

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALDEAMENTO CURRICULAR: OUTRA UNIVERSIDADE É POSSÍVEL?¹

FRANCISCA MARLI RODRIGUES DE ANDRADE²

UFF, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-6450-5911>

RESUMO: *No Brasil, as tensões presentes na escalada da violência política, com forte crescimento dos números de assassinatos de ambientalistas e dos povos indígenas, colocam em evidência os projetos de sociedade em disputa. Por um lado, tais tensões destacam o pensamento educacional difundido nas intuições educativas e, assim, as identidades que foram/estão sendo forjadas nesses espaços. Por outro, essas tensões ressaltam a colonialidade e o capitalismo que, como origem e alimento da engenharia do racismo, instauram a morte e a destruição. Nesse sentido, o presente texto – apresentado no formato de conferência – discute o racismo, fortemente instalado nas universidades brasileiras, que compõe a disputa epistêmica da narrativa da exclusão e da libertação. Na pauta da exclusão, o texto propõe reflexões político-analíticas para pensarmos os povos indígenas na universidade, não apenas no campo das disputas físicas; mas, também, no campo epistêmico para questionarmos as marcas da colonização e do racismo estrutural. Por sua vez, enquanto narrativa de libertação, o texto apresenta as potencialidades da Educação do Campo enquanto uma, das muitas possibilidades, de transgressão e subversão das lógicas racista, genocida e ecocida, presentes no pensamento educacional brasileiro.*

PALAVRAS-CHAVE: *Aldeamento curricular, universidade, educação do campo.*

ABSTRACT: *In Brazil, the tensions present in the escalation of political violence, with a strong increase in the number of murders of environmentalists and indigenous peoples, highlight the projects of society in dispute. On the one hand, such tensions highlight the educational thought disseminated in educational intuitions and, thus, the identities that were/are being forged in these spaces. On the other hand, these tensions emphasize coloniality and capitalism which, as the origin and nourishment of the engineering of racism, establish death and destruction. In this sense, the present text – presented in a conference format – discusses racism, strongly installed in Brazilian universities, which makes up the epistemic dispute of the narrative of exclusion and liberation. On the agenda of exclusion, the text proposes political-analytic reflections to think about indigenous peoples in the university, not only in the field of physical disputes; but also in the epistemic field to question the marks of colonization and structural racism. In turn, as a narrative of liberation, the text presents the potential of Rural Education as one of the many possibilities of transgression and subversion of racist, genocidal and ecocidal logics present in Brazilian educational thought.*

KEYWORDS: *Curricular aldeamento, university, rural education.*

¹ Conferência proferida no XV Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária – SICOOPES e na VI Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação Social da Amazônia Paraense – FECITIS, realizada no período de 23 a 26 de agosto de 2022.

² Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFF (PPGEEn/UFF). E-mail: marli_andrade@id.uff.br

Introdução

Gostaria de iniciar a minha fala não apenas agradecendo pelo espaço de acolhida da temática da minha conferência, mas, acima de tudo, reconhecendo a importância que esse evento imprime ao projetar espaços de luta para confrontarmos o cenário atual – econômico, político e ambiental – tão controverso que se instaurou no Brasil nos últimos anos. Essa controvérsia é ainda mais latente para algumas minorias políticas, historicamente vulnerabilizadas e ultrajadas nos seus direitos fundamentais. Isso tem me levado a pensar e a construir reflexões político-analíticas sobre a questão indígena no Brasil e na América Latina. Essa construção está sendo elaborada, de forma mais explícita, na minha vida acadêmica, a partir das minhas experiências e aproximações com o movimento indígena e indigenista, iniciadas no Brasil e no Paraguai no ano de 2007 e, posteriormente, ampliadas no Equador no ano de 2015. De igual maneira, essas reflexões político-analíticas tornaram-se mais contundentes a partir do ano de 2016, com a minha atuação docente junto à Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo³ da Universidade Federal Fluminense (UFF) e com a minha participação no Projeto Encontro de Saberes da UFF⁴.

Dito essas palavras iniciais, para não perdermos de vista, gostaria de pontuar que os povos indígenas são os habitantes originários do território brasileiro, já estavam aqui antes da chegada dos europeus, no final do século XV. De acordo com o último censo demográfico, 817.963 mil indígenas vivem no território nacional, os quais formam parte das 305 etnias e falam 274 línguas (IBGE, 2012). Contudo, em função de todas as violências e violações que foram impostas pela colonialidade – não apenas no Brasil – os povos indígenas encontram-se no limite da existência. Quando falo de *limite da existência* gostaria de focalizar a atenção em três pontos fundamentais: o racismo, o genocídio e o ecocídio. Esses três pontos estão interligados, sendo temas que causam desesperança para nós que, de alguma maneira, temos assumido o indigenismo e o ambientalismo como pautas de vida.

