

## **Pedagogia da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento: realidade e desafios**

**Assis da Costa Oliveira<sup>1,2</sup>**  
**Francilene de Aguiar Parente<sup>1</sup>**  
**William César Lopes Domingues<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

<sup>2</sup>Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF – Brasil

**RESUMO – Pedagogia da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento: realidade e desafios.** No presente artigo se analisa o processo de implantação da Pedagogia da Alternância no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, sediado no Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará. De início, reflete-se sobre os aportes teóricos que fundamentam a alternância na perspectiva do etnodesenvolvimento e da interculturalidade. Posteriormente, analisa-se os ganhos educacionais obtidos com a adoção da metodologia, sobretudo no plano da relação entre teoria e prática, e conhecimentos tradicionais com conhecimentos científicos, assim como os problemas e desafios que sua adoção gera no plano administrativo e na prática docente.

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Etnodesenvolvimento. Interculturalidade. Povos e Comunidades Tradicionais. UFPA.**

**ABSTRACT – Pedagogy of Alternation and(in) Ethnodevelopment: reality and challenges.** This article analyzes the implementation process of Pedagogy of Alternation in the degree course of Ethnodevelopment, hosted by the Federal University of Pará, Altamira *campus*, Brazil. Initially, it reflects on theoretical framework that ground the alternation in the perspective of ethnodevelopment and interculturality. Subsequently, it analyzes the educational gains from the adoption of the methodology, particularly in the scope of the relation between theory and practice, traditional knowledge with scientific knowledge, as well as the problems and challenges that its adoption generates in the management scope and in the teaching practice. **Keywords: Pedagogy of Alternation. Ethnodevelopment. Interculturality. Traditional People and Communities. UFPA.**

## Introdução

A trajetória histórica da inserção da Pedagogia da Alternância como proposta metodológica e pedagógica de formação de recursos humanos provenientes do campo para a consolidação de uma educação baseada na realidade sociocultural presente no campo erigiu, conforme ressalta Ribeiro (2008), uma construção polissêmica da conformação fática de cada experiência de educação escolar, técnica ou universitária plasmada nas concepções teóricas e políticas da alternância, que guardam por elemento comum a articulação entre trabalho produtivo e formação técnico-humanista. O caráter polissêmico do processo de constituição da alternância na educação promove a valorização daquilo que Geertz (1997) denomina por *saber local*, é dizer, o modo como os agentes locais se apropriam do legado histórico-cultural da Pedagogia da Alternância para recriá-lo a partir de determinadas condições socioculturais, políticas e materiais. Tal percepção da diversidade de experiências de alternância, mais do que constatação, significa a concretização de espaços de disputa pelos significados e pela repercussão educacional e macrossocial que possa ter.

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento<sup>1</sup> (doravante Curso de Etnodesenvolvimento), sediado na Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, apresenta-se e pode ser representado como mais uma das experiências locais de construção cotidiana do fazer alternância na educação universitária. Reconhecido institucionalmente enquanto política afirmativa – na modalidade de curso especial<sup>2</sup> – para a inclusão de recursos humanos provenientes de povos e comunidades tradicionais objetivando a qualificação, em nível de graduação, na perspectiva do etnodesenvolvimento. E adota por referencial didático-pedagógico a metodologia da alternância em que os educandos participam das disciplinas curriculares de Tempo-Universidade (TU) nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e desenvolvem atividades de pesquisa e extensão junto aos grupos de pertença nos demais meses do ano – sobretudo, no período de março até maio; e, de setembro até novembro – no chamado Tempo-Comunidade (TC).

Nesse sentido, o Curso de Etnodesenvolvimento reúne quatro elementos (ainda) *prematuros* (ou maduros demais para gostos e interesses alheios) de inserção no espaço universitário: políticas afirmativas, povos e comunidades tradicionais, etnodesenvolvimento e alternância. Cada um destes elementos envolve uma escolha e uma posição política que se coloca em confrontação com a trajetória histórica de constituição da política educacional universitária e do próprio conhecimento científico. Portanto, também uma atitude ética plasmada em documentos, sujeitos e ações que se inserem no contexto mais amplo de luta pela (re) definição da universidade, de assumir, tal qual aponta Santos (2004), a passagem da universidade para a pluriversidade<sup>3</sup>.

