

## ETNODESENVOLVIMENTO: prática pedagógica na formação universitária de povos e comunidades tradicionais

*Assis da Costa Oliveira*<sup>32</sup>

*Jane Felipe Beltrão*<sup>33</sup>

*Patrick Henrique Ribeiro*<sup>34</sup>

### RESUMO

O artigo objetiva apresentar reflexões desenvolvidas em decorrência do processo de construção e condução do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, sediado no Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará, com atenção prioritária para a descrição do percurso de sua criação e a forma de inclusão social de educandos oriundos de povos e comunidades tradicionais. Posteriormente, problematiza-se o direito à educação para compreender os mecanismos metodológicos e práticos que incidem diretamente na condução do Curso, com foco na forma como se procedeu a execução da disciplina Direitos Humanos e Educação e os desafios que se colocam para a tarefa de resignificar os direitos humanos por meio do empoderamento de sujeitos e grupos até há pouco excluídos do direito de dizer o direito, assim como incluir subsídios teórico-metodológicos sobre educação escolar que os possibilitem a mudança das práticas educacionais em suas realidades de origem.

**Palavras-chave:** Etnodesenvolvimento. Povos e Comunidades Tradicionais. Direitos Humanos.

<sup>32</sup> Advogado, diretor da Faculdade de Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará (UFPA). Associado do Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS). E-mail: assisdco@gmail.com.

<sup>33</sup> Antropóloga, historiadora, docente dos programas de pós-graduação em Direito e Antropologia da UFPA. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: jane@ufpa.br ou janebeltrao@uol.com.br. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará.

<sup>34</sup> Graduando em Direito na UFPA. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: patrickhenrique2008@yahoo.com.br

## **ETHNODEVELOPMENT: pedagogical practice in university education of traditional peoples and communities**

### **ABSTRACT**

This article aims to present reflections developed as a result of the construction and implementation process of the licentiate and bachelor's degree in ethnodevelopment at the University Campus of Altamira of the Federal University of Pará. Primarily, the focus is on the description of the establishment of the course, and the form of social inclusion of learners coming from traditional peoples and communities. Later, it discusses the right to education to understand the methodological and practical mechanisms that directly affect the organization of the course. Special attention is given to how the subject human rights and education was taught, and to two major challenges: (i) reframing human rights through the empowerment of individuals and groups who, until recently, were excluded from 'the right to say the law'; and (ii) including theoretical and methodological subsidies on school education that enable them to change educational practices in their home realities.

**Keywords:** Ethnodevelopment. Traditional Peoples and Communities. Human Rights.

### **INTRODUÇÃO**

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento (Curso de Etnodesenvolvimento), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sediado no *Campus* Universitário de Altamira, é política afirmativa voltada à inclusão sócio-acadêmica de representantes de povos e comunidades tradicionais, visando formação em nível de graduação que os habilite para exercer múltiplas funções de gerenciamento e intervenção qualificada junto às instâncias político-territoriais dos grupos de pertença.

O curso considera as especificidades dos sujeitos para os quais as ações afirmativas são direcionadas, o que o torna impar por diferir radicalmente dos processos seletivos universais que tem o vestibular como forma de seleção, instituindo processo especial diferenciado que vai ao encontro do direito à diferença em busca de fazer valer a igualdade.

Evidentemente, a perspectiva do Etnodesenvolvimento apresenta-se como uma das inúmeras possibilidades de lidar com a igualdade consoante a perspectiva dos direitos humanos, orientado pelo imperativo intercul-

tural definido por Santos & Nunes:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades. (2003, p. 56).

A definição expõe a dimensão do desafio que é trabalhar na prática com a diversidade cultural e permite ilações sobre a apropriação teórica do etnodesenvolvimento. No âmbito da prática, a tarefa é colocar as diferenças e as igualdades – e, com isso, também as discriminações e as desigualdades – em constante problematização em sala de aula, porém de modo a possibilitar o protagonismo dos sujeitos na ação de conhecer melhor o que já conhecem e de instrumentalizar os mecanismos teóricos, metodológicos e jurídicos para usufruto dos povos/comunidades de pertença, ao mesmo tempo em que estes são resignificados no diálogo intercultural com os conhecimentos tradicionais. Evidentemente, os aspectos coletivos estão sempre relacionados a trajetórias individuais dos discentes que revelam tristezas, angustias e superações, influenciando no modo como cada discente participa no Curso de Etnodesenvolvimento e nas possibilidades de convergência dos conteúdos programáticos com as vivências locais.

