



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Comunalismo e educação própria em Oaxaca: a diversidade cultural e política frente à intervenção empresarial e o capitalismo de desastre

Comunalismo y autoeducación en Oaxaca: la diversidad cultural y política frente a la intervención empresarial y el capitalismo del desastre¹

João Francisco Migliari Branco²

Recibido: 30 de enero de 2020 / **Aceptado:** 21 de marzo de 2020

¹ Este texto es resultado de la tesis doctoral *Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação* (São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019).

² Brasileiro, Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: joaobranco@usp.br. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0763-8571>



Resumo:

O artigo aborda a educação indígena e comunitária como espaço de luta etnopolítica, contrapondo práticas autônomas de educação comunitária às Reformas Educativas. Tem como referência o trabalho pedagógico criado em Oaxaca, fruto da articulação entre a organização de comunidades indígenas e o movimento docente oaxaqueño. A construção da educação comunitária em Oaxaca se dá em meio a um contexto de violência permanente contra os povos originários mexicanos e também de agressão ao movimento docente, posto que o despojo interessa ao desenvolvimento de atividades econômicas previstas por grandes empresas. A própria Reforma Educativa se coaduna com a violência de Estado, posto que é utilizada como um instrumento para desmobilizar as comunidades originárias e o movimento docente de Oaxaca.

Palavras-chave:

Autogoverno,
comunalismo,
apoio mútuo,
educação comunitária,
capitalismo de rapina,
reformas educativas.

Resumen:

El artículo aborda la educación indígena y comunitaria como lucha etnopolítica, contrastando las prácticas autónomas de educación comunitaria con las reformas educativas. Se basa en el trabajo pedagógico creado en Oaxaca, el resultado de la articulación entre la organización de comunidades indígenas y el movimiento docente oaxaqueño. La construcción de la educación comunitaria en Oaxaca se lleva a cabo en un contexto de violencia permanente contra los pueblos originarios y también de agresión contra el movimiento docente, ya que el botín es de interés para el desarrollo de actividades económicas planificadas por grandes empresas. La Reforma Educativa en sí es consistente con la violencia del Estado, ya que se utiliza como un instrumento para desmovilizar a las comunidades originales y al movimiento docente en Oaxaca.

PALABRAS CLAVE: autogobierno, communalismo, apoyo mutuo, educación comunitaria, capitalismo de saqueo, reformas educativas.

Quando janeiro chegou, alguma conta já lamentava no Twitter que, tempos atrás, a expectativa para 2020 era de circularmos em carros espaciais, teletransporte e viver em bases em Marte. Mas eis que estamos em 2020 e acordamos com água sem saneamento saindo das torneiras, genocídio nas periferias, confinamento e despojo indígena, drones-mísseis sobrevoando o planeta e agora a pandemia agravada por um sistema econômico que potencializa o ciclo de mortes no espetáculo árido do século 21. Esta é a realidade do ocaso de um sistema que se apega à destruição massiva do planeta, do ecocídio e da tentativa de aniquilamento de culturas originárias, resposta de um capitalismo que agoniza lentamente frente ao esgotamento de sua própria capacidade de reprodução. À violência desenfreada se soma um terrível sentimento de desesperança, este que abre as portas para a consolidação do fascismo característico deste século, arrastando para a vala comum nossas perspectivas - numa espécie de ausência de futuro. E não só: é a característica de uma época de profunda transição, onde cabe compreender que o mundo que conhecemos chegou a seu fim. E sobre ele repousa agora a consolidação de um regime autoritário, violento, enlouquecido e global, como alertava Gustavo Esteva:

El mundo que conocemos llega a su fin. En todas partes se están sentando las bases de un régimen autoritario sin precedentes, que se impondría como sustituto del actual régimen político y económico aprovechando el miedo, el caos y la incertidumbre propios de la transición a una nueva era [...] No es una buena noticia. Lo que se ha instalado en su lugar es aún peor que el capitalismo. Se regresa a las formas de despojo propias del pre-capitalismo, de la acumulación originaria que dio lugar al modo capitalista de producción, y se desmantela la fachada democrática que se mantuvo para la operación del sistema, porque sólo

con autoritarismo abierto y creciente control se puede continuar con el despojo y la destrucción de la naturaleza que caracterizan al nuevo régimen³.

Basicamente, a expectativa do 2020 futurista foi soterrada pela realidade; nesta, uma espécie de túnel nos levou direto ao ano de...1500, com o recrudescimento da colonização territorial capitaneada por um capitalismo corporativo feroz. O teleporte nos levou ao capítulo 24 de “O Capital”, onde Marx escreve que a acumulação capitalista se concretizou com muito sangue escorrendo pela História. Tudo muito evidente, cristalino: a violência radical do Estado é característica marcante da Colônia. Isto é, passaram-se 500 anos e o que se vê na América Latina são atualizações contínuas do período colonial, marcado pelo autoritarismo, exploração, violência e despojo. O que levaremos da História de hoje? A História do esquecimento e da negação do que está acontecendo agora ou permitir aos que virão depois ter conhecimento da barbárie da gestão que nos guia na contemporaneidade? Espera-se que os historiadores de tempos posteriores escrevam que nessa década de 2020 prevalecia o que chamamos de Capitalismo de rapina: e que este definiu que tudo é comercializável, fazendo das comunidades originárias estrangeiros em sua própria terra.

De modo mais trágico ainda, a disseminação de um vírus que em poucas semanas colapsa os sistemas de saúde nacionais aportam doses terríveis de drama social no capitalismo excludente. A industrialização da agricultura, a devastação ambiental, a destruição de formas comunitárias de produção agrícola e a expansão da monocultura latifundiária são elementos centrais do sistema capitalista e que propiciam os ciclos de pandemias de alta letalidade. Outrora confinados dentro de seus celulares e agora também confinados pelo isolamento social, pessoas em todo mundo se veem na contradição de evocar a solidariedade no exato momento em que o contato com os outros é uma ameaça de contágio, tarde demais para admitir, mesmo em silêncio, que somos seres coletivos, sociais, e que a competição enlouquecida acelerou nosso passo à ruína. Presas agora em seus pensamentos, se perguntam o que será do mundo “depois que isso tudo passar”. Como voltar à “normalidade”? Mas não foi a “normalidade” que causou a tragédia? E, afinal, o mundo mudará? Seria irresponsável exercer futurologias, mas indícios apontam que é possível afirmar que, assim como após a “gripe espanhola”, ou a após a Segunda Guerra Mundial, um novo processo de reorganização do capitalismo, agora mais radical, pode se concretizar. E não seria um ciclo de expansão; mais bem, ganharia tração um deslinde à barbárie, militarização e intensificação dos mecanismos de vigilância e cerco tecnológico, elementos que já estavam em curso antes da pandemia do novo coronavírus. E, como não poderia deixar de ser, este cenário atinge a área da educação e prenuncia o que será, de novo, “depois que isso tudo passar”. O vírus se alastrá em alta velocidade assim como as experiências de Educação à Distância e propagação de tecnologias e softwares de “aulas” on-line das corporações gigantes da informação, num verdadeiro laboratório promovido por gestores públicos e empresários da educação; o que tem como primeiro resultado a transformação dos profissionais da educação em artefatos e experimentos para a reconfiguração desta profissão,

³ Gustavo Esteva, *Nuevas Formas de Revolución*. (Oaxaca: Cátedra Jorge Alonso, 2015): 2

submetendo professores à expansão e intensificação da jornada de trabalho, em casa, no exato momento em que a prioridade era, para todos e todas nós, estarmos disponíveis para cuidarmos uns aos outros, de nossos familiares, de nossos amigos, de quem necessita no mundo que se dilacerou aos nossos olhos e corações.

