

## **POR UMA PEDAGOGIA DAS MARGENS: PENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos<sup>1</sup>  
Marcineia Vieira de Almeida Santos Tupinambá<sup>2</sup>  
Luana Costa Almeida<sup>3</sup>

**Resumo:** A educação indígena e do campo são formas de resistência e afirmação das identidades culturais. A pedagogia que emerge de suas práticas educativas está ligada à luta pelo reconhecimento de suas particularidades. Este artigo reflete sobre educação escolar indígena e educação escolar do campo, considerando experiências de movimentos sociais comprometidos com a formação humana e política, intrinsecamente ligada à luta pela terra e manutenção da vida. Para alcançar esse propósito, trazemos para debate experiências concretas, construídas a partir de movimentos contra-hegemônicos, tais como a Teia dos Povos, MST e Movimento Zapatista desafiam a ordem estabelecida, construindo uma pedagogia das margens baseada nas experiências políticas dos coletivos afetados pelas desigualdades sociais e educacionais.

**Palavras-Chave:** Prática Pedagógica. Pedagogia das margens. Educação indígena. Educação do campo. Movimentos sociais.

## **FOR A PEDAGOGY FROM THE MARGINS: THINKING ABOUT THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF INDIGENOUS AND RURAL SCHOOL EDUCATION**

**Abstract:** Indigenous and rural education are forms of resistance and affirmation of cultural identities. The pedagogy that emerges from their educational practices is

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como financiamento pela FAPESP. Email: [bvasconcelos@estudante.ufscar.br](mailto:bvasconcelos@estudante.ufscar.br)

<sup>2</sup> Indígena do Povo Tupinambá. Coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuipe de Baixo. Graduada e mestra em Pedagogia e Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED/UFSCar. Email: [marcineia@estudante.ufscar.br](mailto:marcineia@estudante.ufscar.br)

<sup>3</sup> Professora adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTTP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenadora do grupo LOED/UFSCar. Email: [luanaca@ufscar.br](mailto:luanaca@ufscar.br)

linked to the struggle for the recognition of their particularities. This article reflects on indigenous and rural school education, considering experiences of social movements committed to human and political formation, intrinsically linked to the struggle for land and the preservation of life. To achieve this purpose, we bring to debate concrete experiences built from counter-hegemonic movements, such as Teia dos Povos, the Landless Rural Workers Movement (MST) and the Zapatista Movement, challenging the established order and constructing a pedagogy of the margins based on the political experiences of collectives affected by social and educational inequalities.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Pedagogy from the margins. Indigenous education. Rural education. Social movements.

## Introdução

As práticas pedagógicas presentes nos movimentos sociais se entrelaçam com o processo de aprendizado dos direitos conquistados durante a luta pelo reconhecimento das singularidades das populações e grupos minoritários. Os movimentos sociais envolvidos na luta pela terra estabelecem conexões diversas, se constituem por povos indígenas, caiçaras, ribeirinhos, assentados da reforma agrária e comunidades tradicionais remanescentes de quilombos. A Educação do Campo e a Educação Indígena compartilham a luta e resistência por um território educativo que valoriza as culturas e tradições locais, rompendo com a educação homogeneizadora e colonizadora que nega a interculturalidade entre os saberes desses povos.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a educação escolar indígena e do campo, levando em consideração experiências dos movimentos sociais que buscam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, política e identitária, num processo educacional escolar intrinsecamente ligado à luta pela terra e manutenção da vida, comprometido com a construção de um projeto autoral.

Temos experiência como professoras e pesquisadoras em escolas regulares urbanas, de aldeias e assentamentos camponeses. No cotidiano das escolas, enfrentamos diferentes ordens de desafios, desde a homogeneização dos(as) estudantes e a adoção de materiais e condutas referenciados no modelo gerencial neoliberal, até a falta de transporte para crianças e jovens que vivem distantes, a

escassez de materiais, questões relacionadas ao saneamento básico e salas adequadas. Esses desafios constituem nossa prática pedagógica, que se concentra na busca por uma práxis calcada nos preceitos da humanização e da auto-organização, a qual pode aprender e se fortalecer com os ensinamentos da educação indígena e do campo.

Como destaca bell hooks (2019), o fazer pesquisa que emerge na experiência, estabelece a possibilidade de construirmos caminhos de auto recuperação e emancipação coletiva na busca de uma postura coerente entre a prática e a teoria. A autora compartilha sua experiência de educação em um contexto de segregação racial e sua atuação na construção de uma educação crítica e emancipadora nos Estados Unidos. Narra a importância dos encontros entre pesquisadores engajados na luta coletiva, por formas mais dignas e emancipadas de existência.

hooks (2019) nos lembra que é preciso agradecer a todas as pessoas que ousaram criar teorizações a partir do lugar da dor, da luta e da indignação. É preciso celebrar o vasto trabalho daqueles que corajosamente oferecem sua experiência de vida para construir novas formas de elaborar o conhecimento. Sensibilizada pela própria experiência e nutrida pelas teorias críticas sobre mecanismos opressivos que incidem sobre a vida das pessoas marginalizadas, nos conta como atua na construção de uma educação pública, crítica e emancipadora nos Estados Unidos.

As vivências opressivas pelas quais passou em seu tempo de estudante, muitas das quais tonalizadas por uma educação bancária e racista, a levaram ao encontro de – ou nutriram nela a busca por – intelectuais da ação crítica, como Paulo Freire. Especialmente afetada por seu encontro com Freire, em sua obra ela dialoga com ele para construir uma perspectiva de educação como prática de liberdade a partir da construção de comunidades autônomas que produzem conhecimento, que tem como fundamento central o diálogo e uma relação de igualdade entre professores e estudantes, além da compreensão dos mecanismos de exploração e opressão social e das possibilidades de mobilização política para a transformação destas condições.