Em termos teóricos, é necessário visualizar a estrutura organizativa do Curso de Etnodesenvolvimento para então relacioná-lo com a conceituação do termo. Pensado a partir do eixo estrutural da diversidade cultural, há especificação de sete núcleos de disciplinas – Sistemas de Saúde; Educação; Direitos Humanos; Sociedade e Meio Ambiente; Identidade, Nação e Território; Línguas Étnicas; e, Atividades Complementares – que

tornam evidente o caráter interdisciplinar da proposta de formação universitária. Isto porque a ideia é preparar os recursos humanos para gerenciar e intervir em todas as instâncias político-territoriais, seja na educação, na saúde, em projetos socioambientais ou na mediação e/ou atuação junto a instituições públicas e privadas com ação direta no povo/comunidade, a exemplo do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), dentre outros.

É sobre questões práticas e teóricas que o presente artigo objetiva discutir, com a produção de reflexão sobre o processo de construção e condução do Curso de Etnodesenvolvimento. Inicialmente, a atenção volta-se para a descrição do percurso de sua criação. Em seguida problematiza-se a relação entre direitos humanos e educação para compreender os mecanismos metodológicos que incidem diretamente na condução do Curso. Ao final, analisa-se a maneira como se procedeu a execução da disciplina Direitos Humanos e Educação e os desafios que se colocam para a tarefa de ressignificar os direitos humanos por meio do empoderamento de sujeitos e grupos até há pouco alijados do direito de dizer o direito, assim como incluir subsídios teórico-metodológicos sobre educação escolar que os possibilitem a mudança das práticas educacionais em suas realidades de origem.

## INÍCIO DO PERCURSO

O Curso de Etnodesenvolvimento foi aprovado, em 2009, por unanimidade pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, depois de defesa da coordenadora da equipe que formulou a proposta, em sessão que contou com assis-

tência do movimento indígena.

A primeira seleção de candidatos ao Curso recém-criado foi realizada um ano após a criação, em 2010, formulado Processo Seletivo Especial 2 (PSE-2) que compreendeu as seguintes etapas: (1) realização da prova de Língua Portuguesa; e (2) entrevistas individuais compreendendo a análise do histórico escolar do ensino médio. Como as 45 vagas colocadas à disposição do público não foram preenchidas, outro processo seletivo foi realizado ao final de 2010.

Feitas as seleções, lograram êxito 45 dos candidatos inscritos, os quais são discentes da primeira turma, que possui a seguinte composição: 09 indígenas; 13 pessoas quilombolas; 17 agricultores(as); 04 mulheres integrantes do movimento negro; 01 pescadora e 01 ribeirinha.

A seleção dos candidatos, hoje discentes, frequentando o quinto semestre letivo, foi feita conforme o dispositivo jurídico da auto-denominação presente na Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), mediante a apresentação de declaração de pertencimento emitida por autoridade local que pode ser liderança tradicional e/ou política e/ou dirigente de associação indígena e não-indígena, exigência correlacionada aos objetivos do Curso, pois este se volta à gerência e articulação dos direitos aos territórios tradicionais e/ou conquistados em face da luta pelo direito a terra, reconhecendo assim cultura e tradição mantida ou re/inventada pelos protagonistas.