No contexto atual de ecocídio, de racismo e de genocídio indígena, defendo que a academia não pode continuar silenciando essas

³ A Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, que tem a Universidade Federal Fluminense (UFF) como sua entidade mantenedora, iniciou as suas atividades em março de 2015, por meio da decisão 092/2015 do Conselho Universitário da UFF, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, conforme constante no processo nº 23069.001905/2015-01. No referido processo consta que a UFF, no ano de 2014, concorreu ao Edital de Seleção nº 02/2012, de 31/08/2012 – proposto pela Secretaria de Educação Superior (SESU)/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC) – para as Instituições Públicas de Educação Superior (IES) apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com a finalidade de formar professores da educação básica para as escolas situadas nas áreas rurais na modalidade presencial.

⁴ No ano de 2016, um grupo de docentes, vinculados a diferentes faculdades e institutos da Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolveu uma série de ações curriculares antirracistas, inclusivas das populações tradicionais. Essas ações levaram à consolidação de grupo Encontro de Saberes na UFF, o qual se constitui enquanto projeto interinstitucional que tem como objetivo a inclusão de mestres das artes e ofícios dos saberes tradicionais, como professores colaboradores, em atividades de ensino na universidade (FONSECA *et al.*, 2017).

problemáticas. Ao contrário, a academia deve estar a serviço da denúncia de todos os tipos de violências e violações de direitos. Mas, também, deve construir pontes que possam ajudar na restauração da identidade do povo brasileiro, entendendo a nossa origem como ponto de partida para refundar uma sociedade mais inclusiva, plural e intercultural. Por essa razão, a proposta dessa conferência é colocar em debate algumas questões fundamentais para refletirmos, coletivamente, sobre a pauta indígena no Brasil e o papel das universidades. E, a partir dessas reflexões, iniciarmos e fortalecermos diferentes movimentos transgressores que tenham como propósito subverter a lógica racista, genocida e ecocida que está na base do pensamento educacional brasileiro.

As lógicas racista, genocida e ecocida – fruto e alimento de uma engenharia capitalista – têm fortalecido as práticas de exclusão e de violação dos direitos fundamentais dos povos originários, entre eles o direito à educação e o direito à vida. Na construção do processo de subversão dessas lógicas, eu gostaria de evocar a força político-pedagógica da Educação do Campo, enquanto um dos movimentos transgressores – entre os vários – na luta antirracista e antifascista, em defesa dos povos originários. Por esse motivo, a temática desta conferência “Educação do Campo e aldeamento curricular: outra universidade é possível?” não somente propõe uma crítica às instituições educativas e, de forma particular, às universidades. Para além disso, a temática desta conferência cultiva, também, um convite a cada uma e a cada um de nós para a formação de “pacto ético” que vai além das nossas demandas políticas individualizadas; ou seja, um pacto em defesa de todas as formas de vida.

Na construção do pacto ético em defesa da vida, eu gostaria de colocar em evidência alguns dos marcadores socioeconômico-políticos que podem nos ajudar a ampliarmos os nossos horizontes interpretativos sobre as ameaças, violências e violações contra os povos indígenas. Tais marcadores têm sido sistematicamente operacionalizados, no plano da macropolítica, nos últimos séculos, dando continuidade à colonialidade e tudo que ela representa. Desse modo, essa conferência pretende colocar em destaque e confrontar alguns desses marcadores, precisamente três deles: as marcas da colonização na formação social brasileira; o racismo estrutural, seus tentáculos e impactos nas instituições educativas; a força política da Educação do Campo, enquanto movimento sócio-político transgressor nas universidades.

As marcas da colonização na formação social brasileira

Estamos a falar da cultura da morte, nas suas diferentes formas, em mais de 500 anos daquilo que convencionalmente foi chamado de colonização, mas que eu tenho pontuado nas minhas pesquisas como

processos de *invasão*, *apropriação* e *violência*⁵ (ANDRADE, 2017; 2019). Esses processos, ao longo dos anos, têm passado por várias formas de atualizações que levam sempre ao mesmo destino – à *morte*! A cultura da morte se alimenta de desigualdades, exclusões, subalternizações e violências, entre outras maneiras de desqualificar e desumanizar determinados grupos sociais. Isso acontece não apenas no Brasil, mas também em outros territórios do Sul Global, com os quais partilhamos a mesma condição; isto é, sociedades que tiveram as suas histórias interrompidas para serem forjadas na *invasão*, na *apropriação* e na *violência*, enquanto projeto de subcategoria humana e/ou países de terceiro mundo.

As diferentes facetas da colonização e suas atualizações têm intensificado o apagamento de culturas, de saberes e cosmovisões – entre outros aspectos – negando a nós, povo brasileiro, o direito à recomposição dos nossos autorretratos e ao reconhecimento das nossas próprias identidades. Excluindo-nos, também, das memórias, das línguas e dos territórios dos nossos antepassados, em um processo incessante e insano de apagamento cultural, linguístico e identitário. Por isso, estamos a falar de um projeto que vai além da expansão econômica mercantilista – que deu origem ao capitalismo e seus tentáculos sanguinários que se alimentam da morte e da destruição. Um sistema econômico extremamente perverso, que vai contaminando e engolindo tudo aquilo que tem vida; principalmente os rios, os lares, as comunidades, as florestas, os biomas e as pessoas, causando a extinção da diversidade.