À luz das reflexões de Davis (2018), o crescimento do capitalismo global e das ideologias neoliberais colocam a importância de reconhecer os riscos da ação individual. As lutas progressistas, centradas no combate ao racismo, repressão, pobreza e opressão, enfrentam desafios significativos se não abordarem a promoção insidiosa do individualismo. Nesse sentido, concordamos com a autora que seja crucial resistir à ideia de que a história é moldada apenas por indivíduos notáveis, reconhecendo o poder da ação coletiva como parte integrante de comunidades que constantemente buscam expandir-se e solidarizar-se na luta contra as diversas formas de opressão, efetivando ações que podem ensinar outras formas de organização das vidas e instituições.

Nesse contexto, e seguindo a abordagem política proposta por Freire, torna-se essencial desenvolver uma pedagogia emancipadora que incorpore as características intrínsecas dos povos historicamente marginalizados. É fundamental transcender a situação de inferioridade e dependência, reconhecendo e legitimando os caminhos de resistência traçados pelos povos das aldeias e assentamentos camponeses. Isso porque "a posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos" (FREIRE, 1983, p. 51).

Freire, desde o anúncio da palavra aos esfarrapados do mundo em *Pedagogia do Oprimido*, na década de 1960, nos convoca a refletir e a buscar meios de transformar a pedagogia das minorias, a pedagogia da exclusão. Além de sermos instigados/as a unir forças na luta ao lado dos/as oprimidos/as, acabamos por ser convocados a construir uma nova forma de pensar e praticar a educação.

A pedagogia dos movimentos emerge no contexto das lutas emancipatórias que visam a humanização, combatendo a histórica desumanização que oprime e subalterniza as pessoas que habitam as chamadas "margens da sociedade", cuja condição socioeconômica, pertencimento étnico, de gênero ou sexualidade não coincidem com o assumido como norma. Neste contexto, a pedagogia das margens

é uma abordagem que considera as características e condições objetivas em um processo autoral que permite romper com o normativamente imposto.

A pedagogia das margens está presente em diferentes produções, algumas ligadas à pedagogia do cinema e o fazer arte na escola (MOTTA, 2021; SCHMIDLIN, 2020;) e outras propriamente ao campo da educação escolar (JÚNIOR e SEFFNER, 2021; REIGOTA, 2010; ORTIZ-MALLEGAS; SEBASTIÁN MACARENA; LAMAS-AICÓ, 2020). Ao conceituar o papel das margens na educação escolar, a produção acadêmica destaca a necessidade de explorar abordagens pedagógicas que ampliem a liberdade de ação, questionando as normas que discriminam corpos, gêneros e sexualidades que não se enquadram nos padrões culturais estabelecidos (TEIVE; ROSA, 2012, VICENTE, 2022, AMARO, 2021).

Abrangendo proposições autênticas e que promovam resistências plurais (JÚNIOR e SEFFNER, 2021), as *margens poéticas e pedagógicas* representam oportunidades estéticas de subversão, permitindo uma nova perspectiva de ver, olhar e aprender a partir do lugar ocupado por aqueles à margem do normativamente imposto (SCHMIDLIN, 2020). A margem como estética pedagógica, convida a repensar as normas e a abraçar a diferença (TEIVE; ROSA, 2012). O currículo e a prática pedagógica que podem emergir das margens surgem das práticas pedagógicas e sociais de professores, estudantes e famílias, buscando criar alternativas pedagógicas que escutem as vozes marginalizadas no ambiente escolar (REIGOTA, 2010; ORTIZ-MALLEGAS; SEBASTIÁN MACARENA; LAMAS-AICÓ, 2020).

Enquanto alguns estudos exploram a formação de um currículo e prática pedagógica a partir da marginalidade dos sujeitos em relação às escolas, outros destacam a urgência de desenvolver uma pedagogia que inclua os grupos marginalizados, uma educação que não negligencie suas existências (TEIVE; ROSA, 2012; VICENTE, 2022; AMARO, 2021; JÚNIOR e SEFFNER, 2021; SCHMIDLIN, 2020). Assumir a *Pedagogia das Margens* significa, nesse encontro, enxergar o lugar marginal como possibilidade inventiva e formadora para uma outra

prática pedagógica possível, inclusive aos diferentes corpos denominados como marginalizados.

No tónus da presente reflexão, situamos como *Pedagogia das Margens* uma construção pedagógica baseada nas experiências de educação dos coletivos afetados pelas desigualdades sociais e educacionais. Historicamente, ela já assume a forma de resistência há séculos por parte dos povos indígenas e das comunidades camponesas, oferecendo uma alternativa para a sobrevivência desses grupos como comunidades coletivas. Para os povos marginalizados, a ausência dessas estratégias significaria a certeza de seu desaparecimento. Portanto, propomos a discussão de práticas escolares que leve em consideração as táticas e estratégias educativas onde resistem às pedagogias que diferem das prevalentes.

Para embasar nossas reflexões, recorreremos a autores e pesquisadores que defendem uma educação construída pelas próprias populações e suas comunidades. Metodologicamente, nos fundamentamos nas pesquisas desenvolvidas sobre a educação indígena e a educação do campo, revisitando artigos, livros, dissertações e teses que tratam de experiências pedagógicas no contexto do campo e dos povos indígenas. Dentre outros autores, mobilizamos Ailton Krenak (2019), Daniel Munduruku (2009), Miguel Arroyo (2007, 2012), Luciano Baniwa (2013) e Roseli Caldart (2000), além dos documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Teia dos Povos no Brasil e do movimento Zapatista no México, pontos de ancoragem para a construção de nosso artigo.