Segundo Carolina Catini, “nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação”⁴. Esta afirmação considera que as políticas públicas de educação estão seguindo o curso de um Estado reestruturado em função de uma mutação agressiva do Capital; e isto nos levou ao momento atual, de dilaceramento do mundo, de esfacelamento e desmonte de políticas educativas e avanços conquistados com muita mobilização e organização popular. Entretanto, isso não significa que não há alternativas e experiências comunitárias e plurais: ainda que sequestram as palavras, como democracia, participação, cidadania, interculturalidade, há espaço para reverter este processo no qual as palavras saem esvaziadas de significado. É preciso olhar para práticas descolonizadoras porque os conceitos também têm memória, sendo esta uma tarefa importante para impedir a tormenta que avança para a produção da monocultura humana. E que vem utilizando a educação como instrumento fundamental.

É um exercício contínuo de alteridade, ou de “otredad”, se pudéssemos tomar emprestado um termo em castellano; enxergar e escutar o “outro”, outras ideologias e cosmovisões, sendo estas entendidas como a organização do mundo por diferentes culturas. Em um contexto de profunda transformação da educação em escala global, é necessário observar e falar sobre práticas comunitárias de aprendizagens atuais e, principalmente, observar sua construção em termos etnopolíticos⁵, ou seja: no sentido de evidenciar que nesta conjuntura agressiva as propostas alternativas de educação operam como pedagogias de resistência⁶ para superar uma realidade de dominação. E o problema é que muitas vezes há uma retórica de construção do diálogo “intercultural” quando na realidade está sendo imposto um monólogo pelo Estado e as grandes corporações transnacionais. O desafio está em localizar as respostas próprias de comunidades tradicionais e de movimentos sociais, que desafiam o poder do Estado e do Mercado como pedagogo único – e por isso mesmo pagam um preço alto por sua audácia, a de criar modelos próprios de aprendizagem baseados em seu modo de vida, em seus conhecimentos comunitários, no reconhecimento da sua educação própria e que contestam a agenda homogeneizante da Reforma Empresarial da Educação que assola o continente latino-americano.

⁴ Carolina de Roig Catini, “Educação e empreendedorismo da barbárie”, em Fernando Cássio (org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (São Paulo: Boitempo, 2019): 33

⁵ Benjamin Maldonado, *Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. (México: INAH, 2000)

⁶ Benjamin Maldonado, *Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca*, México. (Oaxaca: 2018)

A defesa da cultura originária e a resposta própria para mover a educação intercultural a partir de temas e conhecimentos definidos pelos próprios povos originários os aproximam das questões levantadas por Frantz Fanon no século passado:

Não, não queremos alcançar ninguém. Queremos, isto sim, marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens[...] Portanto, camaradas, não paguemos tributos à Europa criando Estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena⁷.

A educação comunitária e a elaboração de currículos diferenciados têm nestas palavras o seu horizonte. Entretanto, assistimos atualmente à privação da formação porque há uma captura da forma e da função da educação pelo Capital⁸. Neste cenário, empresas privadas assumiram o papel de gestoras ou mediadoras dos direitos sociais, impondo novas tecnologias de gestão em tempos de profunda crise econômica. Em suma, podemos falar da configuração de um Estado Ampliado, composto por uma série de organizações sociais privadas que, quando não definem estas políticas, são as representantes das instâncias de decisão que operam nos organismos econômicos multilaterais. Com o mercado se apresentando como o pedagogo único, a intervenção empresarial na educação promove o que o pedagogo Luis Bonilla chama de Apagão Pedagógico Global⁹, entendido como a desvalorização da escola e do professor, despedagogização da aprendizagem, a hegemonia de especialistas em economia (desprezando a interdisciplinaridade inerente à pedagogia), avaliação externa e padronizada, cerco tecnológico à escola, redução da educação a custos e despesas, estreitamento e verticalização dos currículos, envoltos em um pacote homogêneo e transnacional. A perspectiva é reduzir toda a experiência ao homogêneo, impor uma larga distância entre a retórica da interculturalidade e sua real efetivação, eternizar um monólogo educativo. No que se refere à educação comunitária, a centralização afeta as práticas dos povos tradicionais e originários.

Segundo o antropólogo Gersen Luciano Baniwa, do povo baniwa:

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Creio que este seja o maior desafio da política de educação escolar indígena na atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos interrelacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais

⁷ Frantz Fanon, *Os condenados da terra*. (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968): 274

⁸ Carolina de Roig Catini, *Educação e empreendedorismo da barbárie*, 34.

⁹ Luis Bonilla-Molina, “Apagón Pedagógico Global”, em Otras Voces en Educación (2016). <http://otrasvozeseneducacion.org/archivos/139174>

e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial¹⁰.

Comunalismo contra a educação etnocída

Estas são questões que também circundam a marcha da educação comunitária em Oaxaca, no sul do México, cujos modelos e propostas são orientados por suas formas próprias de exercício do poder: isto é, o exercício do auto-governo e da autodeterminação, que desafiam o Estado e o etnocídio; em Oaxaca, as insurreições e rebeldias de povos originários e indígenas professores reunidos em organizações docentes fazem mover, contra o assédio do Estado, a educação própria e comunitária em seus territórios, buscando impor ao governo seus modelos de aprendizagem e projetos mesmo na educação formal.

Essa pesquisa foi inspirada pelo gigantismo e significado da Comuna de Oaxaca, insurreição popular levantada em 2006 por um movimento de movimentos¹¹ e que derreteu, nas diversas barricadas espalhadas pela cidade, as formas autoritárias baseados no dirigismo e partidarismo. A Comuna de Oaxaca dissolveu as esferas administrativas do governo e assumiu, em diversas regiões da cidade, uma estrutura política popular e autônoma, onde as barricadas levaram à frente a auto-organização baseada no communalismo índio. Ao mesmo tempo, o estopim para a insurreição e a criação da Comuna, que durou 5 meses, foi a paralisação do movimento docente oaxaqueño e a violenta repressão que sofreram em junho de 2006. O apoio da população aos professores catalisou a explosão da revolta, e a Comuna se sustentou por meio das formas índias de organização política até a criminosa dissolução em novembro do mesmo ano, por meio do terrorismo do Estado.

