

A presença indígena na universidade sob a perspectiva da educação popular

Cristiano Augusto Durat*
Marciane Maria Mendes**
Solange Todero Von Onçay***

Introdução

A formação política e cultural dos movimentos sociais gerou condições para consolidar a educação do campo e conquistar importantes políticas públicas, fortalecendo princípios em torno de um movimento político-pedagógico com fins emancipatórios, que segue resistindo mesmo com a conjuntura desfavorável. Toda essa movimentação gera consciência do direito à escolarização, devendo ser vinculada às questões inerentes à realidade camponesa. Proposições, que encontram respaldo na atual Constituição (1988), sendo ratificada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo/02, aprovadas no bojo do emergente movimento.

Os povos indígenas são sujeitos coletivos da educação do campo, e articulados ao movimento ampliam o debate da escolarização indígena desencadeando a necessidade de formação superior, especialmente para assegurar a presença de professores indígenas em escolas de áreas indígenas.

* Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul. Membro da Comissão Geral e Local de acompanhamento do Programa de Acesso e Permanência dos Indígenas na UFFS (PIN).

E-mail: cristianodurat@uffs.edu.br

** Doutora (2017) e Mestre (2009) em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Rede Pública Estadual do Paraná (2003 a 2013). Atualmente é docente na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Laranjeiras do Sul. Tem experiência na área de Educação, sendo seu locus de intervenção e pesquisa a Educação e a Escola do Campo, e Formação de Professores. Faz parte do coletivo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo.

E-mail: marciane.mendes@uffs.edu.br

*** Doutora em Antropologia Social (UNAM/AR), doutoranda em Ciências Sociais (UFRRJ), mestre em Educação (UPF), professora do ensino superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, membro do GRUPEPU/UFFS/CNPq na linha de pesquisa do Estado, movimentos sociais, Educação Popular e Educação do Campo.

E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

Essa busca pelo ensino superior acolhido pelas licenciaturas em Educação do Campo também movimentam as universidades no devir de contemplar especificidade e públicos que historicamente nunca tiveram acesso ao ensino superior, camponeses, indígenas, quilombolas, entre outros povos do campo. A pedagogia da alternância e a presença de sujeitos dos movimentos sociais integrando equipes pedagógicas tornam possível formular um projeto com elementos contra-hegemônicos a serviço da classe trabalhadora.

Movimento político-pedagógico que não se dá sem atritos, e que vai sendo composto por outros elementos trazidos pelas novas conjunturas arreadas a essas conquistas e por novos sujeitos que agregam novos componentes socioculturais, políticos, epistemológicos, os quais precisam ser acolhidos nas propostas pedagógicas. Consideramos que na educação popular emana um potencial formativo que muito pode contribuir com este desafio histórico.

A inclusão indígena na universidade

Historicamente as universidades brasileiras foram ocupadas pelas classes dominantes. Sejam universidades públicas, sejam privadas, o acesso era prioritariamente para quem tivesse condições de frequentar cursinhos e participar dos disputados processos seletivos. Especialmente as universidades públicas, concentradas nos grandes centros urbanos, tornavam-se quase inacessíveis aos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente o ensino superior não foi idealizado para que esses sujeitos tivessem a chance de possuir um título universitário.

Somados aos trabalhadores mais urbanos, outros grupos sociais do campo como pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, faxinalenses, ribeirinhos, entre outros, também lhes era vedada a possibilidade de acesso ao ensino superior. Mais do que nunca era necessário e urgente um novo modelo de sociedade, um novo jeito de pensar e fazer educação, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Para que isso ocorresse era necessário que o estado brasileiro desenvolvesse políticas públicas voltadas para esses sujeitos.

Consideramos a Constituição Federal de 1988 o marco das lutas democráticas como também democratizadora do ensino superior, quando passa a fazer parte dos direitos da educação pública a ser estendido à sociedade brasileira. Embora tenhamos tido alguns avanços desde então, ainda lutamos para que esse princípio de igualdade se efetive concretamente. No que diz respeito à educação superior, embora tenhamos alguns avanços, ainda temos algumas dificuldades em promover políticas de inclusão para os povos tradicionais, especialmente indígenas.

