



Árvore dos saberes: experiências compartilhadas em direitos humanos e educação

Tree of knowledge: shared experiences in rights and education

Assis da Costa Oliveira, Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, assisdco@gmail.com

Vilma Aparecida de Pinho, Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, vilmaaparecidapinho@gmail.com

Andréia Macedo Barreto, Doutora em Direito, Defensora Pública, andreiambarreto@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo, compartilhamos a experiência de prática docente realizada na disciplina “Direitos Humanos e Educação” ministrada no Curso de Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará, que tem discentes oriundos de povos e comunidades tradicionais. Com base na pedagogia da alternância, estruturamos os conteúdos a serem ensinados nas aulas e construímos a árvore da educação, onde as raízes representaram os problemas; o tronco, os meios de superação; e a copa, as condições ideais ou soluções da educação escolar. As análises finais realizadas pelos discentes e docentes centraram-se no currículo escolar, merenda/transporte escolar e políticas públicas direcionadas para as coletividades de pertença dos discentes.

Palavras-chave

Direitos Humanos. Educação. Diversidade. Meio Ambiente.

Abstract

In this article, we share experience of teacher practice in the subject “Human Rights and Education” given in the Course of Ethnodevelopment in Federal University of Pará, Brazil, which has students coming from traditional peoples and communities. Based on the pedagogy of alternation, we structured the content to be taught in class and build the tree of education, where the roots represent the problems, the trunk, ways of overcoming, and the cup, the ideal conditions or solutions of school education. The final analysis carried out by students and teachers focused on curriculum, school meals/transport and public policies directed to the groups of belonging of students.

Key Words

Human Rights. Education. Diversity. Environment.

1. Diversidade em questão

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento (Curso de Etnodesenvolvimento) da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Altamira, integra a política afirmativa voltada à inclusão socioacadêmica de representantes de povos e comunidades tradicionais, particularmente aos residentes na Região Amazônica.

O etnodesenvolvimento se materializa em saberes e procedimentos que permitem aos povos/comunidades a gestão do próprio desenvolvimento de melhoria das condições socioeconômicas – no sentido expresso por Batalla (1982) e Souza Lima, Barroso-Hoffman e Peres (s/d) – 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 as experiências históricas e a dinâmica político-organizacional para engendrar a valorização cultural, a inclusão social e a autonomia das coletividades.

Seguindo essa diretriz, o Curso de Etnodesenvolvimento foi pensado com base no eixo estrutural da diversidade cultural. Nele há sete núcleos de disciplinas, que compõem o Tempo-Universidade: Sistemas de Saúde; Educação; Direitos Humanos; Sociedade e Meio Ambiente; Identidade, Nação e Território; Línguas Étnicas; e, Atividade Complementar. No período do Tempo-Universidade, os educandos realizam atividades no espaço universitário, 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.

A proposta do Curso é fornecer subsídios aos discentes para gerenciar e intervir em todas as instâncias político-territoriais: na educação, na saúde, em projetos socioambientais ou na mediação e/ou na atuação com 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.

A primeira turma, egressa no ano de 2011, conta com quarenta e cinco vagas preenchidas, sendo dezessete agricultores familiares, treze quilombolas, nove indígenas, quatro mulheres do movimento negro, uma ribeirinha e uma pescadora. Tal diversidade coloca-nos na tarefa permanente de realizarmos atividades pedagógicas que consigam ressaltar as identidades específicas de cada povo/comunidade, a fim de fortalecer a mobilização de cada pertença em relação às diferenças culturais; assim como de realizar a articulação das demandas e das realidades, para composição de agendas comuns que evidenciem a transversalidade das situações de desigualdade e de discriminação, potencializando a atuação dos estudantes como agentes sociais integrantes de uma coletividade.

Trabalhar com a diversidade cultural impõe enfrentar alguns desafios. Um deles está em colocarmos em sala de aula as diferenças, as igualdades, desigualdades e a discriminação, de modo a possibilitar o protagonismo dos sujeitos, fortalecendo seus conhecimentos e instrumentalizando suas ações. Nesse exercício, os aspectos coletivos estão sempre relacionados às trajetórias individuais dos discentes que revelam tristezas, angústias e superações, o que influencia na participação no Curso de Etnodesenvolvimento e possibilita a convergência dos conteúdos programáticos com as vivências locais.

Na esteira dessa diversidade e desafios, não nos propomos a tratar propriamente do Curso de Etnodesenvolvimento, mas da experiência advinda na formulação, no desenvolvimento e nos resultados alcançados na disciplina “Direitos Humanos e Educação”, que integra um dos

eixos estruturantes do Curso, o de Direitos Humanos. A disciplina foi formulada e ministrada no segundo período curricular (julho/agosto de 2011) e teve como objetivo geral problematizar os modos como direitos humanos e educação podem ser dialogados em contexto acadêmico de diversidade cultural. Mas como estruturar a disciplina? Quais referenciais metodológicos adotar? E, feitas as escolhas, quais os resultados alcançados? No presente artigo, buscamos retratar essas problemáticas, mas também socializar a experiência pedagógica ao ministrarmos a disciplina.

2. Direitos humanos e educação: questões teóricas e metodológicas

As formas de relacionar direitos humanos e educação são marcadas por facetas interdependentes que definem aproximações distintas com a temática. A educação com direitos humanos explicita o campo de utilização do espaço educacional (escolar ou não) para a problematização do direito à educação como 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, com proposta de utilização do espaço da educação para a inserção de conteúdos que trabalhem direta ou transversalmente os diversos direitos garantidos normativamente, bem como os mecanismos que os protejam ou os promovam. (Claude, 2005; Oliveira, 2008; Candau, 2008a)

Em ambos os casos, a prática educacional ganha sentido para os participantes partir da “estrutura da experiência” (Linhares, 2007) desses sujeitos, seja na vida individual e na coletiva. Para Horta (2003), trata-se de considerar a vida cotidiana como referência para a ação educacional, para orientar o olhar crítico sobre as práticas, 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 com base nas estratégias político-culturais de inserção no mundo, definindo múltiplas formas de instrumentalização para cumprimento das demandas políticas.