Qual a relação que poderia ser estabelecida entre o trabalho pedagógico do movimento docente oaxaqueño e as práticas de aprendizagem própria e comunitária de povos originários de Oaxaca? Essa foi a pergunta que impulsionou a pesquisa, estimulada também pela própria aproximação que já havia tido com a região¹²; ademais, o trabalho sempre foi orientado não para fazer uma análise e interpretação sobre Oaxaca, mas sim sobre como a leitura das lutas sociais e políticas de Oaxaca poderiam contribuir para a reflexão sobre as práticas sociais que são travadas contra o Estado no Brasil¹³.

¹⁰ Gersen Baniwa, "Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas", em 36^a Reunião Nacional da Anped. (Goiânia, 2013): 6

¹¹ Sergio Sánchez, *Oaxaca: Mas allá de la insurrección. Crónica de un movimiento de movimientos (2006-2007)*. (Oaxaca: Bastal!, 2009).

¹² Uma longa estância em algumas regiões de Oaxaca e o envolvimento com alguns coletivos políticos foram vínculos já estabelecidos anteriormente à pesquisa, em 2005 e 2006.

¹³ O acesso à diversos documentos produzidos pelo movimento docente oaxaqueño reunido na Sección 22 da *Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación* (CNTE) permitiu acompanhar

Ao mesmo tempo, a experiência ao lado de organizações indígenas como a OIDHO¹⁴ e a visita a comunidades no Estado em 2005, o acompanhamento de assembleias comunitárias, festas, perceber a criação da vida cotidiana por meio do trabalho coletivo e a busca incessante por colocarem-se de acordo em seus espaços de tomadas de decisões, evidenciavam as características políticas e os laços de reciprocidade e o communalismo que inscreve o modo de vida dos povos originários oaxaqueños. Tudo isto sugeria um caminho interessante para compreender as relações entre o movimento docente oaxaqueño e as práticas de aprendizagem própria e comunitária dos povos de Oaxaca, que vão na contracorrente do monólogo educativo ao qual fomos submetidos no globo: há, nessa combinação entre a organização comunitária e proposta de movimentos de professores indígenas e da Sección 22 da *Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación* (CNTE), um desafio aos modelos educativos padronizados pelo Estado em acordo com as diretrizes estabelecidas pelos organismos econômicos multilaterais; um enfrentamento à onda de reformas educativas que varrem este continente há mais de 30 anos.

E por isso, em Oaxaca o objetivo da reforma empresarial da Educação é reduzir a gestão da educação pública a um estado de sítio. Possibilidades comunitárias de aprender e reproduzir a própria cultura estão sendo sitiadas pelas políticas homogeneizantes do Estado e das empresas transnacionais, num cenário de intensificação da intervenção empresarial na educação e de seus princípios de dominação e controle; essa é a característica da contra-reforma. Por uma sequência de ondas, a intervenção empresarial na educação mexicana avançou rumo à destruição da educação comunitária e se tornou instrumento de agressão ao movimento docente. Na década de 90, por meio da Carreira Magisterial; no sexênio de Felipe Calderón, por meio da *Alianza por La Calidad Educativa*; no *Pacto por México* de Peña Nieto e a insistência na avaliação docente com caráter punitivo; por fim, a reforma educativa da *Cuarta Transformación* de López Obrador. Em cada pacote “educacional”, uma forma de solapar a diversidade pedagógica, enfraquecer o movimento docente democrático e as alternativas a modelos hegemônicos e totalizantes de educação.

Nos últimos 30 anos, organizações indígenas impulsionaram uma série de modelos voltados para uma educação própria que impactaram o movimento docente democrático e estabeleceram um contraponto à escolarização de cunho indigenista. Por diversas frentes, os povos originários de Oaxaca criaram suas formas de auto-organização que refletiam a maneira como se autogovernavam nas comunidades de Oaxaca. No que se refere à educação indígena, indígenas professores se insurgiram contra as políticas de Estado dirigidas unicamente à castellanização, o que levou a uma série de ocupações de

susas propostas de educação alternativa. A leitura de pedagogos oaxaqueños, antropólogos e de lutadores sociais e membros de comunidades indígenas de Oaxaca estabeleceram marcos referenciais para evidenciar a importância do trabalho pedagógico e comunitário oaxaqueño como uma experiência pulsante e atual de *pedagogías da resistência* dentro de uma perspectiva etnopolítica, isto é, de superação da dominação. A participação em Congressos em Puebla e Oaxaca e, fundamentalmente, o contato, entrevistas e convívio com professores, pedagogos e estudantes em Oaxaca, abriram uma série de possibilidades para ampliar o conhecimento, no que cabe destacar toda a disposição de diversos colegas para que isso pudesse acontecer.

¹⁴ Organizaciones Indias por Derechos Humanos en Oaxaca, com sede em Santa María Atzompa.

prédios públicos e criações de organizações índias de educação como a CMPIO (*Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca*), nos anos 70, passando pela democratização do movimento docente reunido na Seção 22 da SNTE e seu rompimento e criação da CNTE, nos anos 80; até a imposição das formas próprias de descrição da vida cotidiana originária sem cair em instrumentos conceituais que não os definem, como proletarização e luta de classes por exemplo.

Assim, durante a década de 70 os antropólogos Floriberto Díaz e Jaime Martinez Luna criaram uma palavra, *comunalidad*, para dar conta do desafio de expressar a criação da vida cotidiana, numa perspectiva que parte “desde abajo”¹⁵. A *comunalidad* pode ser entendida como o coletivismo indígena exercido no uso da terra coletiva, nas assembleias consensuais, nas festas e no trabalho comunitário (o *tequio*): essas seriam sua expressão – território, poder comunitário, festas, trabalho, reciprocidade. Mais do que determinar rasgos culturais e estruturas sociais, *comunalidad* é uma definição do ser índio; este é um ser coletivo¹⁶. As práticas comunitárias, e, portanto, políticas, teceram em Oaxaca uma sociedade solidária, participativa e com férrea disposição de enfrentar o autoritarismo, elementos que estão reunidos em torno da *comunalidad* e fundamentais para que os povos originários vivam de acordo com seu próprio modo de vida e suas formas de ser, pensar e pisar na terra; que transmitam este conhecimento em meio ao profundo assédio de grandes empresas e do Estado sobre o território. Na *comunalidad*, a propriedade coletiva da terra, o trabalho comunitário (*tequio*), o poder coletivo representado pela assembleia e pelo sistema rotativo de cargos e as festas como reiteração cíclica do pertencimento a um território e à cultura própria são os eixos que organizam a vida. Esta caracterização é fundamental para a disputa educativa em Oaxaca. Os movimentos docente e indígena, com sua mobilização, conseguiram obrigar o Estado a assinar a Lei Estadual de Educação (2016) que reconhece que o indivíduo, em Oaxaca, é coletivo; e que por isso os modelos de educação deveriam seguir esta concepção – e esta é uma das batalhas atuais.