De todo modo, são notórios alguns avanços. Para isso, nas últimas décadas, o governo federal investiu em políticas que promoveram a expansão e interiorização da educação superior pública federal¹. Essas políticas se concretizam na medida em que novas universidades e, conseqüentemente, novos cursos sejam criados em territórios específicos.

Considerando o acesso aos cursos de graduação, uma das questões centrais, ainda consiste no fato de que o objetivo de democratização da educação não foi atingido na sua plenitude, pois não basta a oferta de vagas para materializar a política de democratização da educação. Esta dimensão exige que se implemente formas e mecanismos de acesso diferentes dos consolidados historicamente no sistema educacional brasileiro. Ainda hoje notam-se fatores, como classe social, sexo, raça/etnia, que ainda impossibilitam o acesso às universidades públicas. Para a reforma democrática da universidade se efetivar realmente é fundamental que se dê atenção às minorias historicamente excluídas do processo de acesso à educação. Nessa perspectiva, as ações afirmativas na educação superior têm atuado na busca de integrar os diferentes segmentos da população na universidade e na sociedade, com isso prevenir e diminuir as discriminações existentes.

As atuais políticas inclusivas têm possibilitado que diferentes grupos, dentre esses os indígenas, acessem a educação superior. Essas políticas, além de proporcionar diferentes formas de acesso à universidade, também têm se preocupado em garantir a permanência e o desempenho acadêmico de todos os estudantes. A presença dos indígenas na universidade implica não só aceitar e conviver com um público diferente, mas também compreender e interagir com outras concepções/visões de mundo, de organização de sociedade, de existência humana e de relação com a natureza.

Essa presença modifica a organização institucional e temporal no que se refere ao currículo, uma vez que não se trata apenas do indígena adaptar-se à universidade, mas essa adaptar-se à dinâmica cultural que a presença indígena incorpora no espaço e tempo da comunidade universitária. Com isso queremos concordar com a epígrafe que abre esse texto, de que é necessária uma postura transformativa do espaço universitário para que possamos de fato cumprir com os fundamentos que deram

¹ A principal política pública responsável por esse crescimento foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado no governo Lula (2003-2011) sob a coordenação do então ministro da Educação Fernando Haddad, a partir de 2007, tendo havido também uma primeira fase de expansão do ensino superior federal, denominada expansão I, que compreendeu os anos de 2003 a 2007, e outra fase de significativa criação de novos campi, entre os anos de 2012 a 2015, no governo de Dilma Rousseff. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/23/artigo-or-a-interiorizacao-das-universidades-federais-foi-um-acerto-estrategico/>.

origem à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sempre dentro do espírito público, popular e democrático.

É mais do que necessário e urgente abrir as portas da universidade para acolher essa diversidade de culturas e lógicas de mundo, nem sempre compreendidas pelos não indígenas. Segundo Lúcia e Amaral, com base em estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2020 essa população já ultrapassava um milhão de indígenas, 305 etnias e 275 falantes de línguas nativas (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 15). Esses dados apontam para um horizonte de expectativas em relação aos sonhos e projetos desses indígenas em fazer parte de uma instituição universitária que até recentemente pouco ou nada foi feito para a sua inclusão.

Considerando o aumento populacional indígena, devemos pensar que em relação à educação escolar e universitária também obteve algum crescimento. Conforme dados mais recentes disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2018 eram 57.706 indígenas frequentando a educação superior brasileira, destes 3.151 estudam nas universidades da região Sul.