Para fomentar a experiência dos discentes e a relação entre teórica e prática, o Curso de Etnodesenvolvimento adota a Pedagogia da Alternância como fundamentação estruturante do percurso curricular.¹ Nesse sentido, temos o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. O primeiro Tempo-Comunidade (março a junho de 2011) teve como atividade o desenvolvimento de pesquisa que dimensionasse a realidade socioeconômica e cultural de cada povo e comunidade tradicional, por meio da utilização de formulário, aplicado nas unidades familiares, contendo perguntas construídas com os próprios discentes ao longo das aulas. Durante a pesquisa, foram feitas coleta, sistematização e análise de dados, tendo como resultado a situação atual da escolaridade e da educação, renda familiar, saúde, moradia, dentre outros, retratando como conseqüência os problemas das políticas públicas desses povos e comunidades.

1 De acordo com o Projeto Político Curricular do Curso de Etnodesenvolvimento: “o curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento será ofertado em regime de alternância, com momentos presenciais em sala de aula, no Campus de Altamira, e momentos nas comunidades às quais pertencem os estudantes nele matriculados. Os momentos presenciais (ou tempo/espaço-universidade) terão duração de dois meses e um terá duração de um mês. Durante os períodos presenciais serão trabalhados os conteúdos das disciplinas, e a parte prática delas, incluindo as práticas pedagógicas, poderá ser trabalhada tanto no tempo-universidade como no tempo-comunidade. A cada início de tempo-universidade, deverá ocorrer o tempo-retorno, em que os discentes deverão apresentar aos docentes responsáveis pelas atividades curriculares do período letivo anterior os trabalhos realizados durante o tempo-comunidade.” (UFPA, 2008, p. 10)

Com base nos relatórios dos educandos sobre o Tempo-Comunidade, foi possível definirmos os principais problemas locais que poderiam referenciar a construção da disciplina que trabalhamos, levando em conta a especialidade dos docentes envolvidos. Assim, questões sociais foram reiteradamente apresentadas e colocadas como pontos de partida do processo de elaboração da disciplina: transporte e merenda escolar; participação dos povos/comunidades na gestão escolar; estrutura física e recursos humanos da escola; relação entre disciplinas e realidade sociocultural; destinação do lixo; uso da água.

Do leque de questões locais, percebemos que algumas delas permitiam a articulação da educação com direitos humanos, enquanto outras sinalizavam a necessidade de trabalharmos a educação para os direitos humanos. Os relatos dos discentes em forma de textos escritos (nos relatórios) também orientaram o olhar docente sobre o conteúdo programático da disciplina, possibilitando a inclusão de assuntos que pudessem servir para a passagem da identificação à ação, ou seja, da construção de estratégias de transformação das situações vivenciadas. Desse modo, colocaríamos em debate as experiências existentes ou potenciais de organização e reivindicação, prezando pela autoralidade/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), adotamos a ação educacional no formato de oficina, a fim de priorizarmos a dimensão prática das questões abordadas. Com isso, buscamos fomentar reflexão sobre os conteúdos ministrados, por meio da realização de tarefa coletiva, que visava à construção permanente da “Árvore da Educação”. Nessa árvore, as raízes representavam os problemas; o tronco, os meios para superá-los; a copa, as condições ideais pensadas sobre a educação escolar. A disciplina que ministramos centrou-se no tronco da árvore, pelo seu papel na definição de suportes teóricos, normativos e metodológicos que se tornassem instrumentos da transformação da educação escolar no plano local.

Os grupos foram formados por um representante de cada coletividade de pertença, que, ao final de cada aula-oficina, tiveram trinta minutos para reunir e discutir quais assuntos poderiam ser utilizados para as finalidades do trabalho. A proposta era trabalharmos os conteúdos ministrados juntamente com os questionamentos dos discentes sobre as formas de relacionar os conteúdos com as realidades locais. Isso nos possibilitaria conhecer de que modo os assuntos ministrados eram instrumentalizados pelos participantes, para atender aos interesses específicos.

3. Docência em contexto intercultural: experiências compartilhadas

O plano de disciplina foi construído de modo a entrelaçarmos os aportes da educação com e para os direitos humanos, levando-se em consideração as especialidades profissionais e os elementos apreendidos nos relatórios do Tempo-Comunidade. Com isso, estruturamos cinco unidades de conteúdos a serem abordados: (a) colonialismo, ciência e educação; (b) direitos humanos à educação: subsídios político-jurídicos; (c) educação para a diversidade étnicorracial; (d) educação, diversidade e meio ambiente; (e) II Sarau de Poéticas e Direitos Humanos.²

Buscamos organizar os conteúdos de forma produtiva dentro do prazo de conclusão da disciplina, sem prejuízo dos debates e questionamentos dos discentes. O curso ocorre em período intervalar, com carga horária teórica de quarenta e cinco horas e prática de quinze

2 Devido limitações estruturais o artigo, o item “e” (II Sarau de Poéticas e Direitos Humanos) não será problematizado neste trabalho.

horas, totalizando sessenta. Nos três itens seguintes apresentaremos as experiências, de modo a evidenciar os conteúdos e as formas de ministrar as unidades do plano da disciplina.

3.1. Semear direitos para colher educação

Para discutirmos o direito à educação em contexto de diversidade cultural, foi necessário partir da marginalidade da diversidade no projeto moderno de educação escolar (Apodoca, 2009; Paludo, 2001). Assim, na primeira etapa da disciplina, dialogamos com os discentes sobre o processo histórico de construção do modelo de instância de socialização e aprendizagem (a escola), estruturado com finalidades coloniais de cunho político – aculturação dos povos, preparação para o trabalho capitalista e culto aos valores cívicos – e epistemológicos – hierarquização dos conhecimentos, legitimando o pensamento científico como conhecimento “verdadeiro” das coisas e, desse modo, enquanto conhecimento que produzia informações sobre as outras formas de conhecimento, ditas não científicas, para garantir a manutenção da superioridade.

Para falarmos da tradição moderna que instituiu o modelo hegemônico de escola, ainda hoje operante no Brasil, utilizamos a metáfora da música “A caneta e a Enxada” (Zico e Zeca). A letra da música caipira conta a história do diálogo entre a caneta – vinda da cidade e pertencente a dono de classe rica – e a enxada – trabalhadora da roça e pertencente a alguém da classe popular. Em um primeiro momento a caneta produz as suas canetadas, quer dizer, elabora diversos estereótipos negativos sobre a vida e o trabalho da enxada, para justificar sua superioridade e importância social. A enxada, num segundo momento, realiza as suas enxadadas ao ponderar tudo o que a caneta lhe falou, mostrando de forma positiva a sua função e relevância social, finalizando o discurso com a reflexão de que a caneta, diante de sua postura, só não podia escrever a palavra “educação”.