Para o zapoteco e também antropólogo e pedagogo Jaime Martinez Luna, a tarefa fundamental é expor a forma natural de raciocinar, e isso parte de um trabalho conceitual que consiste em “manejar outro tipo de informação e percepção da realidade”¹⁷. Incorpora o sobre-humano e a geografia sagrada entre seus elementos, posto que estes também constituem a vida cotidiana. A própria forma de raciocinar, assim, se alimenta de uma realidade percebida naturalmente, do seu processo coletivo e a relação com o mundo. É dar uma resposta natural à defesa dos recursos naturais e à forma de resolver os problemas comunitários, uma vez que seu exercício se dá na comunidade e no cotidiano, promovendo uma maior relação de “nossa existência com nosso entorno”¹⁸. Essas questões mexem, portanto, com concepções sobre a condição humana, o Estado, a Educação e o sentido da formação de professores. Como observa o antropólogo Benjamin Maldonado, não se trata de formar *professores indígenas*, mas sim que a

¹⁵ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal*. (Oaxaca: Casa de Las Preguntas, 2015).

¹⁶ Benjamin Maldonado, *La comunalidad como uma perspectiva antropológica Índia*. (México: ELS, 2015).

¹⁷ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal*, 18.

¹⁸ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal*, 18.

educação comunitária seja o espaço de atuação de *indígenas professores*¹⁹. Ou posto de outra forma, no que se refere à relação de comunidades tradicionais com o Estado e o horizonte da educação: “a questão não é dar uma forma indígena a um direito educacional, mas sim dar uma forma educativa para um direito coletivo”²⁰, que é viver em autonomia e de acordo com seu modo de vida. E por isso, Oaxaca vive a agressão sistemática do Estado ampliado e controlado por grandes corporações, com invasões de mineradoras, eólicas, termoelétricas, corredores de circulação que fraturam territórios comunais e militarização; esta última, transformada em componente fundamental da Reforma Empresarial da Educação.

Como proposta concreta e alternativa ao modelo hegemônico e cada vez mais gerencial que está sendo introduzido pelas políticas de Estado, a educação comunitária oaxaqueña sofre inúmeras agressões; a mais brutal delas aconteceu em junho de 2016, na cidade de Nochixtlán. Ali, por conta de protestos contra a Reforma Educativa no México, sete pessoas foram mortas em claro ataque ao movimento docente. A Reforma Educativa, para conseguir de fato ser aplicada no continente latino-americano, está incorporando a militarização como um dos seus componentes, tanto como forma de imposição como de gestão: gradualmente, as políticas educativas estão se combinando com formas de militarismo que não são mais estranhas à ideia de educação. O massacre para conter quem apresenta alternativas pedagógicas e as escolas militarizadas são faces dessa educação que infelizmente convive bem com o autoritarismo e a imposição de um modelo único, justamente o que deveria estar distante do ato de aprender e ensinar.

A educação comunitária, por outro lado, se caracteriza como experiências pedagógicas que formam um conjunto, que ocupam distintos níveis educativos e que são praticadas por organizações e professores comprometidos com os povos originários e suas lutas²¹. De acordo com Benjamin Maldonado, são estes os eixos que orientam o passo da educação própria no sul do México:

la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales; la investigación como eje pedagógico; la filosofía comunal como horizonte; la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje; el uso extensivo de la lengua originaria; un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja; la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender²².

São elementos de uma pedagogia da resistência orientada para o sentimento de pertencimento comunitário e de preservação da cultura própria, aplicando modelos

¹⁹ Benjamin Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*.

²⁰ Benjamin Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*.

²¹ Benjamin Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*.

²² Benjamin Maldonado, “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”, em *Revista LiminaR. Estudios Sociales y humanísticos* (México: XIV, núm. 1, janeiro-junho de 2016) :48

pedagógicos voltados para os conhecimentos comunitários e a valorização da sua cultura. Essa leitura pode ser feita em diversas partes do mundo, sendo que seguramente o México é um destes lugares que nos fornecem todos os elementos para entender o mundo desta forma. Ali, frente a um mundo que nos destece como humanidade, não foram perdidos os fios que entrelaçam o sentido comunitário: estes fios são a auto-organização e a reciprocidade, numa perspectiva que os coloca frontalmente contra o Estado. Um destes lugares, com certeza, é a Oaxaca de Magón, onde o trabalho de comunidades índias com o apoio de indígenas professores têm criado espaços de formação comunitária e política reunidas em torno de saberes comunitários. São propostas organizativas que nos permitem pensar sobre auto-organização e, principalmente, na forma como entendem o que é o Estado e como se estabelece a relação com o governo. Na verdade, criando modelos de auto-governo em um Estado que deve ser redefinido em torno da pluralidade.

Secundárias Comunitárias Indígenas (SECOIN)

Uma das propostas pedagógicas criadas em Oaxaca são as Secundárias Comunitárias Indígenas (SECOIN): um modelo que tem na investigação a principal mecânica de aprendizagem e os saberes comunitários como eixo articulador entre a comunidade e a relação com a sociedade capitalista. Nas Secundárias, não há sala de aula: os alunos definem coletivamente seus projetos de investigação e circulam pela comunidade observando e dialogando com as pessoas que vivem no território. E após, trocam experiências com outros grupos de estudantes, consolidando um sistema coletivo de avaliação permanente. Autodirigem seus processos pedagógicos no ambiente escolar e refletem sobre o local onde vivem o tempo inteiro, em um modelo que envolve familiares, anciões, autoridades comunitárias e outros elementos da vida cotidiana no processo pedagógico. A *comunalidad* se reconstitui, assim, nas formas de aprendizagens criadas pelas comunidades índias de Oaxaca em conjunto com o movimento docente e pedagogos comprometidos com a luta dos povos originários.

Ainda que limitadas a 14 comunidades, as SECOIN movem estudantes, professores e membros da comunidade a estar em contato permanente com os conhecimentos comunitários, por meio do exercício deste mesmo pensamento comunitário índio de Oaxaca. Isto é, o processo de aprendizagem nas Secundárias Comunitárias inverte o sentido da educação e retira a hegemonia dos conhecimentos disciplinares sobre o processo educativo. É uma educação que coloca a formação comunitária como eixo transversal, e isto significa nutrir-se da experiência na vida comunitária e viver na lógica comunitária. Para isto, a proposta das SECOIN exige a participação e o envolvimento dos professores com os elementos que constituem a *comunalidad*, convidando-os a estarem presentes no cotidiano. Da mesma forma, já não é mais uma educação que foca no desenvolvimento individual do estudante, mas sim na sua relação com a comunidade e com os membros da comunidade, o que significa que familiares, anciões, autoridades e demais pessoas têm espaço para decidir quais são os objetivos de cada proposta pedagógica e aportar seus conhecimentos, o que é diferente de ter espaço para participação, mas com acesso negado a seus saberes. Portanto, o horizonte das SECOIN

não é formar professores e alunos, mas sim formar seres comunitários, a partir da experiência concreta com a vida comunal. Por isso, a experiência comunitária é tão importante, uma vez que rompe com a descrição do conhecimento como espaço exclusivo do racional; além deste, na aprendizagem comunitária estão incluídos o sentir, o pensar, o fazer, o diálogo constante com anciãos, familiares e membros da comunidade, assim como o sobre-humano e o sagrado, que são fundamentais na convivência comunitária. Os projetos de investigação formam a mecânica de aprendizagem, a partir da pesquisa que o coletivo de estudantes deve fazer para cada tema, circulando pela comunidade. Assim,

Sua proposta nasce da própria demanda índia por uma educação própria e se inscreve no rol das preocupações em barrar a devastação etnocida promovida pela escola estatal. Isso permite a manutenção do sistema organizativo comunitário, o único com disposição para barrar o colonialismo²³.