Não precisamos de muito esforço para afirmar que as universidades públicas, especialmente as federais, devem criar políticas de ações afirmativas para esses povos. Os estudantes indígenas podem ter sido incluídos na universidade por dois movimentos importantes: o primeiro está vinculado às iniciativas próprias da universidade em criar políticas de acesso e permanência; o segundo por força de lei. Este segundo momento é impulsionado pela Lei nº 12.416/2011, alterando o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em que as universidades públicas e privadas devem ofertar vagas para os povos indígenas, assistência estudantil e estimular a pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

No ano seguinte entrou em vigência outra lei, agora com alcance mais concreto para a igualdade racial no Brasil, a Lei de Cotas nº 12.711/2012. Mais uma vez é garantido o ingresso de indígenas nas universidades públicas brasileiras, bastando para isso que as instâncias superiores elaborem e aprovelem suas políticas de inclusão.

Contemporâneo ao advento da Lei de Cotas, uma comissão constituída no âmbito da UFFS iniciava os primeiros debates para a elaboração da política de acesso e permanência dos povos indígenas na UFFS, com representantes docentes da universidade, de pessoas com experiência acadêmica e profissional junto às comunidades indígenas próximas aos seus *campi*. Uma importante decisão tomada por essa comissão foi incluir na construção dessa política membros das comunidades

indígenas. Muito mais do que apenas legitimar todo esse processo junto aos indígenas, a comissão levou em consideração a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante aos povos indígenas participarem da elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente (OIT, 1989).

Foi com esse espírito participativo e democrático que a UFFS, através de seu conselho universitário, aprovou a Resolução nº 033/2013 instituindo o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS, carinhosamente conhecido como Programa Indígena (PIN) (UFFS, RESOLUÇÃO nº 33, 2013).

De acordo com a resolução, o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na UFFS busca promover os valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na universidade. O programa está vinculado à Diretoria de Políticas de Graduação e define ações voltadas para o ingresso e permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação. Prevê também a formação de comissões locais e institucional responsáveis pelo acompanhamento e qualificação do programa no âmbito dos *campi* e da instituição (UFFS, RESOLUÇÃO nº 33, 2013).

O PIN tem como princípio promover a inclusão social, étnica e buscar alternativas que possibilitem o acesso e a permanência de indígenas na graduação e pós-graduação, bem como seu envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com o objetivo de incluir jovens historicamente fora do espaço universitário, o programa assegura que o ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação se dará de três formas: I – Enem/SiSU; II - Processo seletivo exclusivo indígena, com duas vagas suplementares por curso; III - Processo seletivo especial para atender demandas específicas por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI. Excetuando-se aqueles para os quais a universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares. Ainda está previsto que as vagas disponibilizadas no processo seletivo exclusivo as que não foram ocupadas poderão ser objeto de transferência interna e retorno de aluno-abandono de estudantes indígenas mediante publicação de edital específico. A resolução estabelece também a reserva de duas vagas em cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertadas para candidatos autodeclarados indígenas, classificados no processo seletivo (UFFS, RESOLUÇÃO nº 33, 2013).

Diante desse quadro de conquistas para os sujeitos do campo cabe trazer presente o legado da educação popular, que faz a crítica à formação de uma visão social de mundo que aceite a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade frente a essa concepção político-pedagógica, onde, de acordo com sua filosofia, só pode haver uma sociedade justa se as classes menos favorecidas tomarem consciência de sua condição de vida e se souberem quais são as raízes dos problemas que os afetam, para que possam lutar por seus direitos e equidade num mundo que exclui muitos e prioriza a oportunidade aos elitizados. Esse movimento ganhou força na América Latina a partir dos anos 1960, estando a concepção no *ethos* das lutas latino-americanas.

Este aspecto dará sequência ao nosso debate trazendo resistências e conquistas que delineiam o percurso histórico iniciado há mais de duas décadas da educação do campo, de pedagogias e resistências, que ao entrar na universidade a tornam mais popular e universitária.

A conquista do direito ao ensino superior nas “abas” da licenciatura em Educação do Campo

Na educação do campo, o campo é lugar de vida, de experiências socioculturais singulares, de coletivos e muita resistência; compreende-se que os sujeitos que vivem no campo têm direito a uma escola que possibilite, em articulação com as especificidades do campo, a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Buscando evidenciar alguns dos princípios que orientam a educação do campo, Fernandes e Molina (2005, p. 64) destacam que os “sujeitos da educação são sujeitos do campo”, ou seja, explicitam a diversidade do campo brasileiro, a exemplo dos “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, boias-frias”, entre outros. Assim, torna-se pertinente problematizar no contexto da educação do campo na diversidade dos sujeitos alicerçada na formação humana e na produção material de sua existência.