No âmbito do ecocídio, o propósito do projeto do capitalismo, tantas vezes revisitado na literatura acadêmica (ESCOBAR, 2005; PORTO-GONÇALVES, 2017a; 2017b), consiste em gerar dinheiro e poder político a um pequeno grupo de humanos que, contraditoriamente, são desprovidos de riquezas e de sabedoria. Humanos cujas essências foram capturadas pela lógica capitalista e que, portanto, ignoram a assertiva de que também serão engolidos pelos seus próprios sonhos e desejos – quer seja no plano material, quer seja no plano filosófico da existência, quer seja no plano ambiental. Por conseguinte, a arrogância, o egoísmo e o centrismo coloca em evidência a falência total dos conceitos de *humanidade* e de *civilização*, constantemente utilizados na matriz colonial para diferenciar a concepção de humanos eurocêntricos dos

⁵ Com a finalidade de propor uma análise crítica, no sentido de desconstrução das representações romantizadas da colonização, a autora desenvolve três argumentos potentes que nos ajudam a compreender o processo de formação da sociedade brasileira. Por isso, a autora descreve o processo de *invasão* como “a imposição da presença indesejada, garantida em função do controle das técnicas de navegação, do uso da pólvora, canhões e chumbos, entre outras ferramentas criadas com a finalidade de extermínio da vida. [...]”. Por sua vez, enquanto processo de *apropriação*, a autora sinaliza a “retirada, contra a vontade, das terras, das línguas, das culturas, das riquezas naturais, da dignidade, da liberdade, da sabedoria e da paz dos povos/etnias/nacionalidades ancestrais. [...]”. Enquanto *violência*, a autora ressalta “as formas utilizadas para garantir o poder. Nesse sentido, os invasores recorreram a todas as formas de violências, sejam elas físicas e simbólicas, com sérias implicações morais e psicológicas para os povos/etnias/nacionalidades indígenas” (ANDRADE, 2017, p. 55-56). No sentido da *violência*, não diferente dos dias atuais, a autora ressalta que os invasores exerceram “a força física para escravizar, estuprar e dizimar, por diversas razões e de diferentes formas, os povos/etnias/nacionalidades ancestrais” (ANDRADE, 2017, p. 56).

demais seres vivos. Pois, como sinalizou Ailton Krenak (2019, p. 8), no livro “Ideias para adiar o fim do mundo”:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Contraditoriamente, essa *concepção de verdade* e esse *jeito de estar na Terra* pautados nos conceitos eurocentrados de humanidade e civilização – tal como sinalizado por Krenak (2019) – têm nos levado ao limite da existência, mostrando-nos os diversos sinais de esgotamento. A emergência climática, por exemplo, tem se revelado como um dos principais desafios ambientais deste século (IPCC, 2007; 2014; NOBRE, 2014). Mesmo com uma vasta literatura produzida por diferentes intelectuais em diversas partes do mundo, as práticas capitalistas agressivas continuam avançando em sentido à destruição e à contaminação da natureza. Faço referência às e aos cientistas justamente por concordar com Aníbal Quijano (2009), quando destaca que estes profissionais são os únicos que têm poder de fala reconhecido em uma sociedade dominada pelas concepções da *colonialidade* – sobretudo a colonialidade do *saber*.

Entretanto, devemos lembrar que muito antes de ativistas ambientais acadêmicos destacarem que a espécie humana está cometendo um ecocídio com os efeitos devastadores da civilização industrial e capitalista – tal como pontuou Patrick Hossay (2006) em seu livro “*Unsustainable: a Primer for Global Environmental and Social Justice*” – lideranças indígenas como: Raoni Metuktire, Davi Kopenawa Yanomami, Ailton Krenak, Mario Juruna, entre outros, já haviam denunciado os impactos devastadores das práticas de apropriação e comercialização da natureza, em todas as formas de vida. Essas denúncias aconteceram e acontecem em diferentes momentos históricos; bem como, em diversos espaços de disputas de poder, inclusive no âmbito da elaboração e da aprovação da Constituição Federal de 1988, tal como pontuou a antropóloga indigenista Manuela Carneiro da Cunha (2018).