Em entrevista realizada em 2015 com o professor Javier Sánchez Pereira, a concepção e os principais eixos do modelo foram assim apresentados:

Graças à capacidade de organização, a CNTE se posicionou como autoridade educativa em Oaxaca, e com essa configuração os professores indígenas conseguiram estabelecer um acordo para criar as Escolas Secundárias Indígenas em 2003 (não havia secundárias indígenas no sistema estatal). Sánchez Pereira trabalhou em paralelo com a CMPIO para pôr em marcha este projeto autônomo para criar o currículo, cuja primeira orientação era “vir sem ideias pré-concebidas”. Não poderiam conceber a Secundária a partir de modelos normativos, afirmou, e precisavam dar uma resposta à realidade de devastação cultural produzida pelo etnocídio. Dessas condições, se desenhou um currículo que parte do conhecimento comunitário, do conhecimento ocidental (para traçar comparações), do que fazem as pessoas na comunidade e da comunicação entre elas. Um círculo, afirma Sánchez Pereira, cuja pergunta era: como mover o diálogo cultural num país plural?

A resposta dada por Sánchez Pereira foi criar uma “metodologia concreta”: a aprendizagem seria realizada por projetos de investigação, e estes projetos seriam decididos por alunos e conselho em assembleias comunitárias. **“El reto es ponerse en contacto permanente con el conocimiento comunitario”.**

Não existe aula (“no hay clases”) nas Secundárias Comunitárias. Alunos e alunas circulam em equipes pela comunidade para encontrar o conhecimento; para “recuperar o mito”. Sem um horário pré-formatado para frequentar a escola, podendo inscrever a ação pedagógica no tempo social, manejando o tempo escolar, afirmou o professor, estão por aí investigando. Somente após esse encontro (a descoberta, portanto), há um intercâmbio com o conhecimento teórico; entretanto, a reflexão proposta é em torno da vida comunitária (quehacer

²³ João Francisco Branco, *Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação*. (Universidade de São Paulo, 2019): 157;

comunitario). E, finalmente, convidam a comunidade para apresentarem sua investigação. "Los muchachos se autodirigen"²⁴.

Como consequências do projeto das SECOIN, devemos apontar: a inexistência de classes e salas de aula; o envolvimento das comunidades; a reconfiguração completa do exercício docente e da forma encontrada para avaliar os caminhos de aprendizagem percorridos por crianças e jovens; a centralidade de alunas e alunos no processo educativo, desenvolvendo a aprendizagem autônoma baseada na capacidade de investigação de vários temas. Esta autonomia, por fim, resguarda o seu caráter coletivo. Não é uma autonomia individual, mas sim impulsionada pela aprendizagem conjunta²⁵.

Nas secundárias comunitárias, os projetos de investigação são delineados a partir de uma decisão coletiva, comunitária; e os temas são tomados a partir da perspectiva da *comunalidad*. O cultivo do milho, a festa, a interferência de partidos políticos que fraturam a vida comunitária... As barricadas contra a reforma educativa como forma de defender a

²⁴ João Francisco Branco, *Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação*, 229.

²⁵ Segundo o documento fundador das secundárias, "**Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca.**", entregue pelo IEEPO em 2004, as características principais são:

- 1.- La secundaria que se propone formará parte integral de la comunidad, en donde el principio de comunalidad permita profundizar el sentido de pertenencia.
- 2.- En esta escuela, la toma de decisiones no es vertical, es colectiva.
- 3.- Se podrá gobernar mediante un Consejo estructurado representativamente.
- 4.- La construcción del conocimiento parte de los saberes, valores, habilidades y destrezas comunitarios.
- 5.- Las lenguas originarias circulan libremente en el ámbito escolar y comunitario.
- 6.- La escuela propicia la reflexión, la toma de conciencia, el respeto a la libertad y la autonomía.
- 7.- Promueve la participación igualitaria de los jóvenes en el ámbito escolar y comunitario.
- 8.- Promueve los valores de la convivencia que sustentan a la interculturalidad.
- 9.- La experiencia formativa propia del sujeto es puesta como elemento de la apropiación del conocimiento.
- 10.- La práctica educativa propicia la adquisición de habilidades para el logro de aprendizajes autónomos.
- 11.- El estudiante es el centro de la práctica educativa.
- 12.- El educador es un facilitador de aprendizajes, comprometido e integrado a la comunidad.
- 13.- El currículum es abierto y contiene los ejes de Comunalidad y Modos de Apropiación del Aprendizaje.
14. Los ejes curriculares se integran por componentes que abarcan los ámbitos académico y comunitario.
- 15.- La estrategia metodológica se basa en proyectos de aprendizaje.
- 16.- Las figuras docentes para el modelo propuesto son formadas a través del mismo.
- 17.- Los materiales educativos y el equipo de medios electrónicos se emplean en la construcción de experiencias de aprendizaje.
- 18.- La evaluación es integral, de corte cualitativo y atiende a procesos y resultados (IEEPO, *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. (Oaxaca: 2004): 46-47)

comunidade e promover a vivência coletiva dentro da luta. Pois não é a luta que orienta a aprendizagem?

A valorização do trabalho comunitário como componente de aprendizagem

Em pesquisa na Secundaria Comunitária de Santa María Zoogochi, Maike Kreisel destacou a centralidade do trabalho como eixo da aprendizagem comunitária: as SECOIN souberam superar a intromissão da escola na vida comunitária e ressignificar sua presença, criando “novos vínculos entre instituição escolar e comunidade, pois reavalia os conhecimentos próprios dos povos e pretende devolver também seu papel de professores do conhecimento comunitário a homens e mulheres de experiência da mesma comunidade”²⁶. Além disso, o trabalho comunal constitui uma forma de vida e de ser que guarda relação direta com a aprendizagem e o conhecimento comunitário, além de levar à dimensão do sagrado:

Por ejemplo, en el caso del maíz, ¿por qué es sagrado? Ah, porque desde el mismísimo momento en que se va a buscar el terreno para ser sembrado, rogado, quemado y todo lo demás, está presente la ritualidad. (...) Está presente la comunicación con esta tierra (...) Por eso la gente dice, esta tortillita, los abuelitos, esta tortillita me va a dar fuerza en mi alma y en mi corazón. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)²⁷

A pesquisa de Kraisel também contribui para destacar outra característica marcante do projeto das Secundárias Comunitárias Indígenas: o controle comunitário das escolas. O ritmo, os rituais, os temas, a forma como a ação pedagógica se inscreve no tempo social: estes aspectos são orientados pela lógica e princípios comunitários, assim como respeitam as decisões políticas sobre suas prioridades. Evidentemente, aponta para um horizonte demarcado pelo questionamento à dominação e superação da educação hegemônica que despreza os conhecimentos comunitários. A dominação é exposta, debatida, colocada em discussão sempre com a orientação de impor a demanda étnica sobre o que tradicionalmente era a escola²⁸.