Canetadas e enxadadas são metáforas com as quais trabalhamos os paradigmas históricos da educação escolar em relação à diversidade cultural. As canetadas representam as condições políticas e epistemológicas de produção da escola como projeto da modernidade ocidental. As enxadadas expressam as estratégias político-jurídicas dos povos e comunidades tradicionais para reordenar as relações de poder-saber na educação escolar.

O aprofundamento na historicidade da escola possibilitou que os relatos dos discentes sobre os problemas locais da educação fossem contextualizados dentro do percurso global de imposição do modelo de escola, politicamente pensado para não trabalhar adequadamente a diversidade cultural. Definir tal conexão significou entrar em acordo com o conjunto de narrativas discentes que informaram a trajetória da educação escolar nos povos/comunidades de pertença, marcados, 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 fossem os fundamentos.

O passo-a-passo da reflexão em sala sobre a transição paradigmática da educação escolar foi marcado pela resposta coletiva a pergunta: quais as garantias jurídicas que asseguram a transição?

A resposta 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 esquadramento 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, foi necessário procedermos à hermenêutica jurídica dos textos normativos

para apreendermos a interpretação mais favorável aos interesses locais e, com isso, disputar a própria produção da norma jurídica.³

Assim, documentos jurídicos nacionais e internacionais foram apresentados e debatidos de maneira a instigar os discentes a produzirem interpretações próprias e as mais favoráveis possíveis. Foram eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Convenção N. 169 da Organização Internacional do Trabalho (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. 12.488/10); 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, pois o que estão a defender, em acordo com 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 (normatizados ou não), em face dos grupos sociais e das agências socioestatais com que interagem.

3.2. Educação, diversidade e meio ambiente

Na segunda etapa da disciplina, trabalhamos com a temática ambiental. A abordagem sobre a educação ambiental foi pensada com base na percepção de múltiplos ambientes ou meios (Machado, 2011) de vivência e práticas socioculturais, com a introdução de temas sugeridos pelos discentes e de outros que julgamos necessários, com base nas particularidades da Região Amazônica, da realidade dos alunos (constatada nos relatórios do Tempo-Comunidade) e de suas possibilidades de ações, como é o caso do uso da água, das florestas (outras formas de vegetação) e da fauna. Apresentamos esses temas previamente, que contaram com a aquiescência dos discentes.

Antes de iniciarmos o estudo de tais temáticas, inserimo-nos no universo vivenciado por parcela dos discentes indígenas do Curso ao realizarem o trabalho do Tempo-Comunidade, em localidade impactada social e ambientalmente. Essa comunidade foi relatada pelos discentes e eleita por nós como caso exemplificativo, por reunir os elementos e problemáticas socioambientais que seriam discutidas em sala. A constatação *in loco* permitiu-nos refletir sobre a realidade das famílias e informar questões relacionadas à temática ambiental, bem como possibilitou colaborar com a pesquisa dos discentes, fornecendo aportes teóricos para suas análises.

A particularidade dessa comunidade, denominada Lagoa, no bairro Independente II, centro urbano da cidade de Altamira, refere-se à sua população – a maioria composta por famílias indígenas –, bem como ao local da ocupação e construção das casas: palafitas construídas sob o lago, sem saneamento básico, tratamento de água, esgoto e coleta de

3 Diz-se produção da norma jurídica tendo em vista a compreensão atual da hermenêutica jurídica de que a interpretação cria o sentido do direito, e não a mera literalidade disposta como texto normativo. Sobre o assunto, consultar: Alexy (1997), Atienza (2004), Dworkin (2003) e Streck (2007).

resíduos sólidos pelos moradores (embora regular a coleta pelo município). A partir de tais realidades, trabalhamos a diversidade, a exclusão social e o modelo de desenvolvimento econômico ligados às temáticas ambientais.

No que concerne à participação dos discentes na escolha das temáticas a serem trabalhadas, introduzimos no programa da disciplina o problema dos resíduos sólidos⁴ nas comunidades ribeirinhas. Os ribeirinhos são aqui compreendidos como aqueles que vivem às margens dos rios, lagos e igarapés, particularmente da Amazônia, em que os usos dos recursos da floresta e dos cursos d'água estão presentes em seus modos de vida, como dimensões fundamentais que atravessam gerações e fundam uma noção de território. (Castro, 2000)

Para essas comunidades, percebemos reduzidas políticas públicas municipais direcionadas à temática ambiental, o que explica em parte a indicação do tema pelos discentes (sobretudo pelos ribeirinhos). As políticas públicas municipais priorizam os centros urbanos na coleta dos resíduos sólidos, assim como utilizam o cenário das áreas urbanas como referencial na promoção de materiais didáticos de conteúdo ambiental, dos poucos produzidos, o que reflete na baixa informação e na percepção equivocada por muitos sobre o papel do Poder Público local na promoção de ações educativas e ambientais nas áreas rurais. Na verdade, essa conscientização decorre do processo educativo, construído pelo esforço conjunto do poder público e da coletividade, tanto na área urbana como na rural.

Assim, uma vez definidos os eixos temáticos, iniciamos a discussão sobre a proteção ambiental frente ao atual modelo de desenvolvimento, que está centrado na vertente econômica. Nesse ponto, buscamos refletir sobre a educação ambiental como processo pelo qual os indivíduos ou a coletividade constroem valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente.

Dentre os relatos, aquele que chamou a atenção foi o marco e a concepção de educação ambiental na visão de parte dos discentes. Para eles, o ingresso no Curso de Etnodesenvolvimento passou a introduzir valores que guiaram as práticas individuais, levando em consideração à coletividade (os diversos grupos). Um dos exemplos citado foi o problema do lixo produzido em sala de aula: antes não coletados por parcela dos discentes; posteriormente, a não coleta passou a implicar constrangimento individual perante os demais colegas, pois a prática era deixar o ambiente limpo para todos.