Caldart aponta na tríade campo, políticas públicas e educação a materialidade de origem da educação do campo, e que necessariamente significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que esses modelos de desenvolvimento têm para o homem, para a natureza e para a sociedade (CALDART, 2012).

Dessa maneira, ao falar de educação do campo, de acordo com sua materialidade, significa falar da questão agrária, da reforma agrária, da necessidade de enfrentamento e da superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra, o trabalho, a educação, os alimentos, a vida.

No limite deste artigo abordaremos as questões referentes à educação na qual sujeitos coletivos que lutam pela terra e pela educação demandam das instituições educativas uma transformação nos processos de produção de conhecimento. Os movimentos sociais interrogam as universidades ao exigirem não só o acesso à escolarização formal, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes atualmente no campo brasileiro. Nesse caso, a educação inclui a instituição escolar, vista como prioridade na estratégia de garantir o direito dos sujeitos do campo de ter acesso à educação básica, mas não se restringe apenas a esta.

A partir das experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio e, especialmente, os de pedagogia da terra, ampliou-se a possibilidade de execução dos cursos de graduação alicerçados na necessidade da vinculação da educação do campo com o mundo dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

A licenciatura em Educação do Campo vem sendo implementada pelas universidades desde 2007, fruto das lutas dos movimentos sociais, acolhida pelo Ministério da Educação e voltada especificamente para educadores e educadoras do campo. A proposição de implementá-la surge exatamente a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, com a proposta construída pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, posteriormente, passou denominar-se SECADI, tendo o termo “inclusão” acrescido na sua denominação. O início desse processo teve turmas de projetos pilotos em quatro universidades: UnB, UFMG, UFSE e UFBA. Novos editais lançados em 2008, 2009 e 2012 permitiram a participação de instituições de ensino superior, que puderam concorrer e implementar as licenciaturas em Educação do Campo, a exemplo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Essas séries de ações se constituíram no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

A criação dessa nova modalidade de licenciatura se estrutura nas instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, resultado da luta dos movimentos sociais de mais de uma década de luta. Finalmente, conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez ao Ministério da Educação a

partir da criação do PROCAMPO. A implementação de 42 novos cursos de licenciatura em Educação do Campo pode ser tomada como uma importante vitória dos movimentos sociais.

A “nova” modalidade de graduação nasceu a partir da luta dos movimentos sociais do campo para conquistar uma política específica de formação de educadores para atuarem nas escolas rurais. Tem exatamente como maior intencionalidade a perspectiva de formar um docente capaz de promover vínculos entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante sua realização.

Na execução desta Licenciatura deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias - ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais do seu processo formativo (MOLINA; MOURÃO, 2012, p. 467).

Cada vez mais se estabelecem relações imbricadas entre a luta por uma educação do campo e a educação popular. A educação do campo vem se materializando como uma maneira de ocupar espaços de educação formal. Tem por base a concepção e o fazer educativo da educação popular, avançando e tensionando a esfera da política pública tanto no aspecto político como no teórico-metodológico. Através deste garante sua existência de forma direta em processos educativos, como a licenciatura em Educação do Campo.

Assim, as experiências vão mostrando as possibilidades que a educação, que anda junto com o movimento social, será capaz de abrir. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos sujeitos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual e ideológica dos sujeitos do campo. Desse modo, Caldart (2010, p. 112) destaca:

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista [...]. Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O

que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

O debate de sua especificidade na produção do conhecimento se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos sujeitos do campo, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando à supressão dessas desigualdades. “A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontram pelo país” (FREIRE, 2014, p. 36).