Por tratar-se de Curso que se realiza no período intensivo (1º e 3º período letivo, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto), o percurso curricular iniciou em janeiro de 2011. Desde o início, a diversidade cultural dos

discentes implicou (e implica) na tarefa permanente de realização de atividades pedagógicas que consigam, ao mesmo tempo, ressaltar as identidades específicas de cada povo/comunidade – para fortalecer a mobilização de cada pertença em relação às diferenças culturais – e propiciar formas de articulação das demandas e das realidades – para composição de agendas comuns que evidenciem a transversalidade das situações de desigualdade e de discriminação, mas acima de tudo, que potencializem a atuação dos estudantes enquanto agentes sociais de coletivos que possuem similares históricas de opressão, ainda que com narrativas, memórias e composição político-organizativa distintas.

O cenário da implantação do Curso de Etnodesenvolvimento requer indicar que se concebe o conceito teórico de etnodesenvolvimento como processo dinâmico em que povos e comunidades tradicionais detêm o controle sobre suas próprias terras, recursos, organização social e a cultura. São livres para negociar com o Estado e estabelecer relações sociais e políticas segundo seus interesses. O processo objetiva valorizar e utilizar conhecimento e tradição locais na busca de solução aos problemas; preocupa-se em contemplar relação equilibrada com o meio ambiente; visando à auto-sustentação e a independência de recursos técnicos e de pessoal para proceder ações integrais de base e mais participativas<sup>35</sup>. A concepção, portanto, implica em admitir a necessidade de educação e manejo de conhecimentos técnicos tradicionais, o que se pretende oferecer a partir do Curso.

<sup>35</sup> Para uma ampla discussão sobre o assunto contemplando as discussões correntes, consultar: Aravena, 1982; Layrargues, 1997; Little, 2002; Luciano, 2008; Sousa, 2008; Souza Lima & Barroso Hoffmann, 2002; Souza Lima; Barroso-Hoffmann & Peres, s/d; e, Stavenhagen, 1985; e, ainda, Verdum, 2009.

Desse modo, o etnodesenvolvimento se materializa em saberes e procedimentos que permitem aos povos/comunidades a gestão do próprio desenvolvimento no sentido expresso por Batalla (1982) e Souza Lima, Bar-rosso-Hoffman & Peres (s/d), quer dizer, de melhoria das condições socioeconômicas em conexão com a preparação de agentes para mediar os conhecimentos técnico-científicos, os conhecimentos tradicionais e as relações com as instâncias externas, para o exercício da autoridade sobre territórios, recursos naturais e direitos humanos, aproveitando experiências históricas e a dinâmica político-organizacional para engendrar a valorização cultural, a inclusão social e a autonomia das coletividades.

O etnodesenvolvimento requer que os povos e as comunidades tradicionais sejam efetivamente gestores de seu próprio desenvolvimento, que busquem qualificar seus quadros técnicos de modo a conformar unidades político-administrativas que lhes permitam exercer autoridade sobre seus territórios e os recursos naturais neles existentes, de serem autônomos quanto ao seu desenvolvimento étnico e de terem a capacidade de impulsioná-lo.

A criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais envolve a responsabilização primária do Estado para instituição de medidas que promovam tais condições para realização do direito ao desenvolvimento pensado como um dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, como a concretização do conjunto de direitos humanos por meio da participação no desenvolvimento econômico, social, cultural, político e ambiental, o que implica a plena realização do direito à autodeterminação como “exercício de seu direito inalienável de

soberania plena sobre todas as suas riquezas e recursos naturais”, tal como define a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1986.

## **DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: QUESTÕES EM ABERTO**

As formas de relacionar direitos humanos e educação são marcadas por facetas interdependentes que definem aproximações distintas com a temática. Por um lado, a educação com direitos humanos explicita o campo de utilização do espaço educacional (escolar ou não) para a problematização do direito à educação enquanto direito de cunho social, econômico e cultural cuja concretização possibilita a melhoria da qualidade da prática educacional a partir das demandas geradas pelos segmentos envolvidos. Há também a perspectiva da educação para os direitos humanos, proposta de utilização do espaço da educação para a inserção de conteúdos que trabalhem direta ou transversalmente os diversos direitos garantidos normativamente, os valores que os fundamentam e os mecanismos sócio-estatais que os proteja/promova. (CLAUDE, 2005; OLIVEIRA, 2008; CANDAU, 2008 a)