²⁶ Maike Kreisel, *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. (Veracruz: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación, 2017): 197.

²⁷ Maike Kreisel, *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*, 198.

²⁸ “Cómo la escuela debe de retomar los conocimientos y los quehaceres comunitarios. Incorporar esta vida comunitaria a la escuela. Tratarlos, para transformar al niño, al sujeto pero en la comunidad. (...) Pero la comunidad también, es decir, si se transforma el sujeto, lógicamente se tiene que transformar su entorno. Su comunidad. Porque ya son gentes que piensan diferente, valoran lo suyo, valoran lo propio. Y entonces caminas en una autonomía ya propia. Pero ya no depende de nadie, porque ya reflexionas, ya piensas, ya sabes qué hacer con los recursos naturales, con la vida comunitaria. Si migras, ya sabes a qué vas a migrar. Pero sabes que vas a regresar. Si vas a liderar, sabes que vas a liderar y cómo vas a liderar. En la comunidad. Ese es el papel de la educación comunitaria. (E-coordinador-ESCI) “(Maike Kreisel, *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca*

Nidos de Lengua

A devastação cultural causada pelo etnocídio atinge diretamente a prática da língua originária. Em Oaxaca, a preocupação com a morte de uma maneira de ser e pensar levou à criação de ambientes de recuperação linguística e cultural a partir de formulações pedagógicas que se valeram da interculturalidade, diversidade, enfrentamento à castellanização e escolarização, *comunalidad*, reconhecimento da própria cultura. A CMPIO foi uma das organizações mais atuantes nesta luta política para preservar e recuperar a língua originária no cotidiano. Neste trabalho cuidadoso e em parceria com a professora Lois Meyer, da Universidade de South Carolina, encontraram como grande inspiração a experiência praticada pelos Maori, da Nova Zelândia, e assim nasceram os *Nidos de Lengua*: sua proposta é a imersão completa na língua originária, por meio da convivência em locais como uma casa, ou um espaço coletivo que reúnem as crianças de 1 a 6 anos para as atividades cotidianas da comunidade, onde as crianças observam e participam; escutam a língua, praticam, se inserem nesta forma de perceber o mundo, onde a língua é fundamental. De acordo com Fernando Soberanes e Lois Meyer, o *nido* foi impulsionado pelos *maorí* quando estes se deram conta de que poucas crianças cresciam com a sua língua originária como sua primeira língua. Assim,

Un nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna. Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia. En muchos nidos también colaboran maestras y maestros más jóvenes, a veces con formación docente, quienes revitalizan su lengua originaria junto con los pequeños al involucrarse en el nido.

Los nidos de lengua y las escuelas comunales se distinguen de los programas bilingües del gobierno por la importancia que dan a aspectos culturales maoríes dentro de su programa y en su forma de organizarse. De gran relevancia son las prácticas y creencias culturales relacionadas con la comida, la limpieza y el respeto, y los conceptos culturales como whakapapa (la manera formal de saludar, indicando la relación familiar y comunal de las personas), whhanaungatanga (las relaciones y el apoyo comunales) y tuakana /teina (el rol y las responsabilidades de los mayores hacia los menores de edad en cada grupo)²⁹.

Em Oaxaca, os *Nidos* são uma estratégia do esforço comunal para revitalizar as línguas e as culturas originárias. Representam a forma como as comunidades

– resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes, 198.

²⁹ Fernando Soberanes. Lois Meyer, *Nidos de Lengua. Orientación para sus guías*. (Oaxaca: CMPIO, 2009): 9

subordinam a educação aos seus interesses etnopolíticos, o que significa que conduzem suas propostas com autonomia e sem depender do Estado. Neste caso, nega que a escola seja o espaço absoluto de ensino e aprendizagem, ainda mais em torno de um ensino bilíngue – que exige uma forte participação comunitária para alcançar a interculturalidade para além da retórica. “Así la lengua originaria recupera una presencia viva de comunicación dentro del pueblo”³⁰. É sua característica a aprendizagem comunitária fora do espaço escolar, de convivência e hábitos pautados pela oralidade e pelo modo de vida índio. Uma medida deste esforço comunitário e de recomposição da educação como atividade cotidiana é que os *Nidos* são conduzidos por guias, e estes guias não são professores: são pessoas da comunidade que ainda falam a língua originária, os anciãos, avós e avôs, mães, pais, jovens comprometidos com a comunidade. Por fim, realçam Meyer e Soberanes, os guias oferecem seu trabalho como *tequio* ou ajuda voluntária. E concluem:

El nido de lengua no es una “escuela”, ni queremos que el espacio del nido parezca “aula de clase”. Tampoco buscamos meterle al nido los contenidos académicos o las actividades de la escuela preescolar o primaria. Hacemos todo lo posible para que los niños mamen la lengua como hacen los bebés, en vez de aprenderla como estudiantes formales en la escuela. En vez de crear un ambiente formal y escolarizado de aprendizaje cerebral, buscamos actividades en que los guías puedan convivir con los niños y así compartir con ellos la lengua originaria y las prácticas y los valores culturales desde el corazón. Las actividades del nido son las actividades ordinarias de la comunidad y del hogar, son las actividades que los niños observan todos los días y en las que participan. También damos prioridad a las actividades culturales que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas o formas tradicionales de mostrar respeto³¹.

O PTEO

*Los que no reconocen la diversidad del pueblo
Son esos que piensas que la educación se puede unificar
Pero un ejemplo es Oaxaca y el PTEO
Porque quien trabaja desde el aula es quien la puede transformar
Educación laica y gratuita es el principio
Luego criticar las bases del sistema educativo
Adaptar los contenidos al contexto y territorio
Y no se quede solo en un papel puesto en el escritorio
Ser incluyente de la cosmovisión y el lenguaje
Porque la labor docente va más allá de dar clases
Involucrar a la comunidad entera
Y el proceso de aprendizaje no es exclusivo de la escuela
Usos y costumbres, tradiciones, medio ambiente*

³⁰ Fernando Soberanes e Lois Meyer, *Nidos de Lengua. Orientación para sus guías*, 26.

³¹ Fernando Soberanes e Lois Meyer, *Nidos de Lengua. Orientación para sus guías*, 33-34.