No presente artigo objetivamos problematizar a alternância a partir de uma análise contextual de sua emergência no curso de Etnodesenvolvimento, articulando-a com as discussões de formação universitária para povos e comunidades tradicionais e entendimento das

definições teóricas e práticas educacionais na perspectiva do etnode-senvolvimento. Inicialmente, analisamos os embasamentos teóricos que conformam nosso *saber local* sobre a alternância, tendo em vista os marcadores centrais da própria construção curricular do curso. Em seguida, refletimos sobre os ganhos educacionais obtidos com a adoção da Pedagogia da Alternância, sobretudo no plano da relação entre teoria e prática, e da mediação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos. Por último, discutimos os problemas e desafios que a adoção da alternância na educação universitária gera no plano administrativo e docente, fruto de entraves que mantém, de certo modo, amarras institucionais para a (não) inclusão de cursos diferenciados.

### **Bases Teóricas da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento**

A Pedagogia da Alternância é uma proposta de ensino que articula a escolarização e o trabalho para a formação integral de crianças, jovens e adultos do campo (Cordeiro; Reis; Hage, 2011). Trata-se de uma modalidade de ensino que busca aproveitar as vivências e os cotidianos dos educandos para construir novos conhecimentos, visando garantir a autonomia dos sujeitos e grupos envolvidos no processo de formação educacional.

Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2011), Ribeiro (2008) e Silva (2008), esta metodologia surgiu na França, no ano de 1935, quando um grupo de agricultores, considerando o sistema de educação do país inadequado às suas especificidades, começou a propor a criação de Casas Familiares Rurais (ou *Maison Familiale Rurale*, sigla MFR, em francês) que atendessem as necessidades dos jovens do campo, dando-lhes formação relevante para o seu meio e oportunizando-os a pensar o desenvolvimento de sua região. No Brasil, a alternância iniciou com a implantação da Escola Família Agrícola (EFA) no estado do Espírito Santo, tornando-se popular a partir da adoção pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Em ambas, busca-se envolver educandos, instituições de ensino, comunidades e propriedades rurais com o intuito de produzir conhecimentos relevantes para o cotidiano dos grupos por meio da troca de experiências, tempos e espaços diferenciados de aprendizagem articulados com o trabalho destes sujeitos em seus locais de pertencimento. Posteriormente, EFAs e CFRs tiveram seus modelos de educação diferenciada replicados em diferentes regiões do Brasil, como no estado do Pará.

Atualmente, a metodologia da alternância tem sido empregada pelas CFR e EFA, e por algumas instituições de educação universitária que trabalham com povos e comunidades tradicionais. Apesar de ainda ser uma metodologia pouco discutida e difundida no meio acadêmico, sobretudo quanto à sua instrumentalização para cursos universitários que tenham diversidade cultural mais ampla de público beneficiário, ou seja, não apenas os agricultores familiares, mas também povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, entre outras categorias étnicas.

No Curso de Etnodesenvolvimento, a fundamentação teórica e o uso político-educacional da Pedagogia da Alternância situam-se no plano do respeito aos múltiplos tempos humanos de formação. Segundo Arroyo (2012), os tempos humanos de formação, opção política assumida pelo campo educacional, implicam no reconhecimento “[...] de uma pluralidade de dimensões formadoras que são produzidas pelos seres humanos nas suas relações sociais concretas” (Arroyo, 2012, p. 734).

Com isso, a matriz pedagógica se torna o trabalho, as identidades culturais, as memórias e ações coletivas nos quais os seres humanos se fazem e se educam enquanto sujeitos; nos processos educacionais que estão para além da educação escolar/universitária<sup>4</sup>, mas que dialogam com esta na medida em que se requisita tal interação no plano da alternância. Assim, a questão central passa a ser “[...] como respeitar e incorporar essa formação específica de cada vivência do seu tempo humano nos tempos escolares, de aprendizagem, nos currículos” (Arroyo, 2012, p. 736).

A configuração do TC e do TU na prática educacional representa construções abertas de interação sociocultural e de entrecruzamento de fronteiras, de questionamento permanente sobre o *modus operandi* de alternar tempos/lugares que são tanto subjetivos – é dizer, devem ser vivenciados por cada sujeito participante na lida pessoal do relacionamento entre conhecimentos de culturas distintas e, historicamente, conflitivas – quanto intersubjetivos – apreendidos e estruturados de maneira coletiva pela comunidade acadêmica e pelas coletividades étnicas em interlocução com a universidade.