É crucial destacar que o propósito deste texto não se concentra em realizar uma análise sistemática de experiências educacionais dos povos do campo e indígena e de seus movimentos. Nossa perspectiva é construir um ensaio que debata marcas das práticas pedagógicas construídas e documentadas, a fim de refletirmos sobre sua contribuição para a educação escolar. Isso nos fornece as bases necessárias para tecer, a partir das margens, esperança frente às históricas formas de organização da educação escolar que perpetuam a opressão sobre os povos marginalizados.

É por meio de uma análise crítica daquilo que é produzido nas margens, do que os movimentos sociais desenvolvem, que podemos compreender as potencialidades de sua ação para a construção de um projeto que lhes permita emancipar-se como agentes histórico-políticos e permita à educação escolar, como um todo, aprender com eles. Evidenciar o que foi produzido e conquistado permite ampliar as perspectivas e avançar no conhecimento das ações possíveis.

Dentro dessa perspectiva, surgem algumas questões fundamentais: Quais estratégias são manejadas para a construção dessas práticas? Os modos de educação são investigados e desenvolvidos por meio de lutas coletivas? De que maneira podemos estabelecer conexões entre a educação escolar e os movimentos sociais que estão comprometidos com a sustentabilidade, o engajamento coletivo e a radicalidade? Essas são questões prementes que nos oferecem, a partir das margens, um novo horizonte para pensar propostas pedagógicas.

### **Experiências Pedagógicas na Educação Indígena e Educação do Campo na Construção de Projetos Autorais**

A educação que integra o ser humano à natureza, ao invés de considerá-lo dominador absoluto contribui para o desenvolvimento do pensamento. Ao contrário dessa perspectiva, temos consolidada uma educação escolar que busca a homogeneidade cultural, uma abordagem educacional que negligencia a diversidade e desrespeita a expressão de diferentes formas de conhecimento. É uma abordagem prescritiva de educação, focada na eficiência, lucratividade e desempenho, cada indivíduo sendo seu próprio gestor, competindo com todos os seres humanos e com o universo.

No movimento de reflexão sobre a integração do humano à natureza, Ailton Krenak (2019) convoca à reflexão sobre a continuidade dos seres humanos e a resistência dos povos indígenas diante da colonização. Ele questiona como os povos originários do Brasil lidaram com a invasão que visava destruir seu mundo. Krenak (2019) defende a importância de estratégias e valores como a relação com a natureza, o bem-viver e a educação que confronta a hierarquização dos saberes.

Esse movimento lembra-nos de que, no contexto da educação escolar indígena, houve uma luta histórica pela construção de bases pedagógicas próprias para cada povo e sua comunidade, uma escola conectada às práticas pedagógicas locais. Essa educação indígena foi uma conquista das organizações que resistiram e lutaram por dignidade ao longo de mais de cinco séculos de invasão no Brasil.

A escola, para os povos indígenas e para os povos do campo, transcende a mera transmissão de "conhecimentos historicamente acumulados" - ela se configura como um espaço político, um local onde se forjam estratégias para dar voz àqueles que dela fazem parte. Nesse sentido, a educação escolar proposta pelo Estado, em contraste com a educação indígena de cunho comunitário, estabelece um distanciamento notável. A educação indígena se distingue da educação escolar regularmente praticada, pois esta última promove a dominação do ser humano sobre todas as coisas. A luta por uma educação escolar indígena é forjada exatamente com a intencionalidade da garantia de princípios e delineamentos próprios, que permitam a especificidade necessária para seu desenvolvimento, mas que, na prática, submete-se às intencionalidades do Estado.

A construção da alteridade é um tema central na escola indígena, que é constantemente produzida e reconstruída pelas comunidades. Segundo Bartolomeu Meliá (1999), as pedagogias destrutivas têm afetado as diferenças e identidades dos povos originários, sendo a educação formalizada um dos principais impactos.

Para Meliá (1999), toda essa contrapartida do Estado para reparação das atrocidades na educação escolar destinada aos povos indígenas, não é suficiente para a construção da alteridade desses povos, que é a principal finalidade da educação para o movimento indígena e, talvez, para todos os povos em movimento. Pois inserida nas conquistas, a presença manipuladora do Estado na adaptação de currículos, conteúdos folclorizados, cooptação de professores e de instituições, ausência de políticas de efetivação para educação diferenciada (construção de material didático, formação de professores, tempos diferenciados) e dessa forma, sim, os efeitos de conquistas de uma educação escolar que aparentemente



propunha autonomia, está também a mercê de decisões políticas alheias aos povos indígenas.

A educação para a construção da alteridade, vai muito além do que o Estado impõe e denomina de “educação para autonomia dos indígenas”. Trata-se de uma educação equilibrada com os modos de viver próprios de cada povo. Gérsem José dos Santos Luciano, escritor e professor do Povo Baniwa, explicita que a educação indígena implica uma educação para manejo do mundo que não supervaloriza, nem focaliza como sujeito de educação, os seres humanos. A educação é cósmica. Por isso, para os povos indígenas só é possível o conhecimento com a autorização da natureza. É o movimento circular sobre o que vivemos, cuidamos e recebemos em troca da própria natureza. A educação não está solta, faz parte do todo dentro das comunidades: floresta, pessoas de todas as idades, animais e seres encantados. Tudo é parte do território, e sem território não existem povos indígenas e povos do campo (LUCIANO BANIWA, 2013).