Dessas discussões, também restou reforçada a premissa de que as práticas ambientais dentre os diferentes grupos sociais envolvidos (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, negros e agricultores familiares) não podem ser considerados a partir de uma única concepção, que geralmente decorre do pensamento dominante das agendas globais e do preceito de desenvolvimento e sustentabilidade, que na sua essência é polissêmico, mas que não levam em consideração as desigualdades. O olhar para o que pode ser considerado em desacordo com a conduta preconizada pela norma ou pelo sistema dominante, no que se refere à educação e meio ambiente, deve ser guiado pelos princípios da pluralidade e diversidade individual e cultural. Foi o que buscamos refletir.

Por isso, com base nessa diversidade, abordamos as principais disposições normativas ambientais e sua aplicabilidade frente à realidade dos diversos grupos sociais, de modo a instrumentalizar suas ações. Nesse sentido tratamos sobre: (a) conceito de meio ambiente,

4 De acordo com a Resolução 5, de agosto de 1993 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), os resíduos sólidos são aqueles “no estado sólido ou semi-sólido, que resultam de atividades da comunidade de origem: industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de variação.”

concebendo-o como um direito humano; (b) base constitucional da proteção ambiental, em que se insere o preceito sobre a educação ambiental; (c) disposições infraconstitucionais da educação ambiental (Lei 9.795/99); (d) normas de uso dos recursos hídricos (Lei 9.433/97 e disposições constitucionais); (e) áreas de preservação permanente e reserva legal (Lei 4.771/65) e; (f) fauna silvestre e domesticada (Lei 5.197/67 e disposições constitucionais).

3.3. Relações etnicorraciais e direitos humanos

Na terceira etapa, tratamos das relações etnicorraciais. Defensores de uma sociedade democrática e não racista, buscamos ensinar sobre o imaginário social brasileiro sobre raça em meados do século XIX e início do XX, no qual se desenvolveram conceitos de racismo – ideologia da inferioridade do negro – bem como as manifestações de preconceito e discriminação racial. Nesse sentido, foi enfatizado que as teorias racistas entraram no Brasil pelos cânones da ciência e foram largamente utilizadas nos centros de saberes como teoria analítica de estudos sobre as populações.

De maneira geral, possibilitamos aos discentes a compreensão da origem do racismo brasileiro, que, em de regra, se conjugava a crença na existência de raças biológicas humanas; na solidariedade entre o físico e o intelecto; e, na hierarquia universal de valores (Todorov, 1983). A doutrina científica colocava a raça branca no topo da pirâmide em termos de qualidades físicas, estéticas, culturais e intelectuais. As raças vermelhas (representadas pelos indígenas) e negras (representados pelos africanos) eram consideradas inferiores.

Problematizamos os períodos históricos da escravidão e de colonização dos europeus, em contraponto com essas ideologias e também por outras de cunho religioso de evangelização católica. Etnocentrismo e universalismo, Religião e Ciência se co-relacionavam em ações nas quais as “raças inferiores” eram colocadas na hierarquia mais baixa dos valores, criando, no encontro entre a humanidade, realidades perversas e devastadoras, permeadas, sem dúvida, por um sistema de violência e desumanidade.

A aula começou destacando a importância de se utilizar a autodeclaração racial em todas as pesquisas e análises que enfocam as populações brasileiras, em vista de o grupo de educandos ter realizado um diagnóstico construindo um retrato das comunidades com ênfase na educação, saúde, trabalho, renda e transporte sem discutir a questão étnica e racial. No início da aula, os educandos, de uma maneira convicta, afirmaram que seria desconfortável perguntar a cor ou a raça de uma pessoa. Eles não fariam isso. Como eu vou perguntar a cor de uma pessoa? Indagaram-nos.

Com isso, optamos por construir no quadro uma maquete que representava duas comunidades. A primeira, Chapa Grande (imaginária); a segunda, o quilombo do Pau Oco (real). Utilizamos a imaginação, instigando os educandos a pensar que nas duas comunidades fabricavam chapas de ouro, prata e bronze. As comunidades comportavam famílias diversas, homens, mulheres, crianças e jovens, que viviam e trabalhavam naquelas redondezas. Nas duas localidades havia questões que poderiam ser analisadas com base na raça ou na cor, pois nelas ocorriam relações entre brancos, negros e mestiços construídas historicamente nos liames culturais brasileiros, que, embora recheados de diversidade, é racista.

A pesquisa poderia verificar o grau de escolaridade, ocupação e renda de acordo com raça ou cor, bem como a mobilidade socioeconômica ascendente ou descendente. Buscamos com isso destacar que a raça ou a cor é uma categoria sociológica analítica e nativa, essencial em um Curso de Etnodesenvolvimento, pois a sociedade brasileira foi estruturada de uma maneira racializada, tanto com a prática de 350 anos de escravo negreiro, como pela utilização de teorias de cunho racial. O imaginário sobre o negro precisa ser reconstruído com

base na ressignificação cultural dos afro-brasileiros no apogeu da escravidão, pois tiveram o poder, apesar da desvantagem social tão perversa, de recriar culturas, saberes e estilos.

O tempo da aula foi sistematizado de modo a passear pelo imaginário brasileiro, mas o enfoque histórico nos levou à grande contribuição do movimento negro na busca pelo reconhecimento dessa camada da população. Com base na leitura do texto de Jurandir Freire Costa (1983), discutimos o racismo como um fator de violência enfrentada cotidianamente pelo negro.

Embasados nesse autor, ensinamos que a violência racista faz o sujeito criar uma consciência do corpo como objeto de inferioridade. Segundo ele, ao ter consciência do racismo, “o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio” (Costa, 1983, p. 6). O conflito psíquico é causado pela incompatibilidade entre a realidade corporal e os enunciados sobre a identidade mediada pelos signos culturais. Nesse contexto, para o negro, as vivências não têm o significado de prazer e vida, mas de dor e morte. Na tentativa de ser aceito, o negro nega a si próprio, ironicamente buscando se aproximar do branco, referência de identidade. Para tanto, mutila o corpo próprio, alisa o cabelo, afila o nariz; constrói uma defesa psíquica de representação que não condiz com sua realidade corporal e finalmente busca, na relação afetiva, preencher a lacuna da violência racista por meio de um amor cuja representação seja branca.