Logo, a articulação entre momentos de atividade no meio socio-profissional do educando e momentos de atividade educacional escolar/universitária possui uma atribuição valorativa relevante na Pedagogia da Alternância (Teixeira; Bernart; Trindade, 2008). E, conforme Cordeiro, Reis e Hage (2011), em tal aspecto a alternância se constitui numa proposta pedagógica e metodológica de facilitação do processo formativo e de politização das incongruências históricas desse mesmo processo para a efetivação do direito à educação com qualidade no campo e, dir-se-á, desde agora, da educação intercultural plasmada na valorização do diálogo entre culturas para a construção de novos saberes sobre a realidade.

De maneira análoga à percepção de Moreira (2005) para o caráter sincrônico e diacrônico – embasado na análise estrutural de Lévi-Strauss (2003) – da ruralidade no Curso de Mestrado em Desenvolvimento Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pode-se estabelecer também uma configuração sincrônica e diacrônica da alternância, em termos teóricos e de experiência vivenciada no Curso de Etnodesenvolvimento.

No plano sincrônico, a Pedagogia da Alternância deve imiscuir-se em cada disciplina e atuação interdisciplinar desenvolvidas no âmbito do TU<sup>5</sup> para nutri-las com o fermento da facticidade da vida real, para problematizar o sentido da aprendizagem enquanto despertar da curiosidade (ou do interesse) de conhecer o conhecimento ao conhecer a rea-

lidade, de ler o mundo para ler a palavra, numa linguagem freireana. No viés diacrônico, a alternância significa a capacidade de transformação institucional para a disputa da hegemonia das políticas educacionais para financiamento, formação dos educadores, (re)construção do campo científico e, no plano específico do Curso de Etnodesenvolvimento, da lógica das políticas de desenvolvimento historicamente implantadas na Amazônia.

Daí a importância do entrelaçamento conceitual e institucional da Pedagogia da Alternância, no Curso de Etnodesenvolvimento, com a noção teórica de etnodesenvolvimento e com a fundamentação da interculturalidade. Tais aproximações encontram respaldo científico na identificação feita por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) de que a maior parte da produção acadêmica de teses e dissertações sobre a Pedagogia da Alternância traz como temas recorrentes a relação desta com a educação do campo e com o desenvolvimento<sup>6</sup>, porém adotando outros referenciais bibliográficos e de conformação institucional.

### *Pedagogia da Alternância, Etnodesenvolvimento e Interculturalidade*

A combinação entre alternância e etnodesenvolvimento resgata um dos aspectos fundamentais da educação do campo: de ser concebida e se relacionar com o trabalho da agricultura familiar para dele se embeber e fazê-lo melhorar, assim garantindo o desenvolvimento local. De acordo com Silva (2006), um dos principais fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil foi a constatação de que o desenvolvimento da economia agrícola baseada na produção de subsistência estava inserida em relações de poder assimétricas para acesso a serviços e bens públicos, numa comparação com o desenvolvimento pautado na monocultura de importação, hoje conhecido por agronegócio. A desigualdade de investimentos para o desenvolvimento gerava também uma desigualdade de acesso à educação, sendo a luta pelo direito à educação de qualidade no campo indissociável da luta pelos demais direitos humanos, especialmente o direito ao desenvolvimento pautado numa lógica não capitalista.

Ora, se tal educação, na perspectiva da alternância, relaciona-se com e deve intervir nas práticas socioprodutivas dos grupos locais, carrega como pano de fundo a definição ideológico-conceitual (e, nesse sentido, a opção/disputa política) da ideia de desenvolvimento, referenciado na noção de etnodesenvolvimento.

O termo etnodesenvolvimento foi construído na década de 1980 pela Antropologia latino-americana como proposta de confrontação aos modelos hegemônicos de desenvolvimento que difundiam a definição dos povos e comunidades tradicionais como símbolos do atraso e de barreiras ao progresso/modernização (Verdum, 2002). A construção teórica do termo etnodesenvolvimento ocorreu em paralelo – apesar de retroalimentado – à emergência da ideia de desenvolvimento sustentável, tecendo, inclusive, críticas ao paradigma da sustentabilidade socioambiental ao identificar sua disseminação ideológica como carente

de proposições valorativas e instrumentais à autonomia gerencial dos povos e comunidades tradicionais na definição dos modos e das escolhas de desenvolvimento. Além disso, a concepção teórica do etnodesenvolvimento desconstrói a correlação automática que se faz entre os grupos étnicos e a preservação ambiental, como se o incentivo socioestatal daqueles dependesse da manutenção (estaque) de modos de vida, qualificados por *sustentáveis*.

A primeira apresentação pública da noção de etnodesenvolvimento ocorreu na *Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina*. Organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em dezembro de 1981, na cidade de San José, Costa Rica.