A educação escolar é um espaço de diálogo entre os conhecimentos do currículo formal e os saberes históricos das comunidades. Conforme Lopes da Silva (2001), a escola proporciona o acesso a conhecimentos e tecnologias necessários para a gestão sustentável dos territórios e para a construção de diálogos interculturais. No contexto das escolas em comunidades indígenas, Luciano Baniwa (2013) destaca que:

A demanda por escolas e as respostas que se esperam de sua atuação revelam o quanto a educação tradicional não é mais suficiente para atender às realidades indígenas contemporâneas, seja no fortalecimento de identidades e culturas, seja no empoderamento político para uma relação menos desigual e mais promissora com a sociedade tanto nacional quanto global (LUCIANO BANIWA, 2013, p. 125).

Nesse sentido, é importante destacar que tanto a escola indígena quanto a escola campesina não devem ter apenas a função de promotoras do fortalecimento de identidades e formação política no interior de suas comunidades, mesmo que seja essa a função principal. Defendemos a ideia de escola com o papel de transmissora dos conhecimentos técnicos e científicos necessários às comunidades,

mas que igualmente respeite, reconheça, valorize e promova os modos de vida das pessoas indígenas e das pessoas do campo, a qual seria, para Luciano Baniwa (2013), uma instituição que alia e agrega no mundo de hoje.

Contudo, o manejo para a construção de uma educação escolarizada que desempenhe suas funções de escolas de movimentos sociais, esteadas por princípios que mobilizam a educação escolar das populações indígenas e do campo, se veem atadas diante de uma política estratégica de formação de humanos como capital e os descaminhos impostos pelas políticas globais. A luta, nesse sentido, não é pela não escola, mas que ela seja implementada a partir de uma educação diferenciada, que leve em consideração os fundamentos da educação indígena, estimulada pelas comunidades.

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontam um outro modo de fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 208).

Dessa forma, as lutas dos movimentos indígenas em afirmar-se com formas de educação politicamente diferentes se sobrepõem à motivação meramente econômica, tão defendida pela educação escolar em currículos padronizados, dentro de um gerencialismo neoliberal. O potencial de narrativa dos povos indígenas, que é uma forma diferente de lidar e transmitir os saberes, torna-se, portanto, uma estratégia distinta de ensinar. Coloca a cultura escrita como necessária, dado as necessidades do mundo contemporâneo, mas não primordial para que aconteça a transmissão de conhecimentos, como na cultura ocidentalizada. Por esta razão, os anciãos, muitas vezes sem o domínio da escrita, são donos de muitos saberes e agem como conselheiros, pessoas sábias dos conhecimentos tradicionais. Conforme aduz Luciano Baniwa (2006):

Os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a



arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 130).

Tanto a oralização quanto outras práticas pedagógicas diferenciadas são observadas nos trabalhos que debatem as práticas nas escolas indígenas. Uma destas pesquisas é a dissertação de Tomazzoni (2020), que descreve em forma de reflexão uma das situações de sua pesquisa de campo com o Povo Mbyá Guarani:

Desde essas primeiras experiências me questionei, dentro da Tekoá, sobre o que significava uma aula e o que significava educar nesse espaço. Será que eu reproduziria a concepção de educação que vê apenas o espaço e formato da escola quadrada e fechada como lugar de conhecimento? Será que o espaço de confecção do artesanato e uma roda de conversa sobre as formas e cores da paisagem ao nosso entorno não seriam uma aula? (TOMAZZONI, 2020, p. 54).

Na mesma direção, Santana (2007) descreve que pela oralidade, o povo Kiriri efetiva sua prática pedagógica. Apresentando um trecho de entrevista feita com um professor Kiriri, o autor escreve:

Nas nossas histórias, revivemos nossas lutas, recontamos nossos mitos e fortalecemos nossos saberes e vamos nos tornando a cada dia Kiriri. Para nós, a tradição é tudo. A gente precisa valorizar a educação da tradição porque ela nos fortalece. Nela, o índio aprende a ser índio, no nosso Toré. A gente precisa aprender a ciência dos antepassados. José, professor Kiriri (SANTANA, 2007).

No caso do Povo Kiriri, a memória coletiva vai se constituindo numa espécie de caleidoscópio composto por vivências, ancestralidades, espaços, lugares, tempos, sentimentos, percepções, sensações, objetos, sons e silêncios que reconstroem e rememoram os modos de ser, hoje, Kiriri. As lideranças Kiriri afirmam ser impossível viver sem as tradições (SANTANA, 2007).

A vida indígena valoriza o sonho como uma forma de conexão com diferentes mundos possíveis, acreditando que seja a linguagem do universo. Por meio dos

sonhos, a memória é atualizada e novos elementos são absorvidos, permitindo que a cultura se ressignifique e encontre respostas criativas para as demandas atuais (MUNDURUKU, 2009). Assim, os sonhos são um aspecto importante da vida indígena, representando a comunhão com todos os seres do planeta. A educação indígena é compreendida pela indissociabilidade da tríade corpo-mente-espírito, responsável pelo desenvolvimento dos sentidos, experiência de vida e sonhos (MUNDURUKU, 2009). A cosmologia dos povos indígenas não é estática, pois eles se modificam e se reinventam diante das instituições com as quais mantêm contato, incluindo a escola.

