do resto da vida, está *junto* da vida. Maria continua: “Antes ya existía la educación, pero estaba junto con la vida, el *chanel* es aprender sin el libro y sin la cabeza, pero con la comunidad y con la tierra.” Como vemos, a educação verdadeira não é algo à parte da vida cotidiana, mas intrínseca a ela. Segue Maria: “Sin maestro y sin escuela, es un proceso de matrimonio con la naturaleza, de confirmar que estamos vivos, engrandecer el *ch’ulel*.” A educação verdadeira, então, tem um sentido profundo ligado ao próprio engrandecimento do espírito e a uma relação vital com a natureza.

Nesse sentido, é interessante como esse processo da educação autônoma baseada na valorização dos saberes indígenas leva a questionar a própria centralidade das escolas. Emiliano menciona uma conversa com seus pais que lhe contaram que nunca foram à escola e que por isso se sentiam como animais. Ele respondeu a eles: “Muchos que van a la escuela olvidan... olvidan de la comunidad y sólo piensan en el dinero. Ustedes no, ustedes son los mejores maestros posibles.” O promotor reconhece a separação que a escola causa em relação à comunidade, aos saberes dos mais velhos e, nesse sentido, reconhece os próprios limites atuais das escolas autônomas. Para ele, como essas escolas autônomas estão só começando, ainda estão muito perto das escolas dos *kaxlans*. E, mais do que isso, a escola autônoma deve ser considerada como apenas uma das pontes para se chegar à educação verdadeira.

Sem idealizações da vida que levam, inclusive dentro do zapatismo, Maria reconhece, então, os efeitos do capitalismo e da colonização para o *chanel* e os desafios que o zapatismo deve enfrentar diante disso na construção da educação autônoma. Em outra ocasião, diz Rosa: “Hemos perdido un poco el *chanel*, hemos perdido ese don para ver las cosas, ya no escuchamos el mundo.” O capitalismo e a

colonização tiram dos povos a capacidade de ver e escutar, impondo uma forma de ver e escutar que não é *verdadeira* (*bats'i*), quer dizer, que não é dos povos. Recuperar essa capacidade é uma das formas de engrandecer o *ch'ulel* possibilitada pela educação verdadeira. Nas palavras de Rosa: “Eso es recuperar el *ch'ulel*. Esa es la cosa bonita que nos da el *chanel*. Es una dinámica muy horizontal, pues en una comunidad nadie se dice el maestro. Cuando alguien sabe algo no se dice el más chingón, pero sabes que tiene un compromiso con los demás.” A educação verdadeira não busca destacar um indivíduo, mas é uma dinâmica horizontal.

É importante ressaltar também que essa dinâmica não diz respeito apenas aos humanos, mas atravessa toda uma rede que inclui humanos e não humanos. Emiliano explica que o termo *chanu'm tarbail* pode ser traduzido por relação recíproca entre a comunidade, mas também entre a terra, as montanhas e até o sol e a lua. Ele dá um exemplo prático de como funciona o processo educativo entre os diversos seres: se alguém quer aprender a plantar uma árvore não basta levar em consideração apenas o que aquela pessoa pensa isoladamente, mas é preciso negociar com os *yajval* (deuses, donos dos lugares importantes do mundo), conhecer a terra e avaliar como está a lua, dependendo de se querer que a árvore dê frutos grandes ou não. Pois, diz Emiliano, o *chanel* leva em conta que tudo está em relação, em rede. Em uma de suas sentenças poéticas, ele afirma: “Ese es un *chanel* muy viejo, para poder vivir en ese mundo tan lindo.”

Para o *chanel* também é necessário ter seu próprio tempo e seguir o tempo dos outros seres do mundo, o que muitas vezes não é possível no capitalismo. É preciso seguir o tempo da terra para aprender a plantar, por exemplo. O ritmo da educação verdadeira parece inconciliável com as exigências de tempo do mundo capitalista, apontam os promotores.

Outra característica do *chanel* é que ele só funciona quando “entregate por completo”. Nas palavras de Paloma: “No sólo con la cabeza y con el corazón, pero con todo el cuerpo, con las manos, los pies.” O *chanel* não separa a teoria e a prática, mas busca ser os dois ao mesmo tempo, é uma entrega completa. O que é completamente diferente das antigas experiências escolares dos promotores mais velhos: “En mi

experiencia en la escuela del mal gobierno, cuanto más sabio pareces, más te separas del resto.” Os promotores se questionam recorrentemente sobre as consequências desse tipo de educação, que separa as pessoas das suas relações com a comunidade, com o mundo de maneira geral e com os próprios saberes gerados nessas relações: “Y que resta de nosotros después de la escuela? Y que sería de nosotros sin la tierra, la comunidad? Esas son nuestras bases, como una raíz de un árbol. Muchas veces, cuanto más educación tenemos, más somos víctimas del capitalismo, más dejamos de ser lo que somos. No debería de ser así.”