Em ambos os casos, a prática educacional somente ganha sentido para os participantes se partir da “estrutura da experiência” (Linhares, 2007) dos sujeitos na vida individual e coletiva para situar os problemas/conteúdos a serem discutidos na disciplina tendo em vista os contextos específicos. Para Horta (2003), trata-se de considerar a vida cotidiana como referência para a ação educacional para orientar o olhar crítico sobre a

mesma, os direitos ameaçados e os determinantes estruturais da realidade. Trabalhar com a experiência dos educandos também coloca em questão modos particulares de compreender os direitos humanos e a educação a partir das estratégias político-culturais de inserção no mundo, definindo múltiplas formas de instrumentalização para cumprimento das demandas políticas.

No Curso de Etnodesenvolvimento a experiência do educando é acionada mediante a utilização da Pedagogia da Alternância como fundamentação estruturante do percurso curricular. Desse modo, o período do Tempo-Universidade, em que o educando realiza atividades no espaço universitário, é complementado pelo Tempo-Comunidade, no qual são definidas tarefas que devem ser cumpridas na e com a coletividade de pertença, cuja realização possibilita a obtenção de informações fundamentais para a estruturação dos objetivos e conteúdos programáticos a serem ministrados no próximo período letivo.

O primeiro Tempo-Comunidade (março a junho de 2011) trouxe por atividade o desenvolvimento de pesquisa que dimensionasse a realidade socioeconômica e cultural de cada povo e comunidade tradicional por meio da passagem, nas unidades familiares, de formulário contendo perguntas construídas com os próprios educandos, ao longo das aulas. O resultado foi coleta, sistematização e análise de dados que apresentou a situação atual da escolaridade, renda familiar, saúde, moradia e, entre outros, da educação escolar, de modo a delimitar retrato que identifica, também, os problemas das políticas públicas.

Com base nos relatórios dos educandos sobre o Tempo-Comunidade foi possível definir os principais problemas locais que po-

deriam referenciar a construção das disciplinas do 2º Tempo-Universidade (julho/agos-to de 2011), levando-se em conta a especialidade dos docentes envolvidos e os objetivos propostos para cada disciplina. Assim, questões sociais foram reiteradamente apresentadas pelos educandos e colocadas como pontos de partida do processo de elaboração das disciplinas, como: transporte e merenda escolar; participação dos povos/comunidades na gestão escolar; ausência de postos de saúde nas comunidades; precárias das condições das moradias; conhecimentos sobre medicinas tradicionais; formas nativas de aprendizagem das crianças; destinação do lixo; uso da água.

A presença das falas dos educandos em forma de textos escritos orientou o olhar docente sobre o conteúdo programático das disciplinas do 2º Tempo-Comunidade visando incluir assuntos teóricos que pudessem ser-vir para a passagem da identificação à ação, ou seja, da construção de estratégias de transformação das situações vivenciadas, de modo a colocar em debate experiências existentes ou potenciais de organização e reivindicação, prezando pela autoridade/empoderamento (CANDAU, 2008B; LINHARES, 2007; SACAVINO, 2003) dos sujeitos no processo de construção das respostas aos problemas identificados e de respeito à diversidade cultural.

Seguindo os aportes de Candau e Leite (2007), concebemos a ações educacionais no formato de oficinas para priorizar a dimensão prática das questões abordadas e desenvolver a reflexão sobre os conteúdos ministrados por meio da realização de tarefas coletivas, que visava à construção de atividades que exigiam a correlação entre teoria e prática, e tarefas individuais que serviam como momentos de amadurecimento sobre a for-

ma de instrumentalização dos conhecimentos aprendidos e de crítica aos mesmos, a exemplo do que ocorreu na disciplina Direitos Humanos e Educação, ministrada no mês de julho de 2011, a seguir apresentado.