Em tempos mais recentes, essas denúncias têm sido ampliadas em diferentes espaços políticos estratégicos e de comunicação social, sobretudo nas mídias sociais, por lideranças como Valdelice Veron, Sônia Guajajara, Célia Xakriabá, Eloy Terena, Joênia Wapixana, Txai Suruí, Juma Xipaia e Alessandra Munduruku, entre outras vozes potentes do movimento indígena atual. A ampliação dessas denúncias – inclusive no âmbito do Tribunal Penal Internacional (TPI), das Nações Unidas (ONU),

do Parlamento Europeu e em conferências internacionais como a COP26⁶, entre outros – pretende colocar em evidência os impactos destruidores das práticas capitalistas que levam à morte. Todos esses impactos, associados a outros elementos que estão na base da formação socioeconômica-política brasileira, têm contribuído de forma decisiva para o ecocídio e, conseqüentemente, para o genocídio dos povos indígenas.

O capitalismo, enquanto fruto da colonização, tem imprimido um destino cruel para os povos indígenas e também para as florestas, principalmente para a Floresta Amazônica. Como já sinalizou o cientista Antonio Nobre (2014), sobretudo a partir da década de 1970, essa destruição, em formato de desmatamento no contexto da Amazônia brasileira, tem avançado progressivamente para um ponto de inflexão e/ou não retorno. A destruição da Amazônia tem deixado pelo caminho muitas marcas, acima de tudo: sangue das vidas perdidas nos conflitos agrários; cinzas que restaram das queimadas em função de uma necropolítica que favorece o agronegócio; contaminação de agrotóxicos usados constantemente para aumentar os ganhos do agronegócio; fome das minorias políticas que se encontram em situação de insegurança alimentar e nutricional; violações dos direitos humanos nas suas múltiplas dimensões, inclusive assassinatos de ativistas, lideranças dos movimentos sociais, indígenas e quilombolas; contaminação da água como consequência das práticas de exploração de metais pesados; entre outros (ANDRADE *et al.*, 2022).

Diante de uma agenda política ecocida e genocida, o capitalismo vai encontrando um terreno fértil para impor a sua cultura da morte. Aparelhado e incentivado pelo governo atual brasileiro, o capitalismo, como um dos tentáculos da colonização, vai testando os limites das instituições públicas, muitas delas deveriam defender os direitos da natureza e dos povos originários. Entretanto, algumas dessas instituições – como a FUNAI e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) –, nesse contexto político atual com a extrema direita no poder, flexibilizaram as legislações e, com isso, colocam a floresta Amazônica e os povos indígenas em uma situação extremamente vulnerável. Contudo, a destruição da Floresta Amazônica, e também de outras em territórios do Sul Global, nesse projeto capitalista destrutivo, não passará impune. Como já relatou Davi Kopenawa, no livro “A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami”...

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e

⁶ COP26 – 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, realizada entre 1 e 12 de novembro de 2021, na cidade de Glasgow – Escócia.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Educação do Campo e aldeamento curricular: outra universidade é possível? *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 242-257, set./dez. 2023.

fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 8)

Nas proféticas e sábias palavras de Davi Kopenawa – xamã e ativista ambiental, forte liderança do movimento indígena atual – a ganância capitalista é sinônimo de destruição. Entender como a neocolonização dissemina e fortalece o capitalismo, através dos desejos de *objetificação* da natureza, domínio e mercantilização, é algo que precisamos interpelar no âmbito das instituições educativas, entre elas a universidade. A inclusão das pautas e das demandas dos povos originários nos diferentes processos formativos é fundamental para desmistificarmos e questionarmos o ecocídio e, também, o genocídio dos povos indígenas, enquanto elemento raiz do racismo estrutural, tão presente nas instituições brasileiras.

O círculo acadêmico não pode continuar disseminando apenas as formas de vida e de pensamento das comunidades que foram afastadas das relações de *coexistência* sociedade-natureza. Com isso, excluindo a diversidade cultural do povo brasileiro do espaço mais elitista na produção de conhecimento. A diversidade dos modos de vida e cultura brasileira precisa ocupar as universidades, não apenas no campo das disputas físicas, mas também no campo epistêmico. A cultura do povo brasileiro não tem as suas raízes apenas nos saberes, nas religiões e nas cosmovisões dos povos que abraçaram/abraçam a riqueza econômica e, ao mesmo tempo, desprezaram/desprezam a diversidade da vida. As culturas indígenas e as dos povos afro-diaspóricos, cujas matrizes existenciais se fundam na força da natureza, também fazem parte da nossa realidade cotidiana.

As culturas indígenas e afro-diaspóricas, em função de uma lógica que desagrega enquanto marca da colonização, são constantemente negadas e marginalizadas no âmbito das instituições educativas, principalmente na universidade. Isso tem contribuído para a deformação identitária do povo brasileiro, que não reconhece o seu autorretrato enquanto latino-americano e o seu legado ancestral na luta ambiental e em defesa da diversidade étnico-racial e cultural. Essa deformação identitária revela-se como um projeto maior que, de base colonial e capitalista, imprime novas formas e culturas da morte dos corpos indesejados em detrimento da vida. Nessa conjuntura, os corpos diferentes do padrão racial europeu viraram mercadorias, têm valor econômico agregado. Sendo que algumas vidas humanas sempre valem menos ou nada. Essa afirmação tem se revelado tão assustadora em territórios mais vulneráveis à presença do Estado, principalmente nos Territórios Indígenas (TI) – nos quais a ausência é, também, um dos marcadores do projeto de extermínio.