Uma das formas de educação vinda dos *kaxlans* é designada pela expressão: *chan vun*. Essa palavra nova que aparece, “*vun*”, significa livro, papel, folha; a expressão significa, “aprender com o livro”. Essa forma de educação não é completamente sinônimo de educação dos “de cima”, pois ela, assim como a escola (à qual está fortemente vinculada), também pode ser apropriada pelos próprios zapatistas. Os promotores definem: “El zapatismo llama eso [*chan vun*] de teorización, necesita mucho de la cabeza. Es una forma de decir los conocimientos académicos.” Esse tipo de conhecimento tem seu lado bonito e pode acrescentar à própria luta zapatista²⁰². Mas, dependendo de como é posto em prática, também pode ir negando a primeira palavra, o *chan*, o que é sempre decorrência de um processo de separação da comunidade, já mencionado. Sob esse aspecto, o *chan vun* poderia ser aproximado do “esquecimento” de que fala Davi Kopenawa (2015) provocado pelo excesso de dependência do que vai desenhado nas peles de imagens feitas de árvores mortas.

Após essas constatações, nos perguntamos se podemos extrair alguma pedagogia zapatista das práticas e conceitos de educação verdadeira e educação autônoma. Os promotores me explicam que não existe uma palavra para “pedagogia” em *bats’i k’op*. Na verdade, não há uma pedagogia no Centro, senão o próprio caminhar. Rosa certa vez me disse que uma das frases mais importantes entre os povos era: *Kalal chi xanave skan to jaktik*, na tradução para o castelhano, *hay que caminar preguntando*. Ela me explicou que essa era uma máxima presente tanto nas

²⁰² Como vimos em diversos espaços de debates teóricos propostos pelo movimento, notadamente no *Seminário do Pensamento Crítico à Hidra Capitalista* em 2015.

salas de aula, como também em relação com cada coisa a ser feita em casa ou na comunidade. Ela reitera: “Hay que preguntar o no se camiña.”, e exemplifica através da feitura de uma *milpa*. Ao se querer fazer uma *milpa*, a primeira coisa que devem fazer são perguntas: como vão fazer? Qual dia? O que vão plantar? Como vão interagir com o lugar e seus deuses? São as perguntas que vão possibilitando o próprio trabalho coletivo. Rosa explica que o trabalho coletivo permeado pelas perguntas possibilita ir conhecendo as vidas diferentes dos outros e com isso faz o caminhar. Esse processo pode começar com uma ideia muito pequena que vai se expandindo com as outras ideias que se conectam.

A prática de caminhar perguntando já existia antes do zapatismo, mas com o zapatismo fica mais clara. Ela atravessa tanto as salas de aula zapatistas que frequentei, configurando algo que, para nós, vindos de espaços educativos onde imperam o planejamento e a sistematização, chamaríamos de improvisado, como parece ser o motor do próprio trabalho coletivo em geral. Ela faz compor as diferenças, parecendo apontar para um tipo de educação que não tem um modelo prévio, com um programa totalmente fechado a partir de conteúdos pré-estabelecidos, mas se baseia em necessidades coletivas que surgem em diferentes momentos. Perguntei se esse caminhar seria desenvolvido por consenso. Emiliano diz não conhecer essa palavra e sugere que a ideia mesma de “consenso” não faz muito sentido. Ele explica que uma proposta não aparece do nada, as ideias e propostas vão caminhando de acordo com as necessidades do dia a dia e, por isso, as perguntas são fundamentais.

Por fim...

Os zapatistas propõem uma densa conceitualização estabelecendo diferentes tipos de educação, a partir de contrastes e relações. A educação autônoma, tem como um dos importantes pilares as escolas autônomas, seria um caminho para construir o *chanel*, educação verdadeira. A escola traria a complexidade de ter um viés colonizador, mas também ser uma possibilidade de experimento e valorização dos saberes indígenas. O que também ocorreria com o *chan vun*, mesmo que vindo dos

kaxlans, essa espécie de conhecimento, teorização, não necessariamente seria sinônimo da educação dos “de cima”, dos poderosos, mas poderia ser usado a favor dos indígenas do movimento.

Nesse sentido, a própria educação e a escola autônomas podem ser consideradas traduções “equivocas”. A arte do caminhar perguntando, a partir da autogestão, permite que as escolas e o *chan vun*, vindos dos *kaxlans*, tornem-se espaços de experimentação, onde as comunidades ganham lugar central, nos quais é preciso entregar-se por inteiro para aprender não apenas com a cabeça, mas com o cosmos. Espaços onde a relação com o conhecimento é pensada em termos muito outros, em que as noções de *verdade*, *verdadeiro* (*bats’i*) estão vinculadas à terra e aos povos. Como anunciaram os promotores, o aprendizado da língua verdadeira, *bats’i k’op*, foi o aprendizado não apenas de uma palavra, mas da vida dos povos.