Tratamos primeiramente da violência racista e depois do papel da educação, pois a intenção era discutir o papel da formação escolar na desconstrução de estereótipos e na recriação de referências culturais compatíveis com a diversidade humana brasileira como um dos aspectos dos direitos humanos. Conteúdos, currículos e experiências educacionais foram discutidos na perspectiva do multiculturalismo, pois essa concepção, teórica e política, nos leva a realizar no cotidiano escolar um ensino significativo com base nas especificidades culturais de raça ou cor, etnia, gênero, religião, sexualidade, meio ambiente etc.

Também fez parte do aporte teórico o estudo da legislação brasileira, especialmente das diretrizes curriculares para a diversidade, sobretudo a partir da Lei 11.645/08 (que veio em substituição a Lei 10.639/03) que incluiu elementos normativos para vislumbrar uma educação que reconheça as populações afro-brasileiras e indígenas do lugar sociocultural que fundamenta a dignidade das nossas existências.

4. Sabor no Saber: a realidade da Árvore da Educação e a transformação em Árvore dos Saberes

Paralelamente à abordagem dos três eixos temáticos, tivemos como atividade a construção da Árvore da Educação, que consistiu na realização de trabalho em grupo permanente, com a divisão da turma em seis grupos, de sete a oito pessoas. Cada grupo recebeu cartolina, em que era solicitado que desenhassem uma árvore dividida em três partes: raízes, representando os problemas; tronco, os meios de superação; e copa e/ou frutos, as condições ideais ou soluções da educação escolar.

Os grupos tinham que realizar o trabalho ao longo da disciplina, primeiro procurando relatar os problemas verificados nas pesquisas e nos relatórios do Tempo-Comunidade. Depois indicavam quais os meios (ações, direitos, instituições e/ou aportes teórico-metodológicos) utilizados para enfrentar os problemas, conjugando a reflexão coletiva com as possíveis condições desejáveis para as questões relacionadas direta ou indiretamente com a educação escolar e presentes na realidade social local de cada participante.

Durante uma semana, foram dados trinta minutos ao final de cada aula para reunião e discussão dos grupos, com base nos conteúdos ministrados. Ao final da semana, os trabalhos

foram apresentados e discutidos coletivamente. Com isso, buscamos instigar a criatividade dos discentes, de modo a refletir as realidades, avaliando o que aprenderam na disciplina e a as possibilidades de qualificação da intervenção social.

Dos seis grupos, resolvemos analisar e compartilhar a apresentação de um deles, como caso exemplificativo, pois a abordagem de todos constituiria tarefa árdua e extensa para este trabalho. A escolha foi pautada nos elementos abordados pelo grupo selecionado, que contemplou grande parte da discussão dos outros grupos, bem como pela criatividade e metodologia utilizadas na apresentação do trabalho.

Assim, analisaremos a representação de uma das Árvores da Educação, aqui denominada Árvore dos Saberes, por tratar-se do produto dos saberes produzidos pelos discentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina. O grupo de discentes era formado por três quilombolas, dois agricultores familiares e uma indígena,⁵ que optaram por apresentar suas considerações com a encenação de uma rádio, a Rádio Etnodiversidade. O programa de rádio se desenvolveu por meio das entrevistas de seus convidados (quilombolas e agricultor), que foram indagados sobre os elementos da Árvore da Educação. Paralelamente, o locutor (agricultor) interagiu com ouvintes por meio de algumas ferramentas de mídia, como o *twitter* e *facebook*.

Nas entrevistas, os discentes apontaram os seguintes problemas na raiz da árvore: a existência de conteúdo escolar não adaptado à realidade; transporte irregular e sem conforto; prédios inadequados; merenda de má qualidade; má formação de professores; falta de conservação das estradas; falta de cumprimento das leis.

No caule, apontaram como instrumentos necessários para a resolução dos problemas: a efetivação do direito a terra; novo reordenamento fundiário; crédito para produção de alimentos para as famílias; participação no Curso de Etnodesenvolvimento; adequação da escola à realidade das comunidades; maior conhecimento das normas constitucionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Convenção 169 da OIT.

No topo da árvore, colocaram: produção da merenda escolar pela comunidade; pessoas capacitadas para o preparo da merenda; prédios adaptados à realidade das comunidades; direitos dos grupos étnicos respeitados; presença de professores formados pelo Curso de Etnodesenvolvimento; inclusão de conteúdo multicultural no ensino; planejamento com participação das comunidades; estradas para possibilitar o transporte confortável, seguro e adequado às realidades locais.

Dos relatos dos discentes, extraímos algumas análises, divididas em dois eixos que contemplam, dentre outros aspectos, o currículo escolar, merenda/transporte escolar e a realização de políticas públicas direcionadas para as coletividades de pertença.

5 Na construção da árvore dos saberes utilizamos os relatos do grupo formado pelos discentes: Maria José Alcântara Carneiro, da comunidade quilombola de Pau Furado, do município de Salvaterra, na Ilha do Marajó/PA; Maria Heloisa Alcântara Carneiro, da comunidade quilombola de Pau Furado, município de Salvaterra, Ilha do Marajó/PA; Eliede Assunção de Sousa, da comunidade quilombola de Rosário, município de Salvaterra, Ilha do Marajó/PA; Ivaide Rodrigues dos Santos, agricultor, da comunidade de agricultores de Bom Jesus, município de Uruará/PA; e, Francinélia de Paula, indígena da etnia Xipaia, residente na cidade de Altamira/PA. A indígena faltou à apresentação porque seu filho fora internado no hospital na véspera da apresentação.

4.1. Escola, currículo e cotidiano de uma perspectiva analítica intercultural

O ensino de conteúdos “fora da realidade” é um dos problemas das escolas. Dentre as soluções apontadas pelos discentes, temos a formação e a contratação de professores das comunidades. Essas propostas vão de encontro do que ocorre atualmente: os gestores “políticos” contratam pessoas de seus interesses para trabalhar nas comunidades ou fazem da lotação dos professores em tais escolas como forma de “punição” aos que não seguem a linha de pensamento ou de conduta definido pela gestão política vigente.

Nesse contexto, os professores chegam às localidades e desenvolvem trabalhos de ação pedagógica subsidiados no livro didático enviado pelo Ministério da Educação (MEC) como único suporte para o ensino. Parece que a escola real da comunidade anda na contramão das necessidades dos grupos.

Destacamos, porém, que a contratação de professores pertencentes à comunidade não corresponde de imediato ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. É preciso, antes de tudo, comprometimento do profissional, domínio dos conteúdos a serem ensinados e da formação sensível para com aqueles que vêm ao longo da história enfrentando mecanismos de inferiorização.