Muitas vezes, a ausência e a disfunção das instituições do Estado em alguns territórios mostram-se como algo intencional, um dos muitos desdobramentos do racismo estrutural que tem se intensificado, de maneira mais brutal, nos últimos anos. No qual, os povos indígenas e a região Amazônica têm sido vítimas não apenas da COVID-19, mas também dos garimpeiros e de outras derivantes do racismo estrutural que amedrontam o país. Por isso, mais do que nunca, o projeto “*Aldear a política*” – com a eleição da bancada do cocar – é extremamente importante para desestabilizarmos a colonialidade do tempo presente. Sendo esse projeto um dos componentes na luta antirracista e antifascista. Para ampliarmos essas lutas precisamos, também, de um projeto que questione o racismo estrutural nos processos educativos escolarizados, o que inclui as universidades. Daí a importância de fortalecermos uma nova cultura institucional que tenha como propósito a reestruturação do pensamento educacional brasileiro; ou seja, um projeto de *aldeamento curricular* que possa questionar as marcas da colonização na configuração da sociedade brasileira, o que nos leva ao segundo tópico da minha fala.

Racismo Estrutural e a universidade

O pensamento educacional brasileiro foi construído a partir, principalmente, de dois conceitos bases que estão no centro da guerra cultural que determinam a narrativa da *exclusão* e da *libertação*; ou seja, os conceitos de raça e de racismo. No Brasil, a construção social do conceito de raça foi realizada de forma segregatória: associando raça às características fenotípicas e etnia à cultura. Por isso, a questão racial no Brasil, por muito tempo, foi associada exclusivamente aos povos negros, excluindo dessa discussão os povos indígenas. Apenas nas duas últimas décadas, os debates sobre racismo contra os povos indígenas ganharam maior repercussão no âmbito jurídico (PEIXOTO, 2017). Mesmo este sendo um crime tipificado no Código Penal brasileiro e na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 – a qual define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor – foi por meio da Lei nº 9.459 de 13 de maio de 1997 que os termos etnia, religião e procedência nacional foram incluídos. Essa inclusão ampliou a proteção para vários tipos de intolerância contra diferentes grupos sociais.

A literatura científica tem produzido muitas reflexões sobre esses dois conceitos em diferentes campos do saber. Algumas dessas reflexões são extremamente importantes para olharmos para nós mesmos, para as nossas concepções e representações que foram *marcadas a ferro e fogo* ao longo dos anos, enquanto produto de uma sociedade que de forma intencional naturaliza e propaga o racismo dentro das instituições educativas. Como já disse o pesquisador cubano Carlos Moore (2010), raça e racismo são construções sociais, produtos do imaginário social que vão sendo moldados com os processos culturais. Na África, na visão do pesquisador camaronês Achille Mbembe (2018), a moldagem do racismo consiste em reafirmar que o negro é uma invenção do colonialismo para

fins de exploração. No Brasil, faço ecoar as palavras do professor José Ribamar Bessa Freire (2016), em que a concepção de “índio” como cultura congelada, atrasada e primitiva – ou seja, representação genérica para levar ao equívoco de um único povo – também é uma representação do colonialismo para promover o apagamento cultural, genocídio e extermínio.

Nos resultados das pesquisas realizadas pelo professor Bessa-Freire (2016, p. 8), ao longo da história “os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante”. Contudo, na sociedade brasileira atual, esses saberes, ciências, artes, literaturas, entre outras expressões, continuam sendo marginalizadas e, portanto, estão fora dos programas educativos das escolas e das universidades. Diante desses argumentos, lanço a seguinte questão: se as representações dos povos indígenas como “primitivos” e “atrasados” são representações do colonialismo, por que os meios de comunicação, as escolas e os demais segmentos sociais continuam reproduzindo esses discursos nos dias atuais?

Existem várias respostas para essa pergunta, mas quase todas chegarão à mesma conclusão; ou seja, ao racismo estrutural. Não somente no Brasil, o racismo estrutural é fortalecido, sistematicamente, nos distintos espaços da sociedade enquanto forma de resguardar os privilégios da branquitude em detrimento da dor, do sofrimento e da morte dos grupos que foram racializados. Essa reflexão nos convoca ao pacto ético de revisitarmos e questionarmos as nossas próprias concepções de racismo, entendendo-o como elemento estrutural da sociedade brasileira, que determina os modos de vida das pessoas e, também, os espaços que elas ocupam na sociedade. Para nos ajudar a construir essa narrativa, eu convido ao diálogo o livro “Racismo Estrutural” de autoria de Silvio Almeida. Nesse livro, o autor nos presenteia com um conjunto de reflexões extremamente potentes sobre a formação da sociedade brasileira e os impactos do racismo nessa configuração.