A formulação teórica inaugural do etnodesenvolvimento esteve basicamente ligada à possibilidade de fortalecimento da presença e participação dos povos indígenas na delimitação das políticas de desenvolvimento pelos Estados nacionais mediante o uso estratégico da educação como suporte de qualificação dos agentes para inserção nos jogos de poder em condições mais favoráveis de negociação e incidência política. No curso de Etnodesenvolvimento, e até pela existência de vários educandos não indígenas, ligados aos povos e comunidades tradicionais, o indicativo teórico ganhou um alargamento dos destinatários.

De acordo com Batalla (1982), Oliveira (2013) e Verdum (2009), a compreensão analítica do etnodesenvolvimento exige o reposicionamento dos povos e comunidades tradicionais como gestores de seus próprios desenvolvimentos. Ainda assim, tal perspectiva teórica engloba dois aspectos interdependentes: a autonomia cultural como prerrogativa do desenvolvimento étnico<sup>7</sup>, cuja melhor definição didática localiza-se na conceituação legal do artigo 7º da Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, 2004)<sup>8</sup>, ou seja, o direito de escolher e exercitar as medidas prioritárias que venham a afetar suas vidas, crenças, territórios, instituições e bem-estar físico, social e espiritual (autonomia interna) e ter condições de participar do processo de formulação, execução e avaliação de planos e programas de desenvolvimento regional ou nacional capazes de afetá-los diretamente, assim como, complementa Little (2002), de elaborar estratégias de interação mais igualitária com os mercados (autonomia externa); e, como segundo aspecto, o acesso e permanência na formação educacional institucional prestada aos destinatários para proceder à qualificação dos membros internos, de modo a empoderá-los com conhecimentos (científicos e tradicionais) que sirvam para o manejo estratégico pelas coletividades e possibilitem a real autonomia dos grupos ao terem membros internos como profissionais com competência de gerenciar recursos, instâncias e projetos, assim como de mediar relações com os agentes externos.

Certamente, o *resultado* da formação educacional pensada na perspectiva do etnodesenvolvimento é a habilitação de profissionais para que regressem às coletividades para fortalecer suas autonomias

culturais (internas e externas). Mas, o *processo* do estar estudando também exige a incorporação de mecanismos pedagógicos que potencializem a autonomia dos sujeitos e das coletividades na construção dos espaços educacionais e dos conhecimentos aprendidos.

Por isso, há um elo comum entre a alternância e o etnodesenvolvimento, na medida em que ambos objetivam o desenvolvimento das pessoas em seus meios e modos de vida mediante a qualificação educacional do tecido social. Porém, concebe-se o uso estratégico da Pedagogia da Alternância na perspectiva do etnodesenvolvimento, como uma metodologia *exportada* da educação do campo para a educação intercultural ante o reconhecido sucesso de redefinição do campo educacional para valorização da autonomia dos estudantes e coletividades étnicas na construção dos conhecimentos, dos tempos e lugares de aprendizagem.

Isto porque o embasamento teórico do etnodesenvolvimento está historicamente relacionado com a categoria étnica dos povos indígenas, cujo campo político-teórico de conformação da educação ideal, ou do direito à educação, foi historicamente pensado numa perspectiva multicultural<sup>9</sup> e, mais recentemente, intercultural. Portanto, de educação intercultural e bilíngue, a qual encontra disseminação conceitual e aplicação nas políticas educacionais para outros povos e comunidades tradicionais, como quilombolas, ribeirinhos e extrativistas.

No entanto, compreende-se que o avanço da conceituação da educação do campo, a exemplo da definição presente no Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002), refere-se à multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições que redefine a concepção de *campo* e de *educação do campo* para incluir “[...] sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas” (Silva, 2006, p. 61).

Logo, a educação do campo é intercultural, assim como a educação intercultural adota preceitos e inclui sujeitos também pensados na perspectiva *do campo*. Mais do que isso, ambas constroem as finalidades da educação relacionada com as discussões sobre desenvolvimento e garantia indissociável dos direitos humanos, ou seja, pensam a educação de maneira contextualizada às relações de poder mais amplas que interferem nas condições de reprodução física, econômica e sociocultural dos povos e comunidades tradicionais. Assim, identificam na educação “[...] algo capaz de lhes fornecer instrumentos valiosos na luta pela defesa do território” (Paula, 1999, p. 82), e pela valorização das identidades culturais, o que Candau (2008, p. 54) denomina por “[...] favorecer processos de empoderamento, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade”.