A educação indígena não ocorre em espaços sociais separados, pois não pode haver distinção entre tarefas, aprendizagem específicas e a cosmovisão da própria vida. É uma lógica que não nega diferentes formas de convivência como se tudo fosse uma só coisa.

A dimensão dos sonhos também está presente na prática pedagógica desenvolvida pela educadora Pataxó Maria Muniz (Mayá); nos escritos do movimento zapatista<sup>4</sup>, na base educativa do Assentamento Terra Vista<sup>5</sup> e no movimento Teia dos Povos<sup>6</sup>.

Pensar uma prática educativa neste contexto é pensar nela pautada pelo aprendizado da escuta, pelo partilhar dos sonhos, pela sensibilidade do olhar e pela condição de assumir processos de autoria. Nesse sentido, as práticas pedagógicas defendidas por Mayá, bem como a concepção de educação Zapatista, no contexto de luta indígena mexicana, e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em articulação com a Teia dos Povos, parecem pontos importantes para entendermos esta prática educativa.

<sup>4</sup> O Zapatismo é um dos maiores movimentos indígenas do mundo, composto por milhares de indígenas de diferentes etnias Maya de Chiapas e membros de origem urbana da Frente de Libertação Nacional (FLN).

<sup>5</sup> Em 8 de março de 1992, 360 famílias do MST ocuparam a antiga Fazenda Bela Vista, em Arataca, no Sul da Bahia, e fundaram o Assentamento Terra Vista seguindo o lema "Ocupar, Resistir e Produzir". Ao longo de três décadas, o Assentamento consolidou a perspectiva de Bem Viver, unindo a produção agrícola com o cuidado ambiental, compartilhando a agroecologia e buscando um mundo livre do agronegócio e sua devastação.

<sup>6</sup> A Teia dos Povos é uma articulação de comunidades, povos e organizações políticas, rurais e urbanas. Inclui extrativistas, ribeirinhos, povos originários, quilombolas, periféricos, sem-terra e pequenos agricultores.

O relato da experiência narrado no livro "A Escola da Reconquista" (MUNIZ, 2021) apresenta a abordagem pedagógica denominada "escola viva". Somos testemunhas do esforço extraordinário para concretizar o objetivo de escolarizar a comunidade e romper com toda a discriminação étnica e de classe (influenciada pela ausência de oportunidade de escolarização) na vida cotidiana dos indígenas que viviam fora da reserva Pataxó Hãhãhãe. Os povos Pataxó Hãhãhãe, que incluem as etnias Baenã, Kamakã, Tupinambá, Kariri-Sapuyá e Gueren, habitam o sul da Bahia. Seu histórico envolve expropriações, deslocamentos forçados, doenças e invasões de terras, reservadas pelo Estado em 1926. A partir dos anos 1980, começaram a retomar suas terras, mas o desfecho permanece incerto. É neste importante movimento de retomada que a experiência escolar narrada por Mayá se insere.

Essa prática pedagógica se sobressai por subverter as estruturas hierárquicas de poder estabelecidas pelo colonialismo, as quais, ao longo da história, utilizaram a chamada "ciência branca" para justificar seu projeto de extermínio. Ao longo de três décadas de intensa luta (de 1982 a 2012), Mayá, em colaboração com sua comunidade, obteve sucesso na retomada de 54 mil hectares de suas terras, que estavam sob posse de fazendeiros.

Ao iniciar diversos processos pedagógicos em diferentes territórios, o movimento introduziu uma pedagogia itinerante, sendo crucial na possibilidade de compartilhar e resgatar essas narrativas históricas. Isso permitiu que várias gerações de professores(as) se apropriassem delas e que os grupos envolvidos compreendessem a razão de sua presença naquele local. Mayá emergiu como uma das mentoras de uma geração de jovens indígenas que se tornaram docentes das primeiras escolas criadas em conformidade com a Constituição de 1988, a qual garantiu o direito a escolas diferenciadas e bilíngues para os povos indígenas em todo o país (OLIVEIRA, 2022; TUGNY, 2022; SILVA; JUNANA; KIELING, 2022).

A partir de um contexto político e social desfavorável aos indígenas, que viviam longe das terras da reserva, Mestra Mayá foi desenvolvendo modos de fazer uma educação sensível. E fez isso calcada na investigação profunda das memórias de sua comunidade, na escuta e partilha de sonhos e nos ensinamentos das

ferramentas de luta e resistência. Sua experiência nos ensina a escutar os sonhos de quem veio antes, ouvir os demais seres não humanos à nossa volta e aprender com os povos em luta, em um movimento que demonstra que esses atos fundam e sustentam a prática pedagógica autônoma naquela comunidade.

Mestra Mayá (2021) ressalta a importância da articulação política entre os indígenas Pataxó e o MST. Em seu livro, ela coloca a importância da luta por território, por terra e por soberania alimentar, em um movimento que evidencia que a luta política se faz em conjunto com as populações que reivindicam o cuidado da terra, dos animais e das pessoas.

Caminho junto com cacique Nailton e com o Joelson, grande guerreiro do povo MST. O pedido que a gente faz é que aconteça a universidade dentro das nossas comunidades. Mas também conhecemos a Teia dos Povos pelo Joelson e Solange como o movimento de mulheres, começamos a participar e fomos tomando gosto e sentindo que a nossa luta era a mesma deles: era luta por território, por terra, por plantios e por sobrevivência. Começamos a fazer parte do trabalho deles e eles do nosso (MAYÁ, 2021, p. 106).