*Dejar la competencia y apoyar la comunidad
Eso vuelve a las personas responsables de su gente
¿Si esto no incluye su reforma entonces que quieren cambiar?
(Mare Advertencia Lirica)*

No ano de 2007 a Seção 22, junto com outras organizações e comunidades índias, deu inicio a uma série de discussões coletivas rumo à elaboração de propostas alternativas de educação em Oaxaca. A proposta, conduzida coletivamente por meio dos *Talleres de Educación Alternativa*, era apresentar uma proposta educativa oposta à *Alianza por la Calidad Educativa (ACE)*, reforma educacional introduzida pelo governo federal mexicano. A ACE impunha uma série de tecnicismos e modelos didáticos que produziam uma verdadeira mimese da lógica empresarial e gerencial na educação. Além disso, o governo federal prometia avaliar sistematicamente os trabalhadores da educação; é redundante afirmar que todo este projeto foi duramente rechaçado em Oaxaca – na verdade, a Reforma Empresarial nunca chegou lá, de fato. Movendo uma campanha de satanização dos professores e disseminando acusações falsas de que o movimento docente não queria ser avaliado para não perder seus privilégios, o governo federal desafiou a Seção 22 a entregar um modelo de educação própria para o sistema público de Oaxaca. E assim aconteceu: o processo coletivo concretizado nos *Talleres* resultou na entrega, em 2013, do Plano para a Transformação da Educação em Oaxaca, o PTEO, documento redigido pelas mãos do movimento docente, indígenas professores, e pedagogos do IEEPO (*Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*) comprometidos com a demanda dos povos originários. O PTEO apresenta 2 sistemas e três programas e se apoia no Quarto Princípio da Lei Estatal de Educação e em práticas comunitárias já em voga, como os *Nidos*, os *Bachirellatos* e as Secundárias Comunitárias. Sua força consiste em sistematizar experiências já praticadas há anos em Oaxaca e estender seu alcance para todos os níveis e modalidades de ensino no Estado, dando continuidade e integralidade para um modelo comunitário em toda vivência estudantil. Além disso,

O PTEO é um formulador de políticas educativas conjuntas entre professores e comunidades índias. Estabelece nexos e relações para que crianças e jovens possam seguir sem rupturas entre os diferentes níveis da educação básica. Incorpora definitivamente a communalidad dentro da pedagogia comprometida com os interesses etnopolíticos. E naturalmente é um continuador, num processo comunitário, das experiências educativas como as SECOIN e outras. Reúne o que foi criado pelas e para as comunidades para consolidar a educação que rema no compasso da vida comunitária. Por isso, “é um modo de vida”³².

Para Jaime Martínez Luna, o PTEO é um projeto de vida porque é envolvido pelos povos originários em dois aspectos: “nasce para echar a andar una educación propia y marca como sustento el conocimiento comunitario”³³. Sua principal mecânica reside nos coletivos escolares e de avaliação, ou seja, modelos que se apoiam na elaboração conjunta dos projetos de investigação e na avaliação comunitária das atividades

³² João Francisco Branco, *Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação*, 256.

³³ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal*, 97.

desenvolvidas nas escolas de Oaxaca. E isto também reorienta o papel docente; “por que não voltar à investigação agora como uma necessidade de criatividade social?”, pergunta Martínez Luna³⁴. O PTEO, assim, redefine a educação como um trabalho apropriado pelas comunidades e criado por professores e povos originários, uma compreensão social e que os leva a “cambiar nosotros mismos e identificarnos como entes educadores, todos, los que están dentro como también los que están fuera de la escuela”³⁵.

Mais do que isso, aponta para um horizonte de autogoverno na educação, impondo ao Estado uma proposta que o obriga a sustentar, mas que enfrenta sua hegemonia e o repele como instância que promove o etnocídio e o unitário contra a pluralidade cultural de Oaxaca. É um modo de vida e a materialização do poder político e da educação contra o Estado. Suas principais características são: alia a organização comunitária com a proposta pedagógica do movimento docente; é um formulador de propostas coletivas de ensino e aprendizagem, a partir das práticas comunitárias já em curso (*Nidos de Lengua, Secundarias Comunitárias, Bachirellatos Integrales Comunitários*); reúne inúmeras propostas coletivas e comunais de ensinar e aprender, valorizando a diversidade; ensino e aprendizagem baseados no consenso e tomadas de decisões comunitárias; projetos comunitários baseados nos coletivos de investigação, decididos em assembleia; avaliação coletiva e *desde abajo*, formando coletivos para decidirem como será a avaliação da aprendizagem, o que significa que a avaliação não é externa, nem produz “rankings” e competições por recursos; melhoria da infraestrutura nas comunidades; melhoria das condições de trabalho docente; valorização do trabalho docente; registro e sistematização dos processos coletivos de aprendizagem.

Uma vez que desafia o Estado e está diretamente inserido no contexto da intervenção empresarial na Educação, o PTEO teve sua importância ressignificada: rapidamente passou de instrumento de confronto e resistência à uma resposta pedagógica contra a reforma empresarial. E este é o principal motivo que explica a quantidade de obstáculos encontrados pelo movimento docente para fazer de fato o PTEO andar. A força da organização comunitária, aliada à proposta do movimento docente, é uma ameaça ao Estado e as grandes corporações que têm interesses nos territórios originários de Oaxaca. Por isso, tamanha dificuldade para que o PTEO avance como modelo educativo. Como sempre nos lembra Gustavo Esteva, é um cenário de guerra.

Considerações Finais

A imposição das reformas empresariais na Educação encontrou um osso duro de roer em Oaxaca, materializado na força da organização comunitária aliada à proposta pedagógica do movimento docente oaxaqueño. Esta configuração de confronto foi colocada da pior maneira possível em Nochixtlán, um massacre ainda à espera da justiça. Da forma como a mobilização dos conhecimentos comunitários coloca o comunalismo índio em resistência ao avanço do capitalismo de rapina, esta educação é um modo de vida que ameaça o poder hegemônico.

³⁴ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal*, 78.

³⁵ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal*, 79.

A luta em Oaxaca é uma referência para entender que o colapso capitalista é apenas um produto capitalista. E que, frente a isso, a forma de sair do totalitarismo é remar no sentido contrário da produção da monocultura humana. Povos originários têm essa característica de fortaleza cultural: resistem há mais de 520 anos; persistem contra o racismo estrutural que quer fazê-los desaparecer; movem a aprendizagem que praticam desde sempre e que ressignificam a cada avanço do capital. A longa marcha da educação comunitária em Oaxaca pode ser localizada no horizonte do enfrentamento a um modelo de Estado baseado na violência e agressão à diferença. A *comunalidad*, como criação da vida cotidiana e reunião de elementos que respondem por um coletivismo radical, adquire esta característica de excluir o Estado das tomadas de decisões e interferência nos rumos da vida comunitária; é uma expressão concreta de um outro tipo de mundo que cabe neste mundo, posto que as alternativas ao corredor polonês capitalista podem ser vastas, diversas, múltiplas e, mais do que tudo, atuais. Como afirmou o anarquista Ricardo Flores Magon há mais de 100 anos, o modo de vida oaxaqueño demonstra como a vida índia mexicana é um epítome para o que se projeta para o futuro, isto é, a reconstituição de uma sociedade revolucionária em tempos vindouros resguardaria os elementos que caracterizam o comunitarismo indígena praticado secularmente. Estes elementos seriam: a terra coletiva, o apoio mútuo, a democracia direta e o ódio à autoridade externa. O princípio da participação, que afirma constantemente a filiação comunitária, também deve ser destacado posto que promove a reciprocidade como modo de vida: os sistemas rotativos de cargos; o trabalho comunitário (*tequio*); a participação nas assembleias e tomadas de decisões políticas; a defesa do território, cada vez mais urgente em meio à barbárie do Estado corporatizado. Esses trabalhos comunitários, afirma Benjamin Maldonado, conformam “um complexo sistema de intercâmbios recíprocos” – e suas implicações se distribuem por todas as esferas da comunidade, políticas, econômicas, sociais³⁶. Repousa nesta questão toda uma maneira de ser e pensar: uma ideologia índia, que sustenta uma concepção coletivista da vida, da noção do que é o indivíduo, da sua oposição a uma visão unitária do mundo. Na cosmovisão oaxaqueña, assim, está uma concepção de mundo que se choca frontalmente com os tempos de fascismo que assolam nossa era.