- Maria José, e lá na sua comunidade? Como está educação? Tem problema lá também? (Ivaide, julho 2011).

-Sim tem muitos problemas na nossa comunidade. O conteúdo não adaptado para nossa realidade, esse é um dos problemas que nós enfrentamos, porque só é repassado para os educandos, para as crianças o que vem naquele livro didático, o professor ele não tem esse cuidado de procurar a realidade de acordo com a criança, com a educação de cada comunidade. Sabemos que a realidade é diferente, tanto na educação indígena, nos agricultores, no quilombola é diferente, então, isso dificulta a educação, dificulta a aprendizagem da criança. (Maria José, Julho de 2011).

Observamos nesse diálogo a discente apontando que a falta de relação entre os conteúdos escolares e a realidade cultural local atrapalha o aprendizado dos educandos. Ainda enfatiza que a diversidade é diversa nela mesma. Uma escola democrática nesses contextos seria aquela que ensina a cultura local e a cultura de outros povos, problematizando as interferências socioculturais, sem criar uma hierarquia valorativa, de modo a levar os educandos a compreender que a cultura da comunidade se constitui na relação com a cultura global e vice-versa. Nos termos que a escola ensina, parece pertinente lembrar que os pressupostos pedagógicos tradicionais, realmente, fecham os olhos para a vida. Nessa direção, eles atrapalham o aprendizado, como bem disse a discente, pois ao invés de formar crianças e jovens conscientes de suas realidades, forma gerações inteiras incapazes de potencializar os conhecimentos tradicionais na articulação com os conhecimentos científicos.

Isso quando conseguem terminar as séries da educação básica, pois o fracasso escolar⁶ pode ser uma das consequências desse tipo de escola. A dificuldade é criada na própria escola, na relação entre educador e educando, e nas identidades criadas pelos artefatos culturais apresentados pela sociedade. Emerge no depoimento dos discentes do Curso de Etnodesenvolvimento o desejo por escola que tenha uma relação orgânica com a comunidade

⁶ O fracasso escolar se manifesta pela evasão, reprovação e outros percalços. É um fracasso da instituição, que decorre do ensino de conteúdos insignificantes, carência de investimentos públicos na formação e qualidade de vida do professor, na infraestrutura dos prédios e nos materiais didáticos (Patto, 1992).

em todas as dimensões humanas, como a alimentação, o currículo, a produção, o acesso e o sucesso. A escola é vista, mas não é vivida como pilar da comunidade, infelizmente.

Com certeza, uma estrutura adequada, um professor adequado pras nossas comunidades, até mesmo professores da própria comunidade, para que possa tá ensinando aos nossos educandos a cultura da nossa comunidade. Porque vem professor de fora, então ele quer ensinar aquilo que foi feito para ser repassado para o aluno e não aquilo que a comunidade pensa. Um ponto que eu queria colocar aqui, o professor do meu filho me chamou porque meu filho conversa muito em sala de aula; eu disse: “professora, quem sabe esse defeito que você tá vendo nele, não seja uma qualidade; tente conversar com ele, já que ele fala muito tente ver o que foi que ele aprendeu da comunidade, o que você é, o que você sente em relação a esse conteúdo que você está repassando”. Então, isso ajuda muito o que um aluno tem de aprender – o que você tem de bom na sua comunidade? Qual é a cultura da sua comunidade? Qual é a alimentação da sua comunidade? – Isso é muito importante na nossa educação. (Maria Heloisa, Julho de 2011)

Observamos que durante a construção da *Árvore dos Saberes* ficou muito patente o distanciamento entre escola e realidade. No depoimento supracitado, a mãe (discente quilombola) sugeriu à professora de seu filho que, ao invés de ver de maneira negativa a conversação dos educandos, canalizasse esse potencial para uma educação transformadora, por meio da problematização das questões socioculturais vivenciadas por eles na comunidade.

O raciocínio da aluna coaduna com os estudos do campo do currículo e também das teorias pedagógicas progressistas que preconizam um currículo multicultural de uma perspectiva questionadora e transformadora da realidade (Silva, 2011; Sacristán, 1995; Snyders, 1975). Questionada por seu colega, a discente responde por meio de outra pergunta: “por que se ensina certas coisas e outras não?” Eis a grande questão do currículo de uma perspectiva pós-crítica.

Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente ao poder. (...) as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. (...) O mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (Silva, 2011, p. 149)

O preconceito e a discriminação racial foram apontados por um dos discentes como a raiz do problema. A solução seria trabalhar o sentimento de pertença. Ele começou a falar da questão com base nos problemas da comunidade, destacando: a falta de saúde e educação de qualidade; a precariedade das políticas públicas de segurança e de pavimentação, bem como de transportes e merenda escolar. Ao encerrar a frase, pausou e disse: – bem, isso é um problema de nós negros, porque negros todos nós somos.

Esse dado indica que a condição social da população negra do estado do Pará, que corresponde a 64% dos autodeclarados no censo do IBGE/2010, não difere das demais populações negras do país. Essa camada da população vive nos estratos sociais mais baixos,

pois enfrenta os efeitos históricos do racismo, manifestado pela pobreza intergeracional que os relega a uma condição de vida material de inferioridade. Porém, agregado aos efeitos objetivos do racismo, existe uma força subjetiva que se manifesta pela desvalorização cultural dos estilos de vida das comunidades da região Transamazônica e Xingu, constituída na grande maioria de negros.

Hoje nós temos lá na comunidade um problema que é assim. Fala assim, meu filho já vou colocar você para estudar na agrovila, porque lá você já vai ter contato com outras pessoas e já vai ter curso de informática. Isso tá correto? Tá. Porém, a conscientização da criança, a conscientização do filho é que ele esteja aqui só enquanto dá. A partir do momento que não dá mais para você. Você vai. Até porque tem um pensamento assim, eu não quero que você seja um colono como eu sou. Eu estou aqui, porque não tem jeito, mas fico e me mato para você estudar. Infelizmente nós não temos a conscientização de estudar e voltar para viver aqui. Eu falo. Somos nós mesmos que não temos. Tem outras formas de ser quilombola, agricultor de outros jeitos como agrônomo, sem pegar no cabo da enxada e da foice. Eu, por exemplo, ficava tímido de falar que era agricultor. Mas a partir do semestre passado, aprendi que não é rebaixador ser o que é. A questão da pertença é individual, tem que estar arraigado em nós. Então, a pertença, eu sou agricultor, quilombola, negro, indígena, isso tem que estar arraigado em nós, esteja onde estiver. Está estudando doutorado em Belém, mas e a pertença? E os benéficos daqueles conhecimentos para a sua comunidade (...) (Everaldo, julho/2011).