Citados por Mayá, Joelson e Solange são dois ativistas da Teia dos Povos. O movimento é uma iniciativa de reconexão com os antepassados e ancestrais, buscando construir uma espiritualidade que compreenda o processo revolucionário brasileiro. Ela se baseia em movimentos históricos como Palmares, a Confederação dos Tamoios, a Cabanagem, as Ligas Camponesas e o MST, além dos movimentos urbanos.

A experiência da Teia dos Povos junto ao MST sinaliza a importância desse unir de forças dos movimentos sociais que lutam pelo acesso e permanência na terra. O MST tem promovido a (re)territorialização dos trabalhadores nas terras adquiridas, resultando em demandas contínuas baseadas na tríade ocupação/acampamento/assentamento. Desde sua concepção até hoje, a luta pela terra tem sido impulsionada por ações que visam a reforma agrária, sendo a ocupação o instrumento principal dessas ações. A ocupação leva ao acampamento, onde os sujeitos se materializam em luta, e o assentamento representa o resultado do processo, ou seja, a apropriação do território pelos camponeses, movimentos de



esquerda que lutam pelo direito à terra e à produção de alimentos que respeita a diversidade da vida (SIMONETTI, 2012).

No mesmo sentido de luta, Morel (2023) investigou as escolas autônomas do movimento Zapatista mexicano, que busca estabelecer governanças autônomas em seus territórios, integrando saberes indígenas e científicos e promovendo uma gestão coletiva. Surge o conceito de interação criativa, referindo-se à colaboração entre perspectivas, ideias e culturas, resultando em algo único. Após o encerramento das negociações com o Estado em 1997, os zapatistas mobilizaram seus membros para formar educadores e estabelecer escolas autônomas.

A produção literária dos zapatistas inspira na construção de práticas pedagógicas que caminhem para a autoria e autonomia das escolas. Silva (2019), Baronnet (2009) e Morel (2020, 2023) destacam três aprendizados essenciais para a ação educativa zapatista: a ressignificação da memória e da história, a decolonização do imaginário e o reconhecimento das diferenças nos processos de aprendizagens e escuta.

A proposta pedagógica zapatista está enraizada em sua história. Surge não apenas no contexto das lutas diárias, mas também nas escolas autônomas, envolvendo educadores/as comprometidos/as com currículos próprios. À medida que os zapatistas desenvolveram suas próprias regras de convivência nas comunidades, reinventando a forma de exercer o poder, a construção de uma 'outra educação' foi uma resposta àquelas que se alinharam com as reformas amplamente implementadas em toda a América Latina na última década. A autonomia emerge no zapatismo como um valor estratégico e sua educação continua a se consolidar nas escolas autônomas, com uma perspectiva de expansão e fortalecimento de suas lutas (SILVA, 2019; BARONNET, 2009; MOREL, 2020).

No contexto da educação primária das escolas autônomas zapatistas, o currículo enfatiza as línguas indígenas e castelhana, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes e ciências ambientais. A cultura indígena e sua cosmovisão estão presentes em todo o trabalho pedagógico e na construção das relações em comunidade. No ensino secundário, são oferecidas disciplinas como filosofia,

sociologia, agroecologia, geografia, história, ciência da computação, produção, práticas de cultivo, comércio e saúde pessoal. O trabalho colaborativo é crucial para garantir uma educação igualitária que acumula capital social e cultural.

Nos projetos educacionais de escolas zapatistas, a ênfase está na adaptação do ensino formal ao contexto sociocultural das crianças e jovens, utilizando línguas indígenas e conhecimentos locais, além do castelhano e conteúdos curriculares gerais. Os zapatistas criam formas originais de articular conhecimentos culturalmente relevantes, utilizando suas próprias demandas como temas centrais nas escolas autônomas (ZVALETA et al, 2016).

A compreensão da função social da escola é fundamental para garantir a construção de modos de emancipação política para as comunidades zapatistas. As escolas zapatistas são consideradas centros de resistência e emancipação, buscando a construção contínua e resgatando a memória histórica e cultural das comunidades (BARONNET, 2010, 2011, 2015).

Diversos pesquisadores que investigam pedagogias em movimento fazem a aproximação entre o movimento Zapatista (EZLN) e o MST, pois ambos estão entre os movimentos sociais de trabalhadores de maior expressividade na América Latina (BAUER, 2009; LÖWY, 1988; SÁNCHEZ, 2018). Ambos são movimentos de luta proeminentes, com reconhecimento global, influenciando uma variedade de grupos. Com mais de 30 anos de existência, sua atuação é moldada por fatores históricos e econômicos, permitindo uma análise contínua de suas trajetórias.

A educação do MST é caracterizada por uma gestão coletiva exercida por educadores, estudantes, familiares e membros da comunidade. Através de assembleias e conselhos, o movimento busca a participação ativa da comunidade na tomada de decisões e na gestão pedagógica das escolas. O objetivo é estabelecer uma ligação orgânica entre a escola e o assentamento ou comunidade, promovendo a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

A gestão democrática no MST vai além de um recurso didático ou de uma opção por um modelo específico de gestão. Ela busca envolver a comunidade em todos os aspectos políticos, econômicos e culturais relacionados à escola e ao



movimento. A aplicação desse princípio tem como objetivo principal o processo de participação nos rumos do Estado e da própria vida, proporcionando uma aprendizagem prática e educativa (MST, 1996).

As bases pedagógicas do MST destacam a importância da pedagogia da história, cultura e coletividade. O conhecimento histórico e a preservação da memória são fundamentais para instruir as gerações futuras. A memória do movimento é transmitida de forma estruturada e coletiva, tanto nas escolas do MST quanto na disseminação cultural promovida pelo movimento. Além disso, sua história é compartilhada e estudada por meio de outras expressões culturais e do modo de vida cultivado pelo próprio movimento.