Nesse sentido, não podemos esquecer a participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, atores na construção, forjando os avanços das políticas. Essa é uma das primeiras constatações que revela o dossiê “Educação do campo: documentos 1998-2018”, no qual Arroyo (2020, p. 12) prefacia, afirmando: “Os Movimentos Sociais são os educadores mais marcantes da sociedade”. Em sua bela elaboração traz a representação do “educador em si como movimento” (ARROYO, 2020, p. 12). Esse elemento é importante, pois também são imprimidas:

[...] questões radicais para o pensamento pedagógico: reconhecer que os trabalhadores dos campos são sujeitos de sua própria educação, formação humana, política, social, ética, identitária. A conquista, para ser legítima leva a experiência e superar a visão tradicional de ver os povos do campo, os trabalhadores como meros destinatários de políticas elementares de rudimentos de escolarização. Superar vê-los atolados na ignorância, no analfabetismo, na carência de hábitos, valores de trabalho; carentes de saberes da produção da terra; carentes de consciência social, política, cidadã, logo a ser conscientizados (ARROYO, 2020 p. 12).

O dossiê da “Educação do campo” (2020) mostra a necessidade de recontar a história dos sujeitos do campo tida como dádiva, supletiva, compassiva que reconstrói a história dos povos do campo como “sujeitos políticos e das políticas”. O item a seguir trata da condição das práticas pedagógicas aos “sujeitos políticos e de políticas” (ARROYO, 2020). Traz algumas nuances de como movimentar a pedagogia reafirmando a educação pela memória histórica que se “enraíza no passado e se radicaliza no presente”, trazendo à baila outros sentidos e epistemologias.

Ocupar um “entrelugar”: re-existir desde o diálogo com outras pedagogias

Com o percurso até aqui descrito, pode-se constatar avanços em termos de políticas públicas que buscam democratizar o ensino superior, o qual teve como maior

expressão a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, sendo a própria Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) fruto desta política.

O percurso feito pela educação do campo, quando dá passos para aproximar-se da educação escolar indígena, consegue tecer um viés de classe cuja compreensão da luta é a mesma, desde a percepção ética do respeito à diversidade dos sujeitos do campo, que se coletiviza na luta “Por uma Educação do Campo”. Tem-se a compreensão de que o processo de movimentação da educação do campo estrutura-se aliado a um projeto societário dos trabalhadores, alicerçando-se com mudanças substanciais que só avançarão se articuladas entre os diversos sujeitos, embasadas em outro modelo de sociedade contraposto radicalmente ao projeto capitalista para o qual a educação do campo pode ser cimento formativo e necessário para avançar no movimento educativo que vai além da escola, transformando-se num movimento cultural, de produção de uma contracultura (GRAMSCI, 1995a).

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, por meio da modalidade curricular organizada em forma de alternância (tempo universidade - tempo comunidade), têm viabilizado o acesso e a permanência dos sujeitos do campo, abrindo caminhos para a formação superior de professores indígenas². Ao ocupar o contexto universitário, os sujeitos desvendam a necessidade de movimentos práticos, dialéticos na relação político-pedagógica.

Demarcam-se aqui dois aspectos, um ligado ao “direito ao acesso” e outro à “concepção teórico-metodológica”, ambos se entrelaçam nas lutas históricas da educação popular e geram seus fundamentos. Nos reportaremos neste item ao segundo aspecto, ancorados nos itens anteriores, seja como conquista da educação do campo, seja como políticas de acesso aos povos indígenas

Lutas

A conceituação do colombiano Carlos Nunes Hurtado (1992, p. 44) ajuda compreender a concepção da educação popular, referindo-se à mesma desde o viés de classe, explicitada a partir da década de 1980. Nessa re-fundamentação conceitua-se a educação popular como “um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe, que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo

² Tomamos como um exemplo o ingresso do público indígena no curso interdisciplinar em Educação do Campo: ciências da natureza, da UFFS/Campo de Erechim, o qual tem 137 estudantes indígenas matriculados no semestre 2022/1 num total de 161 matrículas ativas.

com seus interesses”. Temos assim a dimensão política de classe vinculada à prática social. Considerando tal fundamento em sua constituição, a educação popular pode ser entendida como uma concepção político-pedagógica com estratégias coerentes com a intencionalidade política e educativa sustentada pela práxis.