Nesse depoimento, fica bem nítida a necessidade de pensar a sociedade e o indivíduo como cultura, saberes e identidades que objetivam reconhecimento e progressão social. Essa visão demonstra que os saberes técnicos da profissão e os referenciais culturais de pertença são dimensões humanas que não se excluem, mas se complementam para fazer a vida melhor.

Podemos inferir que o relato desse discente se localiza no debate sobre identidades de fronteiras, tal como McLaren indica: “espaços intersubjetivos de tradução cultural” (2000, p. 147), pois a “identidade arraigada” dos sujeitos é constituída em constantes deslocamentos culturais, buscando, dentre outros, o fortalecimento da pertença como sujeito histórico, social e cultural de um determinado povo.

4.2 Merenda e transporte escolar nos povos e comunidades tradicionais da Amazônia: entre a participação e a autonomia

As chamadas obrigações acessórias do direito à educação (Feijó, 2006) promovem a concretização de serviços e bens complementares que possibilitam o acesso e a permanência do educando no ambiente escolar. As duas obrigações acessórias mais comentadas nos relatos dos discentes durante a construção e apresentação do trabalho da “Árvore da Educação” foram merenda e transporte escolar:

Bom, na minha comunidade os problemas são muitos, como todos já falaram aqui, mas um problema... é a falta de merenda, a merenda é de má

qualidade e isso como a colega falou impede o aprendizado da criança. O transporte é inadequado, na minha comunidade é um ônibus para suprir três comunidades, então o ônibus vai lotado, aí o aluno já chega assim: quando é inverno, pega muita lama nas estradas; quando é verão, pega muita poeira, então o aluno já fica até com a falta de vontade de ir até a escola, então a gente queria muito que a estrada fosse melhorada, o transporte, a merenda fosse uma merenda adequada para as comunidades (Maria Heloisa, quilombola, julho/2011).

A situação do transporte escolar na comunidade quilombola de Maria Heloisa reflete bem o quadro comparativo das outras localidades dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia. Em geral, as condições dos meios de transporte – carro inadequado, lotação, estado precário e constantes quebras – e do condutor – sem habilitação ou com ela vencida – mesclam-se com as péssimas condições das estradas de acesso, quase sempre marcadas pela não trafegabilidade no período de inverno, devido ao volume de chuva, e dos buracos e da poeira excessiva no verão.

Entre os agricultores familiares, o problema dos transportes também está relacionado ao “ordenamento fundiário”, sendo a solução o “reordenamento fundiário”. Na verdade, o problema apontado está relacionado à equivocada reforma agrária, pautada mais na distribuição de terras do que em medidas para garantir a permanência do trabalhador nas áreas rurais. Para a concretização da reforma agrária, também é necessária a implementação de política agrícola, em que se inserem as políticas de crédito, a pavimentação de estradas e vicinais, a eletrificação e a construção de escolas, dentre outros.

Seja no contexto das comunidades quilombolas ou dos agricultores familiares, percebemos que os problemas relacionados ao transporte escolar influenciam o cotidiano da vida familiar. Os pais ficam numa apreensão constante quando os filhos vão para a escola, pensando na segurança deles; qualquer atraso na chegada ou na saída gera sensações negativas que causam preocupação e estresse. Logo, entendemos que a efetivação do direito ao transporte escolar possibilitaria a melhoria das condições de permanência na escola e também da saúde e bem-estar dos pais dos estudantes, ou seja, é algo que interfere em toda a coletividade.

As condições ideais do transporte escolar inserem-se na discussão sobre o processo de colonização ou territorialização dos povos/comunidades, além das formas de negociação com o poder público a respeito de investimentos financeiros, pois é certo que a melhoria nas estradas não visa somente ao acesso à educação, mas também ao escoamento dos produtos agrícolas e a rapidez no atendimento de pessoas doentes. Conforme argumenta Everaldo, agricultor familiar, “essa questão aí de financiamento de transporte, seja do governo federal ou terceirizado que as prefeituras se responsabilizassem.” (Julho 2011)

Aludir à obrigação do financiamento público ao transporte escolar de qualidade significa a instrumentalização discursiva do direito ao transporte escolar, formalmente definido na CRFB no artigo 208, inciso VII, assim como no artigo 10, inciso VII, e no artigo 11, inciso VI, da LDBEN, o que nos povos e comunidades tradicionais também pode integrar a política agrícola ou a fixação do trabalhador nas áreas rurais, como parte integrante da reforma agrária.

A apropriação crítica do referido direito representa o fortalecimento das identidades culturais na medida em que se articula e acentua as situações de carência social, com a consequente necessidade de superação do quadro atual para a dignificação das condições de vida local. Mais do que falar, os discentes nas apresentações demonstraram a vontade de

serem escutados pelos gestores públicos e terem acesso aos espaços de tomada de decisão sobre a questão do transporte e também da merenda escolar.

No caso da merenda escolar, as reivindicações revelaram o descompasso político dos gestores com a autonomia e a soberania alimentar dos povos/comunidades. Em regra, o problema estava na baixa qualidade – sinônimo de alimentação com produtos industrializados ou com cardápio estranho aos hábitos alimentares do local – ou na impossibilidade de ter a merenda durante todo o período do ano escolar, pois a quantidade repassada era menor do que o necessário ou se estragava devido a condições impróprias de armazenamento, fruto também do descaso do gestor.