## SEMEAR DIREITOS PARA COLHER EDUCAÇÃO

Para discutir o direito à educação em contexto de diversidade cultural é necessário partir da constatação da marginalidade da diversidade no projeto moderno de educação escolar (APODACA, 2009; PALUDO, 2001), dialogando com os discentes o processo histórico de construção do modelo de instância de socialização e aprendizagem (escola e universidade) estruturado com finalidades coloniais de cunho político – aculturação dos povos, preparação para o trabalho capitalista e culto aos valores cívicos – e epistemológico – hierarquização dos conhecimentos, legitimação do pensamento científico como conhecimento “verdadeiro” das coisas e, desse modo, enquanto conhecimento que produz informações sobre as outras formas de conhecimento, ditas não-científicas, para garantir a manutenção da superioridade.

O aprofundamento na historicidade da escola/universidade possibilitou com que as falas dos discentes sobre os problemas locais da educação fossem contextualizadas dentro de percurso global de imposição do modelo de escola/universidade, politicamente pensado para não trabalhar adequadamente a diversidade cultural. Definir tal conexão significa entrar em acordo com o conjunto de narrativas discentes que informaram a trajetória da educação escolar nos povos/comunidades de pertença, marcado, majoritariamente, por lutas de transição (muito mais que superação)

do modelo passado (e ainda atual) de escola para outro em que a participação social e a valorização dos conhecimentos tradicionais sejam os fundamentos.

O passo-a-passo da reflexão em sala sobre a transição paradigmática da educação escolar foi marcado pela resposta coletiva a duas perguntas: quais as garantias jurídicas que asseguram a transição? Quais os procedimentos teórico-metodológicos possíveis de serem aplicados na educação para a diversidade?

A resposta a primeira pergunta foi estrategicamente trabalhada como disputa de interpretação de normas jurídicas. Tal perspectiva pode ser lida como “positivismo de combate” ou “uso alternativo do direito”, no sentido definido por Torre Rangel (2006) de ação de esquadrinhamento do ordenamento jurídico (nacional e internacional) para localização dos textos normativos que reconhecem garantias jurídicas na educação que venham ao encontro das demandas formuladas pelos discentes nos relatórios do Tempo-Comunidade. Ao mesmo tempo em que são localizados, é necessário proceder à hermenêutica jurídica dos textos normativos para apreender a interpretação mais favorável aos interesses locais e, com isso, disputar a própria produção da norma jurídica.<sup>2</sup>

Assim, documentos jurídicos nacionais e internacionais foram apresentados e debatidos de maneira a instigar os discentes a produzirem interpretações próprias e o mais favoráveis possível, sendo seguinte o rol: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Convenção nº. 169 da OIT de 1989; Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/

Lei 9.394/96); Estatuto da Igualdade Racial (Lei N. 12.288/10); legislações específicas sobre transporte e merenda escolar; e, legislação sobre os territórios etnoeducacionais.

De destinatários de normas jurídicas para produtores dela, tal passagem envolve a tomada de protagonismo e a autodefinição dos agentes sociais (no caso, dos discentes) como autoridades privilegiadas da formulação da melhor interpretação dos seus direitos, justamente porque vivenciam no cotidiano as violações e as estratégias político-organizativas de confrontação/superação. Tal posição interfere nos jogos de poder que definem as condições de produção do conhecimento no campo jurídico,<sup>3</sup> pois o que está a se defender, em acordo Almeida (2002), é a constituição do direito a dizer o direito a partir da problematização do modo como os próprios agentes sociais definem e representam as relações, as práticas e os direitos humanos (normatizados ou não), em face dos grupos sociais e das agências sócio-estatais com que interagem.

O exemplo mais contundente da proposta de exercício pedagógico do esquadriçamento e da fabricação hermenêutica do direito foi o artigo 34 do Estatuto da Igualdade Racial. O texto normativo está assim definido: “[o]s remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas neste e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.” (Brasil, 2010)

Colocou-se a questão de todos pensarem os benefícios de tal texto normativo a partir da disputa hermenêutica dos termos ali presentes, tais como “iniciativas previstas neste e em outras leis” e “promoção da igual-

dade étnica”.