Para o costa-riquenho Oscar Jara (2020, p. 15): “[...] a concepção da Educação Popular, em seu movimento dialético, torna-se em si sempre atual”. É “[...] uma concepção educativa, com fundamentos epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos que permitem considerá-la como uma prefiguração de um modelo educativo transformador” (JARA, 2020, p. 21). Brandão, ao prefaciá-lo livro de Oscar Jara *A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*, reafirma que a educação popular é “[...] uma educação em estado de amorosa guerrilha, criada e praticada longe dos poderes do capital contra os quais se insurge, e dos saberes das instituições que insistem em ignorá-las, seja porque a temem, seja porque nunca captaram o valor de seu sentido” (BRANDÃO, apud JARA, 2020, p. 15).

O dossiê “Educação do campo” reafirma a certeza de que “[...] as memórias de resistências dos movimentos de Educação do Campo são uma matriz formadora a ser preservada e testemunhada. Uma história-memória carregada de lições. De pedagogias de resistências por libertação” (ARROYO, 2020, p. 12).

Embasados neste pensamento, trazemos Ferreira e Zitkoski (2017) que discutem acerca da desvalorização da cultura e do conhecimento dos povos nativos nos contextos científicos: “[...] ao conquistar, fortalece-se a ciência moderna e a caracteriza como o meio de acesso às verdades ou o meio de como se dá o conhecimento científico”, ou seja, ao se tomar o conhecimento presente na cosmologia dos povos indígenas, e em nome da ciência, deixa-se aquém, ignora-se, e se produz o conhecimento do homem “branco” civilizado, distanciando-se ou negligenciando todo e qualquer outro saber. Comungamos com os autores quando afirmam que para que haja uma valorização cultural, ética, coerente com esses sujeitos em suas identidades na educação formal, é necessária a construção de novos paradigmas curriculares, articulados e contextualizados na visão de mundo desses povos. De acordo com os autores,

[...] se dá no esforço da afirmação étnica de cada povo que pelas práticas educativas pedagógicas se faz na valorização da cultura própria. Uma educação construtora de um currículo articulado à vida, à interculturalidade e a memória da cultura e da língua materna num mundo globalizado e diverso, um currículo negociado com tensões e protagonismo. Em outras palavras, uma educação

própria, diferenciada, intercultural, feita pela Pedagogia Cosmo-Antropológica (FERREIRA; ZITKOSKI, 2017, sp).

Com isso queremos ressaltar um princípio da educação popular, para o qual o saber pertence por legitimidade aos seus sujeitos. A educação popular, para ser exercida como uma prática sócio-histórica de caráter emancipatório, como viemos conceituando, precisa assegurar o diálogo com as especificidades e reconhecer as singularidades de seus sujeitos, outorgando e legitimando a pertença aos mesmos. É necessário, para isso, compreender os espaços populares não como vazio, mas envoltos a uma teia de dimensões e representações que perpassam ser ferramenta de empoderamento de seus sujeitos em suas diversidades internas e expressões específicas. Trazendo presente Freire:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a leitura da palavra (FREIRE, 1982, p. 81).

Nesse viés compreende-se que o conhecimento se constitui de um conjunto de aprendizados produzidos ao longo da história, formulados na própria dinâmica da vida enquanto existencializa a humanidade. Assim, concorda-se com Souza (2007) quando diz: “O saber é, pois, uma cosmovisão que garante a cada um de nós, além da capacidade de agir tecnicamente, a condição que busca assegurar a marcha e permanecer justo em todo instante e dono absoluto de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 73).

Considera-se ainda: “O Saber enquanto totalidade orgânica de compreensão, explicação, interpretação e de identificação de possibilidades da realidade e instrumento de sua transformação, sendo capaz de constituir sujeitos individuais e coletivos” (SOUZA, 2007, p. 73). E, por ser orgânico, é sempre possível, explicita o autor, produzir uma nova síntese cultural, sendo capaz de permitir “[...] a construção de significados integradores da visão de um determinado sujeito individual/ou social e de instrumentos para sua ação” (SOUZA, 2007, p. 72).