Todavia, se o mote de existência da educação do campo, e da própria Pedagogia da Alternância, está relacionado com a reivindicação de estruturação de processos educacionais que compreendam o campo como território de relações socioprodutivas e a educação pensada para

o seu desenvolvimento (Fernandes, 2006), no plano da educação intercultural, a ênfase maior está na garantia da valorização identitária pelo estabelecimento de práticas educacionais que promovam a adequada interação entre diferentes culturas de produção de conhecimentos (simbolizadas na distinção entre científico e tradicional).

Logo, entender até que ponto a adoção da Pedagogia da Alternância pelo viés da educação intercultural implica num filtro teórico de readequação a ambas, é algo somente possível de ser apreendido a partir das práticas pedagógicas concretas de aplicação da alternância no campo da interculturalidade, seja no plano escolar ou universitário. Ao mesmo tempo, é provável que muitas experiências locais de educação intercultural não usem a designação – e a fundamentação teórica – da alternância, mas apresentem similaridades e convergências político-educacionais.

Em todo caso, o uso da Pedagogia da Alternância no Curso de Etnodesenvolvimento se faz de maneira consciente e estratégica, concretizado num conjunto de práticas educacionais que demonstram o acerto com as escolhas políticas realizadas. No entanto, trata-se de uma abertura local num campo mais amplo de transição paradigmática do modelo universitário, e, com isso, carrega também várias dificuldades e desafios próprios das inovações que ousam afrontar o colonialismo universitário e societal.

### **Alternância na Prática Educacional: experiências em curso**

Uma das questões que tem fomentado o debate interno da prática da alternância no Curso de Etnodesenvolvimento é a reflexão sobre onde começa *o campo* e termina *a cidade*, ou vice-versa. Desde as primeiras investidas para criação do Curso, quando o diagnóstico<sup>10</sup> para sua efetivação estava sendo elaborado, até a permanência para moradia dos estudantes na sede urbana do município de Altamira, ficou evidente a relação das pessoas com o que se pensa ser *campo e cidade*. Os educandos vivem na cidade e trabalham no campo, ou o contrário. Alguns vivem no campo e estudam na cidade, a depender da distância entre um e outro; outros vivem na cidade e no campo, como num sistema pendular em busca de melhores condições de vida.

O fato é que existe um movimento constante entre cidade e campo, que se intensifica a cada novo projeto desenvolvimentista implantado no território da região do Xingu, no sudoeste paraense. Exemplo disso é o que está em processo nos dias atuais relativo à construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte), estreitando ainda mais as fronteiras do campo e *incorporando* outros sujeitos (coletivos, inclusive) e espaços à cidade.

Diz-se isso para apontar o pano de fundo de um curso que está abrigado em um campus da UFPA, sediado na cidade de Altamira, e que trabalha com a Pedagogia da Alternância, tanto com povos/comunidades do e no campo, quanto com povos/comunidades na cidade, como no caso dos movimentos indígenas e negros, e agricultores envolvidos

também no sindicalismo rural. Cabe lembrar que foi uma demanda destes coletivos, juntamente com os outros movimentos sociais da região, ter uma educação diferenciada no ensino superior, porque, para além do acesso a esse ensino por parte dos sujeitos coletivos, buscava-se outra forma de fazer educação, com lógica diversa de estruturação da política educacional na universidade, com educandos, educadores, conteúdo, metodologia e burocracia diferenciadas para o tratamento adequado das diferenças culturais.

Na prática, isso significou uma série de dificuldades, pois pluralizar ou interculturalizar a universidade com povos e comunidades diferentes, e fazer educação diferenciada para coletivos específicos, é desafiador e ousado para os padrões de instituições de ensino superior que não foram pensadas para este público. Porém, se torna ainda mais difícil quando se trabalha com turmas formadas por categorias étnicas (indígenas, negros, pescadores, ribeirinhos, agricultores, extrativistas, etc.) distribuídas geograficamente por uma ampla região territorial que se inicia na Transamazônica e Xingu, no sudoeste do Pará, e alcança o Tapajós, no oeste paraense, e o Arquipélago do Marajó, noroeste do estado, de difícil acesso de transporte e problemas de comunicação.