Muitos povos, em diferentes matrizes culturais, constituem cosmovisões. O que é uma cosmovisão? É uma compreensão da experiência de estar vivo aqui na Terra e uma interpretação do que é essa Terra e o que somos nós. Algumas cosmovisões ensinam que nós e a terra somos uma mesma entidade, que nós respiramos juntos com ela, que sonhamos junto com esse organismo que é a Terra³⁷.

Um modelo etnocida de educação faz a sociedade ocidental descartar outras “compreensões para a experiência de estar vivo”, justamente porque necessita criar constantemente esses mundos de mortes, tão modernos. E nestes, o neoliberalismo

³⁶ Benjamín Maldonado, “En el indio y lo indio en el anarquismo magonista”, em *Ante al centenario de la Revolución Mexicana: Magonismo y vida comunal mesoamericana*. (Oaxaca: Secretaría de Cultura, 2010): 38.

³⁷ Ailton Krenak, “Vida sustentável é vaidade pessoal”. (2020) <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/vida-sustentavel-e-vaidade-pessoal-diz-aiton-krenak/>.

afirma o totalitário, estabelecendo um modelo único para compreender a experiência humana, a educação, o poder político. Como afirma Eduardo Viveiros de Castro, este modelo estabelece o unitário: o indivíduo requer o Estado; o Estado requer o indivíduo. Já as ideologias índias querem multiplicar os múltiplos³⁸. E, afinal, é disso que se trata. Modelos próprios de educação conformam atualmente as pedagogias da resistência frente à tormenta avassaladora do despojo e da guerra contra os povos originários. Entre os enclaves que ao longo de séculos barram a onda colonizadora, temos a Oaxaca de Flores Magón, resistente, sofrida, inspiradora, colorida, festiva e emblemática, como todo lugar que concretiza a utopia do viver no mundo real.

E enfim, porque adquirem tamanha importância as diversas cosmovisões indígenas? Porque, de acordo com Eduardo Viveiros de Castro e Daniela Danowsky, temos capacidade científica de pensar o fim do mundo, mas não temos capacidade política de imaginar o fim do capitalismo³⁹. E, quando nos aproximamos das figuras do fim, em um final de década que reuniu em poucos meses estouro de barragens de lama, fogo ardendo floresta acima, vazamento de óleo do oceano para a costa, genocídio nas periferias e nos campos e pandemia global, mais a educação comunitária é impulsionada para o centro do debate; ali, é possível aprender com outros processos formativos para lidar com o desafio atual, porque a urgência dos tempos nos colocam assim. Não à toa, figuras como as jovens ativistas pelo clima e os incansáveis Raoni, Davi Kopenawa e Álton Krenak se destacam neste momento. Quem nos explica isso é Eliane Brum:

É necessário se desgarrar das matrizes de pensamento europeias e das estruturas lógicas estabelecidas pelos inventores da civilização que nos trouxe até esse momento limite. Esse futuro desinventado de futuro está sendo tecido por experiências de minorias vindas de outros territórios cosmopolíticos. Entre tantas más notícias, há uma ótima: por caminhos surpreendentes, a nova geração de suecas está vindo como índio⁴⁰.

Afirmações como esta, por si só, justificam a importância de conhecermos outras pedagogias, que nascem de outras realidades, em um planeta onde devem coexistir todos os possíveis mundos; especialmente, esses mundos que não se deixam acabar.

Bibliografía

BANIWA, Gersen. *Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas*. 36ª Reunião Nacional da Anped. Goiânia: Setembro/Outubro, 2013.

³⁸ Eduardo Viveiros de Castro, Posfácio, em Pierre Clastres, *Arqueologia da Violência*. (São Paulo: Cosac Naify, 2011): 304.

³⁹ Deborah Danowsky, Eduardo Viveiros de Castro, *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. (Florianópolis: Cultura e Barbárie; ISA, 2017):34

⁴⁰ Eliane Brum, “A potência da primeira geração sem esperança” (2020) https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/05/politica/1559743351_956676.html.

BONILLA-MOLINA, Luís. *Apagón Pedagógico Global*. In: Otras Voces en Educación. 15/08/2016.<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174>

BRANCO, João. Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.

BRUM, Eliane. *A potência da primeira geração sem esperança*. Em: El País, 05/06/2019.

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/05/politica/1559743351_956676.html.

Acesso em: 08/06/2019.

CATINI, Carolina de Roig. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Posfácio. Em: CLASTRES, Pierre. Arqueologia da Violência. São Paulo: Cosac Naify, 2011

CASTRO, Eduardo Viveiros de; DANOWSKY, Deborah. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie; ISA, 2017.

ESTEVA, Gustavo. *Nuevas Formas de Revolución*. Cátedra Jorge Alonso. Oaxaca: 2015

FANNON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IEEPO. *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: 2004.

KRENAK, Aílton Vida sustentável é vaidade pessoal', diz Ailton Krenak Em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/vida-sustentavel-e-vaidade-pessoal-diz-ailton-krenak/>. 25/01/2020. Acesso em: 26/01/2020

KREISEL, Maike. *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, 2017. Tese de Doutorado.

LUNA, Jaime Martinez. *El Pteo no es un plan, es un modo de vida a recuperar y ejercitar*. (Guelatao de Juarez, 2014)

_____ *Educación Comunal*. Oaxaca. Casa de Las Preguntas, 2015.

MALDONADO, Benjamin. *Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH, 2000.

_____ *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tese de Doutorado. Leiden: 2010

_____ En el indio y lo indio en el anarquismo magonista. Em: *Ante al centenario de la Revolución Mexicana: Magonismo y vida comunal mesoamericana*. Oaxaca: Secretaría de Cultura, 2010b.

_____ *La communalidad como una perspectiva antropológica india*. México: ELS, 2015.

_____ *El Estado contra los maestros en Oaxaca: historias recientes de construcción y ruptura*. Texto inédito. Oaxaca: 2017

_____ *Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca*, México. Texto inédito. Oaxaca: 2018

_____ Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. Em: Revista *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm. 1, janeiro-junho de 2016, México. pp. 47-59

MEYER, Lois e SOBERANES, Fernando. Nidos de Lengua. Orientación para sus guías. Oaxaca: CMPIO, 2009.

SÁNCHEZ, Sergio de Castro. Oaxaca: *Mas allá de la insurrección. Crónica de un movimiento de movimientos (2006-2007)*. Oaxaca: Bastal!, 2009.

SECCIÓN XXII. PTEO. *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca. CEDES 22, 2013.