Destaca-se que essa relação tornar-se fecunda quando, por meio da práxis, se gera um movimento dialético prático-teórico-prático capaz de apreender as representações presentes, as contradições da prática social por meio da participação legítima dos próprios sujeitos, possibilitando uma movimentação que parte da solução dos

problemas vividos para o embate maior que permite construir uma compreensão que pode garantir a “transcendência para a ação coletiva” na busca de direitos por políticas públicas ou outras formas de democratização dos bens (SOUZA, 2007, p. 76).

O que queremos afirmar com este diálogo, como docentes dos cursos de licenciatura em Educação do Campo ou como educadores populares na mediação das experiências formativas, é a necessária sensibilidade na intencionalidade pedagógica, de modo que a mesma nos permita espaços para nos encharcar das ricas experiências que circundam espectros a nossa volta. Apropriados dos princípios da educação popular, da metodologia da pedagogia da alternância, permitir que o diálogo se torne fertilizado pela prática social dos seus sujeitos. E que a mesma nos possibilite a experiência de desconstruir seguranças encasteladas, as quais acabam por reduzir o ato pedagógico na transmissão do conhecimento como verdade única e acabada e impedindo o encontro com o conhecimento social que está posto e emerge quando estamos abertos a outras epistemologias.

Assim, “[...] há necessidade de ampliar a perspectiva do conhecimento social, até porque não é possível e nem desejável um saber distante das necessidades populares” (ONÇAY; FAGUNDES, 2020, p. 33), o que significa ampliar esta perspectiva e reconhecer as múltiplas fontes de saber. Esse é o ingrediente capaz de produzir o caldo necessário à educação popular: no “devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser” (FREIRE, 1982). Uma sociedade em vias de transformação cuja ação primeira será a produção ética freiriana que se dá pelo respeito ao “conhecimento da experiência feita” (FREIRE, 1982), desconstrutora do pensamento eurocêntrico que outorga a certeza de o conhecimento não ser exclusivo aos círculos acadêmicos. Essa nos parece ser a condição de perceber no mundo de contradições, e nesta condição tomar consciência, o que implica transgredir, ultrapassar “situações-limites” (FREIRE, 1982), incidindo sobre as mesmas situações opressoras. Freire nos leva a esta reflexão. Ensina-nos a perceber a dimensão mediatizadora que leva à condição do “ser mais” (FREIRE, 1982); expressão utilizada para referir-se à vocação ontológica do homem/mulher, na capacidade de ir além, transcender, criar a partir da reflexão sobre a realidade, ações alternativas, percebendo-se como criador de novas possibilidades e de atos conscientes.

Acreditamos, dessa forma, fortalecer a coerência em nossa ação educativa, que pode nos fazer entender nossa condição de inacabamento como sujeito que ao ensinar aprende na relação com o outro e com o mundo, para modificá-lo para melhor na ação e na reflexão, portanto, na práxis. Assim estaremos, sobretudo, recusando uma posição fatalista, determinista que parece ditar que não há algo a fazer, mas nos colocar na

postura mobilizadora, criadora, uma vez que “[...] a luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora” (FREIRE, 2000, p. 55).

Por fim, tomaremos Freire como um pensamento vivo para sabermos lidar com o presente, internalizarmos seu apelo por “esperançar” o futuro. A prática nos obriga a buscar convergências mais que contrastes e assim quando os mesmos se manifestarem que possamos colocá-los em diálogo. Que possamos sobretudo deixar mais claro como estamos compreendendo o que queremos e para que queremos para que nossa prática se torne cada vez mais aberta, dialógica, coerente e inédita, com o que se apresenta como o novo e viável pela emergência de novas epistemologias.