Trata-se de um Curso novo na UFPA com quadro docente de cinco professores efetivos e complexa trama étnica e social a ser trabalhada dentro e fora da sala de aula, pois se fora da sala de aula existia (e existe) certo desconhecimento (institucional, como se verá adiante, e social) sobre o que é o Etnodesenvolvimento, para o que visa sua formação e como é desenvolvida metodologicamente uma proposta educacional de alternância que não se encerra na sala de aula; no interior do Curso existem diversos conflitos a serem administrados, por conta de disputas territoriais antigas na região<sup>11</sup>, mas também porque os próprios coletivos étnicos nutriam estereótipos preconceituosos acerca dos grupos étnicos de seus colegas de turma, especialmente com relação aos indígenas que vivem na cidade, aos quilombolas que não usavam seus turbantes e membros de outras pertencas étnicas que não estavam diretamente inseridos nas ações de suas respectivas pertencas, mas em outras movimentações políticas, ou estavam desde uma perspectiva de atuação orgânica nas organizações sociais.

Além disso, os próprios educandos pouco conheciam a ideia de etnodesenvolvimento no início das atividades, mas a demanda antiga pelo acesso à universidade e a informação de que era uma proposta de formação acadêmica diferenciada voltada para povos e comunidades tradicionais, foram informações suficientes para fazê-los se candidatar, ingressar, cursar e graduar-se como primeira turma em 2015, mostrando que a demanda para educação que responda aos anseios dos povos e comunidades tradicionais existe no campo e na cidade. Como nem todos os educandos e as coletividades conheciam a proposta diferenciada de educação do Curso de Etnodesenvolvimento foi preciso, num primeiro momento, socializar conhecimentos sobre a alternância (tanto por parte dos educadores quanto dos educandos que tinham experiência de ensino nas CFRs da região), para que depois todos pudessem concretizá-la pedagógica e metodologicamente.

O planejamento da execução das atividades curriculares do TU privilegiou o trabalho intensivo de seis dias por disciplina nos turnos da manhã e da noite (num total de 40 horas, mais 20 horas que eram desenvolvidas no TC, somando, ao todo, 60 horas). Para tanto, tinha-se (e ainda se tem) a colaboração de parceiros educadores de outras faculdades do Campus de Altamira e de outros campi da Instituição, sobretudo de Belém, Bragança e Marabá. Desta forma, quase sempre havia, no mínimo, dois educadores por disciplina, o que enriquecia sobremaneira a discussão proposta, com diferentes pontos de vista teóricos e práticos, além das vivências e leituras de mundo dos educandos que fortaleciam as relações entre o saber científico e outros saberes experienciados na vida (em comunidade), facilitando o domínio dos códigos escritos por parte dos que sempre foram deixados à margem do processo educacional.

A parceria na sala de aula também se percebeu estratégica para o monitoramento dos educandos, pois nem todos os professores que colaboravam nas disciplinas tinham disponibilidade para acompanhar o monitoramento do TC. Nesse sentido, dividiam-se os docentes por afinidade territorial e pertença étnica, para não sobrecarregá-los, pois tinham de se deslocar por diferentes localidades de cada município para monitorar cada educando na sua comunidade. O planejamento das atividades demandadas aos educandos no TC foi construído paulatinamente, paralelo ao andamento do percurso curricular da primeira turma, e agora atualizado para aplicação na segunda turma – e, seguramente, a ser novamente atualizado quando do ingresso da terceira turma, em julho de 2015.

Para a primeira turma, os dois primeiros TC foram destinados à pesquisa, no intuito de ampliar o conhecimento de cada educando sobre a realidade de seus grupos de pertença, exercitando, também, a escrita, coleta e análise de dados. No terceiro TC definiu-se a realização de uma oficina junto ao grupo de pertença, sobre algum conteúdo ministrado no TU daquele período, de maior afinidade/domínio por parte do educando. No quarto TC houve a produção de um artigo acadêmico; e, a partir do quinto TC a construção das etapas necessárias para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pensado exclusivamente na modalidade de projeto social ou comunitário que deveria propor medidas de intervenção sobre alguma demanda/problema identificado de maneira coletiva e escrito por cada educando.

Nas demais turmas – e, conforme as dificuldades explicitadas na terceira parte do presente artigo – houve o planejamento de focar na produção de pesquisas orientadas para obterem dados da realidade sociocultural de cada educando. As pesquisas são realizadas com base nos temas que serão trabalhados nas atividades curriculares a serem ministradas no semestre posterior, de modo a fazer com que tais *conteúdos socioculturais locais* oportunizem a definição dos temas geradores<sup>12</sup> que estruturarão o plano de disciplina de cada docente.