Silvio Almeida (2021, p. 32) enfatiza que “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”. Pensar o racismo imposto aos povos indígenas ao longo desses cinco séculos de *invasão, apropriação e violência*, significa colocar em debate não apenas as desvantagens e/ou privilégios causados por essa violência. Acima de tudo, significa resgatar a nossa sensibilidade afetiva para acionarmos a tristeza – enquanto sentimento – que vem junto com as lembranças dos muitos episódios violentos e sanguinários dos quais os povos indígenas foram e continuam sendo vítimas. Não vou citar alguns desses episódios porque o propósito desse nosso encontro é restaurar a esperança. Porém, não podemos esquecer de todas as atrocidades, desconstrução civilizatória, desqualificação, inferiorização, desumanização e extermínio dos povos indígenas, no âmbito desse projeto colonizador.

Falar de racismo contra os povos indígenas não é tarefa fácil. Isso tem me colocado no limite do adoecimento psíquico. Mas não falar sobre essa problemática histórica significa, entre muitos outros pontos, continuarmos alimentando um adoecimento coletivo que causa dor, morte e destruição. Esse adoecimento coletivo revela-se, também, enquanto repercussões das agendas das instituições e, portanto, das pautas que formam a espinha dorsal do nosso país. Em outras palavras, o racismo estrutural que é, também, processo *histórico* e *político*. Não por acaso, Silvio Almeida (2021) diferencia três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural.

Individualista – “o racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico, de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma ‘irracionalidade’ a ser combatida no campo jurídico por meio de aplicações de sanções penais civis” (p. 36).

Institucional – o racismo institucional “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (p. 37-38).

Estrutural – essa concepção de racismo entende que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modelo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (p. 47).

Essas três concepções de racismo são fundamentais para entendermos os conflitos e as tensões sociais que habitam no seio das instituições públicas, uma vez que “a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial [...] o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (ALMEIDA, 2021, p. 40). Nas universidades, essa questão fica ainda mais latente, já que estamos a falar de um espaço de poder reconhecido pela colonialidade do *saber* e do *poder*. Esse espaço tem sido historicamente hegemonizado por determinados grupos raciais que não apenas utilizam os mecanismos institucionais, mas os corrompem para impor as suas ideologias, seus interesses pessoais, políticos e econômicos. Em outras palavras, usam diferentes estratégias violentas, de forma consciente ou não, para manter a ordem social que lhes favorece, sem colocar em perigo o questionamento dos seus privilégios e dos seus descendentes.

Na busca pela continuidade de exclusão dos povos racializados na disputa do poder, a universidade, no passado e no presente, representa os projetos de sociedade em disputa. Por um lado, projetos de transformação social que podem imprimir, ao longo dos anos, uma outra

configuração política, econômica e ambiental ao país. Justamente por isso, esse espaço – a universidade – tem se tornado não apenas palco de disputa pela construção da narrativa da *exclusão* e da *libertação*. Ao contrário, a própria universidade é objeto – meio e fim – para manter as estruturas racistas que sustentam esse modelo de sociedade. Nessa disputa de projeto de sociedade, por outro lado, na universidade o racismo estrutural se desdobra enquanto *processo político* e *processo histórico*. Logo, “o racismo é processo político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político” (ALMEIDA, 2021, p. 52-53).

O poder político é construído, sobretudo, dos processos escolarizados que exercem forte influência – e também se alimentam delas – na exclusão dos diferentes grupos sociais dos espaços de representação e de decisão política. Entretanto, esse poder é fortalecido, também, com base na deformação identitária do povo brasileiro, a qual é operacionalizada por meio dos diferentes espaços e segmentos informativos e escolarizados, cujo propósito consiste em que o povo brasileiro renegue as suas origens – sejam elas de classe ou de raça. A operacionalização do racismo estrutural, por meio da mídia tradicional e das instituições educativas – entre elas a universidade – coloca o racismo em outra categoria; ou seja, como *processo histórico*, “de modo que não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político, [...] está ligada às particularidades de cada formação social” (ALMEIDA, 2021, p. 55).

No campo das particularidades da formação social brasileira, devemos considerar o pensamento educacional que é propagado e disseminado nas escolas e nas universidades. Esse pensamento que, historicamente, tem reproduzido esquecimento, ausências, subalternizações epistemológicas, epistemicídios e tantas outras violências. Dito de outra forma, o pensamento educacional brasileiro, historicamente, tem operado para manter as lógicas racistas, enquanto ferramenta do maquinário do colonialismo-capitalismo. Contudo, esse pensamento pode ser transformado nas universidades e, assim, contribuir para a desconstrução do racismo através de práticas efetivamente antirracistas. Porém, isso não será dado, precisamos aprender – de dentro para fora e de fora para dentro – subverter as regras do jogo e, assim, construirmos uma outra universidade mais inclusiva, plural e intercultural. Uma universidade que não somente implementa a Lei das Cotas Raciais, mas que, também, questiona e tensiona o campo epistemológico para dar espaço ao diálogo de saberes dos povos indígenas. Esse questionamento me leva ao terceiro ponto das minhas reflexões.