A problematização coletiva originou lances de interpretação que colocavam nas mãos dos discentes a autoridade jurídica sobre a produção do sentido da norma, o que resultou na compreensão de que tal marco legal possibilitava a recepção às comunidades quilombolas dos mesmos direitos infra-constitucionais garantidos aos outros grupos étnicos, em especial aos povos indígenas, o que colocava em questão a tarefa de apropriação política dos direitos indígenas pelas comunidades quilombolas para concretização da igualdade étnica e melhoria das condições locais, em especial da educação escolar quilombola agora instrumentalizada com as garantias jurídicas da educação escolar indígena.

A disputa hermenêutica e o esquadriçamento do “positivismo de combate” traziam aos discentes a possibilidade de utilizarem os referenciais jurídicos para exigir do Estado e dos profissionais da educação a melhoria das condições da escola, mas não apresenta suportes teórico-metodológicos que fomentem a discussão sobre as mudanças na prática educacional necessárias para valorizar a diversidade cultural.

O cenário, agora, desloca-se da tarefa de apropriação crítica dos direitos à educação com a finalidade de exigir cumprimento de agentes externos, para a discussão de procedimentos e referenciais teóricos que, ao serem adotados pelos próprios discentes, possibilita com que os mesmos ressignifiquem as práticas educacionais existentes nas escolas dos povos/comunidades de pertença, reunindo conjunto de conhecimentos que propiciará, mais adiante, a intervenção qualificada na realidade da educação escolar.

Para tanto, é necessário discutir a disputa entre os modelos de educação escolar – o que existe (hegemonicamente) e o que se deseja ou é praticado em contraposição à estrutura padrão – sem perder de vista a variedade dos contextos locais de cada discente, de forma a possibilitar o encontro com leituras que relatem experiências de educação escolar diferenciada junto a povos e comunidades tradicionais, separando pelos eixos de agricultores (Woortmann, 2009), pescadores (Gomes, s/d), ribeirinhos (Oliveira e Mota Neto, 2004), indígenas (Paula, 1999), quilombolas (Nunes, 2006) e negros (Sousa, 1983).

Mais do que fomentar a leitura em sala de aula ou no Tempo-Universidade, a proposta é de trabalhar a organização e a prática da leitura no Tempo-Comunidade. Cada texto foi indicado para que os discentes refletissem as experiências realizadas em outros locais do Brasil e, ao mesmo tempo, analisassem os pontos de semelhança e de distinção para com sua realidade, buscando apreender os subsídios teórico-metodológicos presentes no texto de referência do seu grupo de pertença e, num segundo momento, dos textos referentes aos outros povos e comunidades tradicionais.

Durante as aulas, instigar tal reflexão foi possível por meio do debate sobre os modelos de educação existentes a partir da crônica de Meireles (2003) denominado “Uma Escolinha”. Com poucas páginas e escrito de forma poética, o texto foi utilizado como referência para o debate realizado em sala, quando as pessoas deveriam discutir qual a compreensão que tiveram do texto e no que ele auxilia na reflexão sobre a educação escolar.

Evidentemente, o diálogo trouxe a ex-

pressividade de posicionamentos que não apenas demonstravam a apropriação crítica do texto, mas a aproximação com as idéias da autora a partir da reflexão comparativa com a realidade da educação escolar dos povos/ comunidades de pertença. Como relatou Ivaíde Santos, discente agricultor, “[a]s unhas sujas e os pés com barro [referencia a descrição feita pela autora de uma criança] fazem parte da cultura da [região da] Transamazônica.”

Fazer parte significa, ao mesmo tempo, criar certa empatia com o texto, no sentido de perceber nele similaridades com o contexto local, e também estranhamento, pois a instrumentalização do conteúdo teórico é também o distanciamento analítico das práticas cotidianas da educação escolar. Assim, como bem observou Edileusa Costa, discente agricultora, sobre as duas propostas de educação escolar apresentadas: “não mudou a escola, mas sim a dinâmica do professor.”

Evidentemente, se a dinâmica do professor mudou, também, de certo modo, a escola se transformou para melhor acolher e valorizar a diversidade cultural. Porém, a ênfase na figura do docente traça perspectiva de que as relações, os conteúdos e os métodos podem ser mudados pelo docente na medida em que se questiona sobre as finalidades políticas da prática que desenvolve (para que educar?) e o contexto em que se insere (onde e com quem educar?).