Esperamos ter conseguido abordar algo dos “processos de ensino e aprendizagem”²⁰³ (COHN, 2004) na educação autônoma desses povos. Na qual para ensinar e aprender é preciso estar presente, o que implica ter o “coração” uno e aberto para a aprendizagem, pois é o que permite o sentir-pensar (*ai’el*). Para ensinar e aprender, é preciso trabalhar na terra, muitas vezes em silêncio, como foram algumas das nossas aulas na *milpa*. Para ensinar e aprender, é preciso praticar a arte de pertencer a um lugar. Por mais que ocorram espaços de formalização do conhecimento, como as escolas e o Centro de línguas, aprende-se ao longo de toda a vida, principalmente com o cotidiano da comunidade, o que inclui, mas não se restringe aos espaços do movimento. Os aprendizados se dão no cotidiano da *milpa*, no fazer e comer tortilha, com as oferendas e respeito com os deuses dos lugares importantes do mundo. Ao mesmo tempo, os espaços formais, por mais que funcionem como um local de intercâmbio e acesso ao “mundo dos *kaxlans*”²⁰⁴, como vimos dentro do cotidiano das escolas autônomas, não se limitam a isso. Tampouco

²⁰³ Clarice Cohn (2004) apresenta a importância de ir para além das discussões sobre o currículo, a formação de professores indígenas, o bilingüismo para abordar a importância da escola indígena respeitar os “processos próprios de ensino e aprendizagem” das populações indígenas.

²⁰⁴ É importante mencionar que em sentido um pouco diferente, há diversos movimentos indígenas que reivindicam que a escola é um lugar do “mundo dos brancos” e se restringir a ensinar aos indígenas o que interessa do “mundo dos brancos”. Sobre isso, ver Luciano (2011).

parecem se limitar a ser escolas de “cultura”²⁰⁵ (CUNHA, 2009). Caso seguisse apenas essa orientação, a educação autônoma poderia se restringir a buscar a valorização da cultura indígena dentro do âmbito escolar domesticado pelo branco. No qual seria necessário preparar o corpo do modo do branco para receber aquele conhecimento (seja através da postura dentro da sala de aula, alimentação, etc.) ou ainda entrar em um modo de classificação típico do “mundo dos brancos”, a saber, o relativismo, baseado na suposta equivalência entre os modos de ser indígenas e não-indígenas. Ainda que guardem esses dois traços – escola para ter acesso ao “mundo dos *kaxlans*” e escola de “cultura” –, os próprios espaços formais da educação zapatista os transbordam quando apresentam sua ligação intrínseca com a vida na comunidade, com seus deuses. Esses espaços aparecem como uma afirmação cosmopolítica da vida autônoma, possibilitando até reverter a relação habitual que ocorre nos espaços educativos indígenas, pois a educação autônoma permite aos indígenas do movimento ensinar ao “mundo dos *kaxlans*”, e, com isso, não fica fechada em si mesmo, estática, mas se transforma a partir de seus próprios termos, na constante arte do caminhar perguntando. E, como nos lembra Maria, sempre haverá muito que caminhar e muitas novas perguntas a fazer.

Referências

ALBERT, Bruce. Situation ethnographique et mouvements ethniques: réflexions sur le terrain post-malinowskien. In: Augé M. (pref.) **Anthropologues en dangers: l'engagement sur le terrain**. Paris : Jean-Michel Place, 1997, p. 75-88.

BARONNET, Bruno. **Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas**, México. Quito: Ediciones Abya-Yala. 2012.

COHN, Clarisse. 2004. “Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena”. **Cadernos de Educação Escolar Indígena –3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1: 94-111

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify,

²⁰⁵

Ativando o que Manuela Carneiro da Cunha chamou de “cultura”, isto é, o que é dito acerca da cultura, servindo como arma e recurso para se afirmar diante do Estado ou da comunidade internacional

2009

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: a filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

ENLACE CIVIL. **Centro de formación para promotores en educación**. Semillita del Sol. México: 1997.

GOSSEN, Garen. "Chamula Genres of Verbal Behavior", In: LESSA, W. & VOGT, E. **Reader in Comparative Religion**, Nova York: Harper & Row, 1979.

GUTIERREZ, Raul. **Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos**, Tesis, Maestría en Antropología Social, CIESAS Sureste, México. 2005.

_____. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994- 2004) *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. IV, núm. 1, junio, 2006, pp. 92-111

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real : os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOREL, Ana Paula. **Terra, autonomia e ch'ulel: aprendizados na educação autônoma zapatista**. 248 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PITARCH, Pedro. La cara oculta del pliegue. **Antropología indígena, Artes de México / Conaculta**, México. 2013

STENGERS, Isabelle. La proposition cosmopolitique. In: LOLIVE, J. SOUBEYRAN, O. **L'emergence des cosmopolitiques**. Paris: La Découverte. 2007.

_____. Em tempos de catástrofes. São Paulo: Cosac & Naif. 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. **Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, Art.1. Vol 2. 2004.

_____. "O recado da mata". Prefácio In: D. Kopenawa & B. Albert, **A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami**. Cia. das Letras, 2015.

Data de envio: 10/08/2018

Data de aceite: 23/11/2018