O deslocamento dos educadores até as comunidades para monitoramento do TC é intermediado pelos próprios educandos que acio-

nam a rede familiar e comunitária para auxiliar no trânsito até os lotes rurais, no caso dos agricultores, mas também nas viagens de barco para os quilombos e áreas ribeirinhas do Marajó, e as terras indígenas do Xingu. Nas viagens mais curtas, se comparado às outras distâncias, aguardavam nas sedes municipais enquanto fazíamos o deslocamento de ônibus para Anapú, de avião para Itaituba e Belém e/ou de barco para Gurupá e Senador José Porfírio; e, mesmo na cidade de Altamira, para os encontros com os indígenas e os negros educandos que se encontravam na sede urbana do município, em suas associações.

As dificuldades de deslocamento, entretanto, são sempre superadas pela receptividade da universidade na comunidade. Para as comunidades, essa é, por vezes, a única oportunidade de contato com a universidade. A satisfação de ter um *professor universitário* no lugar (na *sua casa*, na *sua comunidade*) é motivo de evento festivo ou reunião até a noitinha, regada a alimentação e boa conversa para todos os presentes, tudo organizado pela comunidade.

A hospitalidade na recepção e no percurso de estadia dos educadores nas comunidades revela também as expectativas geradas pelas coletividades com o estreitamento da relação destas com a universidade numa lógica totalmente diferente do que tinham vivenciado até aquele momento. As experiências dos cursos universitários da região com povos/comunidades tradicionais se estabeleceram a partir dos estágios supervisionados ou de projetos de pesquisa/extensão existentes em cursos como Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Biologia e Geografia. Porém, agora, a comunidade está representada na universidade, passa a fazer parte desta, e isto torna muito mais intensa as possibilidades de relações sociais e de trocas de conhecimentos que se pode desenvolver, haja vista a comunidade transitar da compreensão de ser objeto do conhecimento para a de sujeito coletivo do conhecimento, na medida em que acessa a universidade por meio de seus membros; e, estes, retornam à comunidade na posição de estudantes universitários e de pesquisadores/extensionistas, mas, acima de tudo, de alguém que comunga em si a pertença híbrida de dois mundos (comunidade e universidade) que, agora, se intercomunicam profundamente e permanentemente.

O TC, portanto, não é somente o monitoramento das atividades dos educandos nas e com as respectivas comunidades, constitui-se em momento de reflexão sobre o papel da universidade na sociedade, a representação da universidade por parte destes coletivos e a possibilidade de redefinição da própria Pedagógica da Alternância (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008). O retorno, isto é, o regresso dos educandos ao TU pós-realização do TC, deveria se constituir em espaço de amplo debate e atratividade na instituição, especialmente por ser um campus relativamente pequeno da UFPA, o que presumiria relações mais próximas entre os envolvidos no universo acadêmico. Mas a regra é que os Seminários de Abertura do TU, momento de socialização das atividades realizadas no TC, tenham a participação apenas da comunidade do curso, o que ratifica o pouco interesse da universidade (e instituições e

agentes externos) com relação à discussão da alternância, tornando-se, também, uma opção (intencional ou não) por continuar desconhecendo a existência da educação diferenciada na instituição. Por conseguinte, também desconhecer a presença da diversidade de povos e comunidades tradicionais que ficam invisíveis em números de matrículas e homogeneizados na condição de acadêmico.

Na perspectiva do curso de Etnodesenvolvimento, a entrada na universidade deve ser pensada como instrumento para o fortalecimento da luta por educação diferenciada na universidade, na qual a aplicação metodológica da alternância seja desenvolvida no processo de formação em tempos e espaços diferenciados que dialogam entre si; experiência que forma, ao mesmo tempo, educandos e educadores.

### **Dificuldades e Desafios Institucionais da Alternância**

Os problemas institucionais com a adoção da Pedagogia da Alternância nas universidades começam com a confusão que se faz entre alternância e cursos intervalares ou de férias. As instituições têm se mostrado eficazes em relação aos cursos intervalares, mas despreparadas (ou descompromissadas) para adotarem a proposta integral da alternância. No caso específico da UFPA e do curso de Etnodesenvolvimento, que é de onde falamos, o despreparo (ou descompromisso) institucional com a institucionalização da integralidade dos preceitos da alternância estão relacionados, inicialmente, com a homogeneidade e a inflexibilidade do sistema de matrículas e lançamento de conceito dos educandos que não respeitam os prazos e as dinâmicas da alternância, cujas avaliações do TC somam-se às avaliações do TU para compor o conceito final de cada disciplina.