Educação do Campo na universidade: apontamentos para o aldeamento curricular

A temática desta conferência é bastante ousada e desafiadora. A ideia do tema tem como inspiração o movimento social indígena “aldear

a política com a bancada do cocar”. Movimento social que está sendo construído, prioritariamente, pelas mulheres indígenas em todo o Brasil, as quais entendem a necessidade de representatividade física e ancestral na política, para defender os territórios dos seus antepassados e, também, outras pautas. Entendo que o *aldear a política* é fundamental para questionarmos o funcionamento das estruturas e a atuação política do Estado brasileiro. Além disso, esse aldeamento consiste em uma forma de questionarmos o tratamento racista e excludente que esse mesmo Estado tem imposto aos povos indígenas historicamente no Brasil. A partir disso, estabelecermos medidas, nos diferentes campos do direito, de reparação de todas as formas de violências, opressões, segregações, desumanização, racismo, entre outras.

O campo do direito tem aprendido com os povos originários que o conceito de justiça restaurativa vai muito além do reconhecimento das violências cometidas (ANDRADE, 2018). Implica, portanto, em processo pedagógico de ativarmos, em respeito e solidariedade à dor do outro, a nossa capacidade de atuação contestatória; ou seja, acionarmos a humanidade que existe em nós e travarmos as lutas que também são nossas – do povo brasileiro. Apenas ativando a nossa humanidade e a nossa capacidade de contestação – humanidade esta diferente do conceito eurocentrado que falei no início – seremos capazes de atuarmos de forma mais direcionada para rompermos os ciclos de violências, do racismo e de genocídio impostos constantemente aos povos indígenas, no passado e nos dias atuais.

Na construção das medidas restaurativas, a universidade tem um importante papel a desempenhar na refundação das estruturas de poder que, por vezes e com naturalidade, reproduzem o racismo. Na refundação da missão institucional da universidade, os Movimentos Sociais do Campo, ao construírem a proposta político-pedagógica da Educação do Campo, já sinalizaram algumas possibilidades para combater o racismo e a monocultura, na sua abordagem mais ampla. Na concretização dessas possibilidades, em apenas duas décadas dos primeiros documentos normativos em Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, minha compreensão sobre os direitos educativos diferenciados foi ampliada. Na curta história das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades, os espaços acadêmicos foram/estão sendo tensionados sobre algumas pautas que traduzem os projetos de sociedade em disputa, tais como: inclusão e respeito à diversidade ético-cultural, linguística e territorial, entre outras. Essa tensão questiona e afronta as práticas racistas, perpetuadas em quase um século das primeiras universidades brasileiras⁷.

Desde o ano de 2007, quando as primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo foram implementadas na Universidade de Brasília (UnB), esses cursos têm provocado uma verdadeira revolução antirracista nas universidades (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Tal revolução vai

⁷ Isso se considerarmos que as primeiras universidades no Brasil, com essa nomenclatura, surgiram no ano de 1931 – Universidade do Rio de Janeiro e em 1934 a Universidade de São Paulo.

além do modelo curricular, pautado na Pedagogia da Alternância, a qual “promove práticas educativas revolucionárias nas instituições de ensino superior, enriquecendo esse espaço educativo com a inclusão de outros elementos pedagógicos e epistemológicos que se sustentam no princípio do trabalho em coletivos e em comunidades” (ANDRADE *et al.* 2022, p. 6). Com um currículo estruturado em Tempo Universidade e em Tempo Comunidade, os cursos de Educação do Campo têm incluído uma diversidade de territórios, de sujeitas e sujeitos, de saberes, de culturas, de línguas e cosmovisões que antes não era possível.

Diante da diversidade de sujeitas/os, de temáticas e de práticas político-pedagógicas evocadas pela Educação do Campo, é importante pontuar que esse projeto se apresenta como uma proposta de inclusão dos povos que historicamente foram afastados desse espaço – entre eles os povos indígenas. Em uma confrontação, é válido destacar que, desde a década de 1930 as universidades brasileiras já nasceram com o propósito de formar apenas uma parcela da sociedade; ou seja, uma elite branca, fortemente marcada pela presença do homem branco cisgênero. Essa estrutura elitista, machista, racista e excludente – tal como espelha a sociedade brasileira – perdura no imaginário social até os dias atuais, sendo tensionada por alguns programas de reparação histórica e de inclusão social. Entre tais programas gostaria de citar: o Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que atuam em escolas Indígenas de Educação Básica (Prolind) – 2005; o Programa de Formação de Educadores do Campo (Procampo) – 2010; e, a Lei das Cotas nº 12.711 – 2012, a qual completou uma década no dia 29 de agosto de 2022.