Por isso, ressalta Ivaide, discente agricultor, a condição ideal (copa/frutos) da merenda escolar é que “[e]ssa merenda tem que ser produzida na comunidade.” (Julho 2011) E Maria Heloisa complementa: “Sem dúvida, porque seria merenda saudável, extraída do quintal da casa da dona Maria. Não é uma merenda que tem vários produtos que prejudicam nossa saúde. Com certeza as crianças vão ser mais saudável, vão ter mais saúde, vão sentir prazer em ir para a escola.” (Julho 2011)

A garantia da utilização na escola de alimentos produzidos pelos membros da comunidade possibilitaria o investimento público, por meio da compra dos produtos agrícolas, bem como valorizaria as tradições e os hábitos alimentares locais, o que traria por consequência a melhoria do rendimento escolar e da condição socioeconômica das famílias. Assim como no caso do transporte escolar, constatamos que a efetivação do direito à merenda escolar na forma demandada pelos discentes ou coletividade de pertença promoveria as transformações sociais na coletividade.

Isso refletiria no caráter indivisível dos direitos humanos (Lima Júnior, 2006), pois os instrumentos jurídicos se inserem numa economia local associada às dinâmicas da organização social e interdependente desta, na qual os ganhos obtidos numa determinada ação vão implicar consequências em outros âmbitos e, no caso dos povos/comunidades, no conjunto dos sujeitos representantes do grupo.

A autonomia da merenda escolar se potencializa ainda mais quando se pleiteia a qualificação continuada das merendeiras “para que nada pudesse deixar estragar, até os alunos iam aprender isso.” (Maria Heloisa, julho 2011) O uso dos alimentos de forma a não desperdiçá-los evidencia o modo como a comunidade quilombola da discente interage com o meio ambiente, pensando a sustentabilidade ambiental e o autossustento alimentar como medidas relacionadas que se concretizam mutuamente quando a escola é planejada levando-se em conta o contexto local e a participação dos agentes sociais.

Com a entrada em vigência da Lei N. 11.947/09, o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) passou a obrigar aquisição de, no mínimo, 30% de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar de assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e povos indígenas (artigo 14 da referida lei). A taxa mínima de obrigatoriedade é questionada por Everaldo, da seguinte forma:

Não sei se é ousadia de nossa parte, mas que não fosse só 30%, mas 100% fosse extraído da própria comunidade, porque a comunidade tem meios suficientes para isso. A capacitação seria através do SEBRAE e que a própria merendeira e os professores fossem da comunidade. (julho 2011)

Se a autonomia for pensada como exercício do direito à livre determinação do povo/comunidade, com o necessário reconhecimento do autogoverno comunitário no âmbito do Estado (Luciano, 2006), então a proposta de Everaldo é propiciar grau máximo de comprometimento do poder público com a soberania alimentar das coletividades, exigindo

aquisição de gêneros alimentícios locais em quantidades que atendam ao produtor e ao consumidor.

5. Considerações finais

No presente trabalho, compartilhamos experiências advindas da formulação da disciplina “Direitos Humanos e Educação”, que integra um dos eixos estruturantes do Curso de Etnodesenvolvimento. Formulamos o conteúdo com base na realidade dos discentes, estudantes oriundos de povos e comunidades tradicionais da Amazônia.

No desenvolvimento da disciplina, buscamos interagir com os discentes, em uma troca de saberes. De um lado, valorizamos as realidades e os saberes locais das comunidades/povos tradicionais, o que só foi possível por meio da participação efetiva dos discentes na construção de temas que consideravam necessários para instrumentalizar suas ações e também nas discussões. De outro, buscamos apresentar elementos de nossas respectivas áreas de conhecimento, compartilhando experiências e refletindo sobre elas.

Nessa troca entre discentes e docentes, edificamos conjuntamente a *Árvore dos Saberes*, como produto da *Árvore da Educação*. Ao pensar os problemas, os meios de superação e as condições ideais da educação escolar os educandos e os educadores traçaram planejamento estratégico sobre as possibilidades de transformação da realidade social local de cada coletividade de pertença, o que representa o desafio de passar do papel à prática e, desse modo, fazer valer o estar na Universidade como maneira de dar sentido concreto à articulação entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais que, juntos, passam a agir em prol dos interesses coletivos e da melhoria das condições de vida.

Referências bibliográficas

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1997.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro, FGV/ABA, 2002, p. 43-80.

APODACA, Erika González. The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico. In **Intercultural Education**, v. 20, n. 1, feb. 2009, p. 19-25. Disponível em: <http://www.informaword.com>

ATIENZA, Manuel. El derecho como argumentación In **El sentido del derecho**. Barcelona: Ariel, 2004. p. 253-271.

BATALHA, Guilherme Bonfil. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In ARAVENA, Francisco Rojas. (Ed.). **América Latina: etnodesarrollo y etnocidio**. San José de Costa Rica: FLACSO, 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e Direitos Humanos**, Currículo e Estratégias Pedagógicas. In ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **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. In **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008b, p. 45-56.

CANDAU, Vera Maria & LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, set./dez. 2007, p. 731-758.

CASTRO, Edna. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Etnoconservação**. Novos rumos para a conservação da natureza. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CLAUDE, Richard Pierre. 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.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: SOUZA, N. S. SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 1-16.

DWORKIN, Ronald. **Império do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. Transporte escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa. Aspectos jurídicos relevantes. In **Jus Navigandi**, Teresina: ano 11, n. 1259, 12 dez. 2006. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/9239>

HORTA, Maria del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso coma vida. In CANDAU, Vera lucia & SACAVINO, Susana (orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.125-139.

LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. **Os Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LINHARES, Ângela. Reflexões sobre direitos humanos na educação: uma discussão introdutória. In SALES, Lilia Maia de Moraes (org.). **Educação e Direitos Humanos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007, p. 15-43.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2011.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3a edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Artesania da educação em direitos humanos: práxis da reconciliação entre Direito, Educação e Arte. In **Revista dos Estudantes de Direito da UnB**.

Brasília: Editora da UnB, 2008, n.7, p.337-362.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PINHO, Vilma Aparecida. Jovens negros em processo de “ressocialização”: trajetórias de vida e escolarização. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. **Tese de Doutorado**, Dez. 2010.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. *In* **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.36-48.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e Diversidade cultural**. In SILVA, T. T. & MOREIRA A. F. (orgs) Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. São Paulo: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3a edição Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria & PERES, Sidnei Clemente. **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, s/d.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed. 1993.

Torre Rangel, Jesús Antonio de la. **El derecho como arma de liberación en América Latina. Sociología jurídica y uso alternativo del derecho**. San Luis Potosí, MEX: CENEJUS, Centro 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>

UFPA. **Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento**. Belém: UFPA, 2008. (Mimeo)