Com base em tais questionamentos, procurou-se relacionar as ideias produzidas no debate com as principais ideias trazidas pelos autores dos textos indicados para o Tempo-Comunidade, a fim de instigar o interesse pela leitura e fundamentar teoricamente às falas ditas no debate, até para que os dis-

centes vissem que estão produzindo conhecimentos semelhantes aos produzidos pelos autores, a única diferença foi o meio de expressá-los: oral *versus* escrito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso sobre o qual se reflete, enquanto política afirmativa de acesso ao ensino superior, precisa ser interpretado como vitória dos povos e comunidades tradicionais que se objetivaram em movimentos sociais no estado do Pará, na luta pelo direito a autodeterminação e a qualificação educacional. Coaduna-se com os ideais de proteção e respeito à diversidade trazidos ao cenário político com a promulgação da Carta Constitucional de 1988, em conjunto com o referendado pela Convenção 169 da OIT e outras normativas que traduzem o direito à diferença.

Em tempos de luta por reconhecimento de direitos, a cultura se torna fonte de alianças e passa a fundamentar as demandas dos povos e comunidades tradicionais pela mudança na forma de compreensão de seus modos de vida e pela possibilidade de inclusão em espaços sociais para enriquecimento do diálogo intercultural.

A fonte operativa do aporte cultural esta justamente em fazer operar as formas de mobilização identitária e político-organizacional para fortalecimento das reivindicações coletivas de povos e comunidades tradicionais nas relações de poder desenvolvidas nos espaços sociais, constituindo-se numa ação que possibilita não apenas a inclusão e participação social destes sujeitos, mas também a reordenação ideológico-estrutural do próprio espaço social, com a universidade sendo mais um destes locais cuja possibilidade de ingres-

so de grupos diferenciados socioculturalmente reverbera diretamente nos alicerces administrativos e científicos da educação universitária, devido o acirramento da tensão interna entre igualdade, diferença e protagonismo social.

Por isso, para que o Estado possa compreender e dar respostas eficazes aos povos e comunidades tradicionais, no sentido de corrigir as desigualdades e discriminações existentes, é preciso abandonar as posturas rígidas das interpretações restritivas do direito à igualdade, e se apegar as propostas institucionais de igualdade calcadas na ampliação da intervenção estatal nas relações de poder assimétricas, cuja melhor expressão na atualidade são ações afirmativas, sobretudo às de caráter educacional que possibilitam o ingresso dos excluídos numa instituição historicamente estruturada para reproduzir a exclusão social enquanto exclusão educacional.

Ressalte-se, porém, que o direito de acesso não encerra o compromisso social das instituições universitárias. A entrada de pessoas pertencentes a povos e comunidades tradicionais na universidade tem como consequência direta a formulação de novas demandas referentes à permanência e conclusão do percurso acadêmico. Entre as dificuldades que os estudantes enfrentam cotidianamente tem-se: transporte, alimentação, aquisição de material didático, obtenção de estágio e, acima de tudo, a questão da moradia, pois grande parte dos estudantes tem necessidade de se deslocar do lugar de origem à Altamira para realizar o Curso.

Para os docentes que ministram as disciplinas do Curso fica a responsabilidade de articular a imensa riqueza de realidades socioculturais, que paulatinamente vão sendo

apresentadas em todas as suas diversidades e contradições, com os conteúdos teóricos, metodológicos e jurídicos, de modo a produzir práticas educacionais em que a perspectiva dos direitos humanos e da educação esteja sempre voltada para beneficiar os grupos vulnerabilizados e ser por eles transformados, a partir de interesses, estratégias e desejos coletivos.