Considerações finais

Se as duas décadas de lutas "por uma educação do campo" permitiu avanços ao democratizar o ensino superior, teremos ainda o grande desafio de convergir esforços para a construção de novos sentidos, novas relações, onde se possa acolher esses novos sujeitos, nos colocando na dialeticidade própria dos processos formativos emancipadores. Assim, a universidade precisa estar preparada para acolher esses novos protagonistas de sua história, principalmente no âmbito educacional, oferecendo espaços apropriados para sua formação, incentivando a convivência dos sujeitos de origens diversas no espaço acadêmico, com acesso às tecnologias à sua disposição. A alternância deve e precisa ser um espaço de aprendizado onde o estudante tenha as condições necessárias para sua emancipação, para isso é fundamental que esses acadêmicos frequentem ativamente o espaço da universidade.

O desenvolvimento embrionário que fizemos antes da educação do campo em espaços informais de educação popular, gestando experiências, como a pedagogia da alternância, nos levam a trilhar caminhos pedagógicos, ou seja, se os cursos de licenciaturas estão acolhendo novas demandas como seus públicos, então a prática nos obriga a buscar convergências e, por vezes, contrastes teóricos para deixar cada vez mais clara nossa intencionalidade de coerência em nossa prática pedagógica.

Compreendemos que há ainda um significativo percurso a ser feito, desde as conquistas em termos de democratização do ensino superior e do ingresso de novos sujeitos na universidade. Precisamos nos perguntar acerca de que pedagogias educativas estão presentes nas memórias, lutas, resistência desses sujeitos. Precisamos compreender que “[...] memória tem sido um campo de disputa” (ARROYO, 2020, p. 11). Há uma história cultuada, a história-memória das elites. “Há uma história olvidada,

negada, a história dos grupos sociais decretados às margens da história, do poder”. Dos “sem-lugar”, “sem-história”.

Os povos do campo, os povos indígenas, sujeitos da educação do campo, remetem-nos aos princípios da educação popular, para a qual não se pode deixar de exercer a prática emancipatória, precisando assegurar a mesma em termos de fundamentos e de métodos.

Nisso Freire mostra-nos que, quando nos colocamos no inacabamento, “aprendendo ao ensinar, ensinando ao aprender”, comprometidos com o ato reflexivo, desde e sobre o nosso fazer, outras possibilidades se delineiam, outros espaços se abrem, dar conta de seus tempos, sentimentos, vivências, epistemologias, que se inscrevem quando damos passos para o necessário reconhecimento das histórias-memórias que compõem nosso povo, suas raízes, necessariamente pluralizadas e que demandam outras pedagogias.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 12.416/2011, de 9 de junho de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12416.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.416%2C%20DE%209,superior%20para%20os%20povos%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Poder Executivo, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm
- CALDART, R. S. Desafios à transformação da forma escolar. In: **Educação do Campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). Por uma educação do campo. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Cad. 5**, Brasília, 2004.
- FERREIRA, W. A. A.; ZITKOSKI, J. J. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da pedagogia cosmo-antropológica. Universidade Federal do Rio Grande/FURG. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: o manuscrito / Paulo Freire: Jason Ferreira Mafra: José Eustáquio Romão: Moacir Gadotti. 2018. Versão digital.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

HURTADO, C. N. **Educar para transformar, transformar para educar**: comunicação e educação popular. Petrópolis: Vozes, 1992.

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

JARA, O. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL: ENFOC, 2020.

LUCIANO, G.; AMARAL, W. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración e Conocimiento**, v. 2, p. 13-37, 2021.

ONÇAY, S. T. Von; FAGUNDES, J. R. Educação popular e a relação saber popular e saber científico. In: IGNÁCIO, Z. M. *et al.* (Orgs.). **Educação popular e saúde**: o cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais na cultura indígena Kaingang. Porto Alegre, 2020.

SANTOS, C. A. do *et al.* (Orgs.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora de Brasília, 2020.

SOUZA, J. F. **E a educação popular**: quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusão escolar, necessária ao povo brasileiro (NUPEP, UFPE). Recife: Bagaço, 2007.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. **Resolução nº 33/2013 – Consuni**. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó - SC, 12 dez. 2013.