A preservação da história e dos símbolos é comum à educação escolar indígena e à do MST. A coletividade é um princípio fundamental na estruturação do trabalho pedagógico, permitindo formar sujeitos com consciência de classe e promover relações sociais mais justas. “Além da coletividade, apontar para o enfrentamento dos valores capitalistas, também se reconhece que a coletividade é uma saída para viabilizar a produção do campo” (ARENHART, p. 68, 2007).

Caldart (2000) ressalta que o MST não inventou uma nova pedagogia, mas criou uma abordagem contextualizada manejar estratégias previamente estabelecidas na história da pedagogia latino-americana, comprometida com a formação humana. Em vez de seguir uma única proposta, o MST combina e integra várias possibilidades pedagógicas em sua dinâmica educacional.

A educação, nessa perspectiva, deve envolver práticas que se movam em direção à humanização. Educadores comprometidos com a formação de sujeitos transformadores devem promover o movimento e a combinação de práticas pedagógicas diversas em torno de valores e princípios compartilhados:

Na experiência pedagógica do MST, a luta social aparece como base da educação dos Sem-terra, exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo, e se mistura com outros processos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano: a relação com a terra, o trabalho, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma coletividade, a cultura, a história, o estudo... A luta mesma, afinal, se transfigura ou se desdobra em

cada uma destas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história da humanidade. Por isto afirmo que é o próprio movimento da luta o grande educador dos Sem Terra (CALDART, p. 17, 2000).

No sentido destacado por Caldart (2000), a pedagogia produzida pelo MST não pode ser contida na escola. No entanto, ao longo de sua história, o MST demonstrou que a escola desempenha um papel crucial em sua abordagem pedagógica. Embora certos processos educativos não possam ocorrer na escola, o MST integrou a educação escolar em sua luta desde o início, à medida que percebeu a construção de uma organização duradoura e uma luta de vida inteira.

Além das experiências associadas ao MST no Brasil, existe um amplo conjunto de pesquisas voltadas para a investigação das práticas pedagógicas nas escolas de áreas rurais. Essas pesquisas se dedicam à análise das práticas que se desenvolvem no âmbito dessas instituições, as quais mantêm uma estreita relação com a formação humana e a produção material da vida. Está presente nessas análises, a ênfase na conexão intrínseca com a vida dos estudantes e com a comunidade.

Nas investigações, as práticas pedagógicas ganham vida quando a intenção educativa se direciona à valorização das relações com a comunidade. Destacam-se os elementos essenciais na construção da escola no campo, como a auto-organização dos/as estudantes e professores, especialmente em escolas pequenas e multisseriadas, nas quais frequentemente há ausência de gestão. Os/as professores/as se destacam ao assumir a responsabilidade pela administração escolar e pela comunicação com as secretarias de ensino/educação. Outros elementos importantes são a relação direta com a comunidade, o trabalho como princípio educativo, a abordagem colaborativa e a interdisciplinaridade, com o propósito de aproximar os conteúdos da vida dos sujeitos camponeses.

A "desburocratização" das relações com a comunidade também é relevante, pois a escola sem "muros" simplifica a entrada e saída das famílias, mantendo um ambiente de confiança. A valorização da diversidade dos sujeitos que habitam as áreas rurais é destacada nessas experiências, considerando a cultura local, lidando

com questões comunitárias, buscando soluções coletivas, promovendo a gestão autônoma das escolas e produzindo conhecimento contextualizado à realidade local (NASCIMENTO, 2018; XAVIER, 2016; COSTA, 2019; BORDA, 2008; SOCORRO, 2019).

A educação voltada para a transformação social é concebida a partir do diálogo entre o passado e a realidade presente, considerando horizontes e ações possíveis em direção a um futuro almejado. Pesquisadores da educação do campo, como Miguel Arroyo e Roseli Caldart, destacam a importância da interação entre movimentos sociais na busca pelos direitos à educação e à emancipação. Neste contexto, tanto o movimento Zapatista quanto o MST podem ser considerados contra-hegemônicos, pois questionam a ordem social vigente e a prática educacional escolar.

Abordar algumas experiências educacionais comprometidas com seu contexto histórico e em consonância com processos emancipatórios, nos abre possibilidades de esperança. Compartilhamos da visão de Freire (1992) de que a ação política isolada não tem o poder de transformar a realidade concreta. O essencial é compreender que a ação transformadora, enquanto uma necessidade ontológica, deve se enraizar na prática, conferindo concretude à história.

### **Considerações Finais**

Diversos movimentos sociais dedicados à luta na/pela terra encontram formas diversas de articulação entre povos indígenas, caiçaras, ribeirinhos, assentados da reforma agrária e comunidades tradicionais remanescentes de quilombos. Esses movimentos não apenas resistem, mas também são fundamentais na formulação do pensamento pedagógico, reconstruindo a narrativa da educação básica (ARROYO, 2012). Esta reconstrução propõe um modelo inclusivo, no qual todos os povos do campo, das periferias e das resistências possam participar ativamente, contribuindo com suas pedagogias.

Os povos indígenas e do campo emergem como protagonistas históricos, caracterizando-se por suas formas criativas de resistência e a incansável e luta por uma existência digna. Suas estratégias, desenvolvidas de maneira coletiva e solidária (ARROYO, 2007), refletem a busca por uma educação além do convencional, inserindo-se como instrumento de emancipação e afirmação identitária.