Todos os programas elencados foram fundamentais para iniciarmos a construção de projeto político-pedagógico de aldeamento e de aquilombamento curricular na universidade. Nessa conjuntura, principalmente as Licenciaturas em Educação do Campo têm desempenhado um papel central nesse debate, pois essas licenciaturas tencionam, não apenas, um projeto de formação humanista eurocêntrico, de base colonial. Para além disso, os cursos de Educação do Campo desestabilizam, também, toda a matriz estrutural que pauta a continuidade da colonialidade. Não por acaso, essas licenciaturas compreendem que a colonialidade é alimentada pelos tentáculos do capitalismo, do racismo, do patriarcado, do genocídio, do ecocídio e tantos outros fundamentos que disseminam a cultura da morte e da destruição. Logo, esses cursos atuam e fortalecem o embate epistêmico contra as práticas de exclusão.

Ademais, a Educação do Campo, na sua essência, evoca e propõe outras categorias analíticas para pensarmos e questionarmos as principais marcas da colonização na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, a Educação do Campo apresenta tecnologias sociais e alternativas territorializadas concretas ao desenvolvimento das comunidades, as quais não precisam sufocar e aniquilar as identidades e a diversidade da vida em detrimento da *co-existência*. A Educação do Campo tem fortalecido muitas lutas dentro e fora das universidades, defendendo a agroecologia como alternativa para desestabilizar a mecanização e

quimificação provocada, principalmente, pelo agronegócio que tem estabelecido a cultura da contaminação, da morte e da destruição.

A proposta pedagógico-política da Educação do Campo tem possibilitado a formação de uma juventude e de um movimento político que já não aceita somente a presença física das populações do campo – entre elas os povos indígenas – na universidade, como preconiza a Lei das Cotas – Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A Educação do Campo, enquanto movimento revolucionário e intercultural, entende que “o racismo não se limita à representatividade. Ainda que seja essencial, a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista”, conforme sinalizou Silvio Almeida (2021, p. 49).

Dentro desse movimento transgressor provocado pela Educação do Campo, compreendo que apenas a representatividade física não é suficiente para afrontar e desestabilizar o racismo institucional nas universidades. Isso me leva aos encaminhamentos finais da apresentação, os quais eu gostaria de construir com vocês a partir das reflexões sobre as seguintes questões: a) Quais caminhos devemos traçar para construir um projeto de aldeamento curricular? b) Como subverter o racismo institucional instalado nas universidades? c) Quais caminhos podem nos levar à transformação e à refundação do pensamento educacional brasileiro, para desestabilizar o racismo tão expressivo nas universidades? d) Quais os impactos psicológicos e identitários para os povos indígenas que adentram as universidades e não encontram a representatividade dos seus saberes nos currículos educativos? e) Transformar a universidade em um espaço político inclusivo, plural e intercultural – na amplitude desses conceitos – é possível?

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais. **Revista Científica RUNAE**, v. 01, p. 51-70, 2017.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Educação ambiental em miradas integrativas e restaurativas: Currículos educativos na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 3, p. 297-310, 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.41937>.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Natureza e representações que *r-existem*: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 207-227, 2019. <https://doi.org/10.14295/remea.v36i2.9039>.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; NEVES, Lucas do Couto. Formação de educadores do campo nas IFES brasileiras: desafios do ensino remoto em tempos de Pandemia de COVID-19. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 9, p. 1-25, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6616>.

BESSA-FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01, n. 2, p. 3-23, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro. Índios na Constituição. **Novos Estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 429-443, set./dez. 2018.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 133-168.

FONSECA, Edilberto; *et al.* Encontro de Saberes na UFF. In: GUELMAN, Leonardo; KUTASSY, Mariana; LIMA, Ana Paula (Org.). *Festival Nacional de Cultura Popular Interculturalidades*. Niterói: CEART/Mundo das Ideias, 2017, p. 289-297.

HOSSAY, Patrick. **Unsustainable: A primer for global environmental and social justice**. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IPCC. **Climate Change 2007: Mitigation**. Contribution of Working Group III to the Fourth Assessment Report of the Inter-Governmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA,

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Educação do Campo e aldeamento curricular: outra universidade é possível? **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 242-257, set./dez. 2023.

2007.

IPCC. **Climate Change 2014: Impacts, Adaptation and Vulnerability**. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. United Kingdom and New York, 2014.

KOPENAWA, Davi.; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOLINA, Monica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>.

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a Questão Racial: Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte, Nandyala, Uberlândia: Cenafro, 2010.

NOBRE, Antonio Donato. **O futuro climático da Amazônia**. Articulação Regional Amazônica, 2014.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017. <https://doi.org/10.51359/2525-5223.2017.25363>.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017a.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESSES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, p. 73-117, 2009.

Recebido em: 27/10/2022 * Aprovado em: 25/11/2023 * Publicado em: 31/12/2023