**Recebido em: novembro de 2012**

**Aceito: março de 2013**

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro, FGV/ABA, 2002. p. 43-80.
- APODACA, E. G. The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico. **Intercultural Education**, v. 20, n. 1, p. 19-25, 2009. Disponível em: <http://www.informaword.com>.
- ARAVENA, F. R. (Ed.): **América Latina: etnodesarrollo y etnocídio**. San José de Costa Rica: FLACSO, 1982. Disponível em: <http://www.flacsoandes.org/biblio/shared/biblioview.php?bibid=9985&tab=opac>
- BRASIL. **Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)
- CANDAU, V. M. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas. In: ZENAIDE, M. N. T (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008a. p. 187-192.
- \_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr., p. 45-56, 2008b.
- CANDAU, V. M. e LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, p. 731-758, set./dez. 2007.
- CLAUDE, R. P. Derecho a la Educación y Educación para los Derechos Humanos. In: SUR. **Revista Internacional de Derechos Humanos**. São Paulo: Gráfica, 2005. p. 38-65. Disponível em: [www.surjournal.org](http://www.surjournal.org).
- GOMES, H. C. M. **Para onde sopram os ventos? Escola, vida e cultura dos povos do mar do Ceará**. s.d. Disponível em: <http://wp2.oktiva.com.br/portaldomar-bd/files/2010/08/artigo-para-livro-educa%C3%A7%C3%A3o-diferenciada-experi%C3%A7%C3%A3o-em-educar-em-direitos-humanos.pdf>
- HORTA, M. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso coma vida. In: CANDAU, V. L. e SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.125-139.
- LAYRARGUES, P. P. Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**, n. 71, p. 5-10, fev. 1997. Disponível em: [http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user\\_35/FICH\\_PT\\_32.pdf](http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_PT_32.pdf)
- LINHARES, A. Reflexões sobre direitos humanos na educação: uma discussão introdu-

- tória. In: SALES, L. M. M. (Org.). **Educação e Direitos Humanos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007. p. 15-43.
- LITTLE, P. E. Etnodesenvolvimento Local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. **Tellus**, ano 2, n. 3, p. 33-52, out. 2002. Disponível em [www.ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus3/TL3\\_Paul%20Little.pdf](http://www.ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus3/TL3_Paul%20Little.pdf)
- LUCIANO, G. S. Povos indígenas e etnodesenvolvimento no Alto rio Negro. In: ATHIAS, R. e PINTO, R. P. **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MEIRELES, C. **Melhores crônicas: Cecília Meireles**. São Paulo: Global, 2003.
- NUNES, G. H. L. Educação quilombola. In: MEC/SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.
- OLIVEIRA, A. C. Artesania da educação em direitos humanos: *práxis* da reconciliação entre Direito, Educação e Arte. **Revista dos Estudantes de Direito da UnB**, n. 7, p. 337-362, 2008.
- OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE/UEPA, 2004. p. 53-66.
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PAULA, E. D. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, p. 76-91, 1999.
- SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: CANDAU, V. L. e SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.36-48.
- SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.
- SOUSA, C. N. I. Etnodesenvolvimento. In: ALMEIDA, F. V. R. (Org.). **Guia para a formação em gestão de projetos indígenas**. Brasília: Paralelo 15, 2008.
- SOUSA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO HOFFMANN, M. B. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED, 2002.
- SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M.; PERES, S. C. **Notas sobre os Antecedentes Históricos das Idéias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, UFRJ, s/d. Disponível em: [http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto\\_Etnodesenvolvimento\\_e\\_Ensino\\_Superior\\_Indigenas.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf)
- STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

VERDUM, R. Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana. In: SILVA, C. T.; SOUZA LIMA, A. C.; BAINES, S. G. (Orgs.). **Problemáticas sociais para sociedades plurais: políticas indígenas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada**. São Paulo: Annablume; Distrito Federal: FAP-DF, 2009. p.13-25.

TORRE RANGEL, J. A. **El derecho como arma de liberación en América Latina. Sociología jurídica y uso alternativo del derecho**. San Luis Potosí: CENEJUS, Cen-

tro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>

WOORTMANN, E. F. O saber camponês: práticas ecológicas tradicionais e inovações. In: GODOI, E. P.; MENEZES, M. A.; ACEVEDO MARIN, R. (Orgs.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 119-129.