As experiências escolares em movimento no presente texto possuem projetos educacionais com intencionalidade política emancipatória, reforçando a perspectiva da *pedagogia das margens*. As práticas pedagógicas oriundas dessas experiências são uma estratégia importante para garantir a alteridade e construir políticas específicas, embora seja insuficiente diante da magnitude da luta e das perdas. Os movimentos atuam como educadores culturais por meio de marchas, cerimônias, músicas e símbolos, reinventando pedagogias e expressões culturais com profundidade pedagógica, mas também reivindicam uma educação escolar apropriada aos seus anseios.

É fundamental aprender com a história das culturas e conhecimentos das aldeias e assentamentos na América Latina. A pedagogia das margens busca superar a colonialidade por meio de insurgências pedagógicas, antecipando possibilidades emancipadoras autênticas. Referências como Mestra Mayá, MST, Teia dos Povos e os Zapatistas são importantes para a memória pedagógica produzida na mobilização política entre sujeitos que lutam pela vida de suas comunidades e as futuras gerações.

Sabemos bem que nenhuma educação radicalmente comprometida com a libertação é possível de ser pensada fora de alguma margem de utopia. Nesse caminho de ação, é crucial enfrentar as contradições e paradoxos dessa realidade complexa, ouvindo aqueles que nos antecederam e compreendendo as lutas históricas pelo acesso à terra e à vida digna, ampliando o horizonte referencial e evidenciando a potencialidade dos conhecimentos oriundos dos movimentos sociais que lutam pela educação autoral dos indígenas e dos povos do campo.

Essas experiências revelam uma pedagogia em movimento, capaz de transformar as condições que impedem o pleno potencial de todas as pessoas. A ênfase recai sobre a importância de reconhecer e integrar os conhecimentos pedagógicos construídos em escolas indígenas e do campo como parte integrante do processo pedagógico.

## Referências

AMARO, I.; COUTO JUNIOR, D. R.; GANEM, B. R. Eu reboło até o chão mesmo!: vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, 2011, v. 11.

ARENHART, D. **Infância, Educação e MST**: Quando as Crianças Ocupam a Cena. Chapecó: Argos, 2007.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, 2007, v. 27, p. 157-176.

BARONNET, B. **Autonomía y educación indígena**: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Ciudad de México, 2009.

BARONNET, B. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. **Sociedade e Cultura**, 2010, v. 13(3), p. 247-258.

BARONNET, B. Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas. **Em Aberto**, Brasília, 2011, v. 24(85), p. 127-144.

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. **Educação ameríndia**: a dança e a escola guarani. 2. ed., 2015.

BORBA, S. I. **Educação Rural**: uma realidade no chão sem terra da escola do campo. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra**: o movimento social como princípio educativo. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual, v. 24, 2000.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.



FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, B.; RODRIGUEZ, D. C. P. **Theory as Liberatory Practice**. *Nômadas* [online]. 2019, n. 50, p. 123-135.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÖWY, M. Michel Löwy procura explicar o zapatismo. **Em tempo**. Disponível em: <<http://www.inf.furb.br/~massao/zapatistas.htm>> Acesso em 10 de outubro de 2023.

LOPES DA SILVA, A. Uma antropologia da educação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO BANIWA, G. J. dos S. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro, 2013.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dezembro, 1999.

MOREL, A. P. M. A luta pela terra na cosmopolítica do movimento zapatista. **Revista Estudos Libertários**, 2019, v. 1, n. 1, p. 49-71.

MOREL, A. P. M. O movimento zapatista e a indigenização da educação popular. **Caderno CRH**, 2023, v. 36, p. e023004.

MUNDURUKU, D. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, 2009, v. 2, n. 1, p. 21-29.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

NASCIMENTO, G. L. S. do. **Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

SANTANA, J. V. de J. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam / querem os Kiriris da sua escola?** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2007.

SCHMIDLIN, E. [entre]margens poéticas e pedagógicas. **Revista Apotheke**, Florianópolis, vol. 2, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/8496>> . Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, C. R. da. **Educação em movimentos sociais**: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Marília, 2019.

SILVA, K., & JUNANA. Pedagogia da reconquista: retomada do território, da ancestralidade, do sonho, do sentido. **Teia dos Povos em Luta no Rio Grande do Sul**, São Paulo, 20 de julho. Disponível em: <<https://teiadospovos.org.br/e-books/>>. Acessado em: 20 de setembro de 2023.

SOCORRO SILVA, M. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

TEIVE, G. M. G.; ROSA, R. M. Notas sobre estética pedagógica e corpo masculino docente marginal. **Roteiro**, v. 37, n. 01, p. 71-88, 2012.

TOMAZZONI, M. L. Movimentos da Guajayvi: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217588/001121834.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 22 de julho de 2023.

TUHNY, R. Mestra Mayá: a história contra-colonial de uma mestra indígena. **Le Monde Diplomatique**, 2022. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/mestra-maya-a-historia-contra-colonial-de-uma-mestra-indigena/>>. Acessado: 20 de setembro de 2023.

VICENTE, E. R. O corpo dissidente na escola e na universidade: narrativas (auto) etnográficas em correspondências. **Teoria e Cultura**, 2022, v. 17, n. 3, p. 129-141.

XAVIER, P. H. G. **Matrizes formativas e organização pedagógica**: contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016.

ZAVALETA, F. R. A.; RIOS, G. P. L.; PECHA, M. E. P. e GARCIA, S. J. A proposta educativa nas comunidades zapatistas: autonomia e rebeldia. **Desidades [online]**. 2016, v.13, p. 9-19.