Diante de uma inflexibilidade administrativa que perdurou quatro anos – e cuja única solução oficial foi abrir um dia no sistema para que a direção do curso faça a inclusão das notas e realize a matrícula, sempre às pressas e com horários que consomem o período do almoço dos educadores – tivemos que adaptar o modelo adotado com a segunda turma (e, seguramente, prosseguir para a terceira turma): agora o TC é lançado não mais associado ao TU anterior, mas com o posterior, que os educandos ainda vão cursar, para lançar as notas nos prazos que são estipulados pelo setor responsável, no caso, o Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC).

O fato é que o sistema deveria estar adaptado para que pudessemos seguir com o planejamento inicial sem as constantes dificuldades para matricular os educandos para o próximo TU, por conta de ainda não termos lançado as notas do semestre anterior que só poderia ser fechado com o retorno do TC, após a avaliação dos educadores sobre a aplicação do que foi executado como atividade nos grupos de pertença.

Outra dificuldade enfrentada é em relação à permanência dos educandos oriundos de povos e comunidades tradicionais no período do TU por conta da falta de logística para alojamentos e alimentação dos mesmos. A política de assistência estudantil da UFPA oportuniza

o acesso a dois tipos de editais por parte dos educandos do curso: um primeiro denominado, originalmente, de Programa Bolsa Intervalar, e depois rebatizado como Programa Bolsa Permanência Intervalar<sup>13</sup>, que ofertava desembolso único por período intervalar de R\$ 750,00 até 2014, passando, a partir de 2015, para R\$ 900,00; e, desde 2013, o Bolsa Permanência do Ministério da Educação<sup>14</sup> para estudantes oriundos, unicamente, de povos indígenas e comunidades quilombolas, em seis desembolsos ao longo do ano no valor de R\$ 900,00, que poderiam ser repartidos nos quatro meses do período intervalar e mais dois meses avulsos do TC.

Porém, se no caso do Bolsa Permanência Intervalar o valor pago é insuficiente para manutenção ao longo dos dois meses de cada período de TU, tendo os educandos, por vezes, que optar se compram comida ou xerox da disciplina, sobretudo nas duas semanas finais do período; por outro, no tocante ao Bolsa Permanência, os educandos não podem acessá-lo, pois o recurso só está disponível a partir do momento em que o Curso de Etnodesenvolvimento for lançado no Sistema E-MEC<sup>15</sup> e, para isso acontecer, precisa ser vistoriado por uma equipe do MEC até o final do sexto período letivo, mas isso só ocorreu no encerramento do nono TU para o bacharelado, ainda aguardando a avaliação da licenciatura, que deveria ter ocorrido em setembro de 2014, cancelada por motivos desconhecidos, e agendada recentemente para o final do mês de setembro de 2017.

Com isso, a política pública para a permanência estudantil dos povos e comunidades tradicionais acaba acontecendo apenas no papel e não na prática. Por outro lado, e quanto ao Bolsa Permanência do MEC, ela não contempla os extrativistas, agricultores familiares, ribeirinhos e pescadores, entre outras categorias étnicas; já o Bolsa Permanência Intervalar impedia, até o Edital de 2014 – para vigência em 2015 – a inserção de educandos que residiam na própria localidade do curso, ou seja, os indígenas, agricultores e negros que residem em Altamira, criando critério institucional que acabava gerando discriminações socioculturais indevidas. Agora, há a possibilidade de inscrição e pagamento de bolsa a este segmento estudantil, porém num valor de R\$ 350,00, que é menos da metade do valor pago aos estudantes externos ao município. Quanto ao alojamento, o Campus de Altamira da UFPA possui uma Casa do Estudante, mas está sempre lotada e não dispõe de vagas específicas para os educandos do período intervalar, tampouco aqueles oriundos de povos e comunidades tradicionais, mesmo com estes estudando em períodos em que, teoricamente, os educandos do período regular estariam de férias.

Somando-se a isso temos o preconceito de educadores, educandos e técnicos, de um modo geral, em relação à presença de representantes de povos e comunidades tradicionais na universidade. Os atos de discriminação (velados ou explícitos) têm por núcleo a disjunção entre as representações estereotipadas do que imaginam sobre estes povos/comunidades e a dinâmica identitária dos sujeitos que ali se apresentam e autoidentificam. Isto ganha contornos de uma reinvenção do ra-

cismo institucional, agora não mais pela negação sumária do acesso, mas por um *acesso controlado* ou possibilitado somente se os educandos apresentarem atributos externos que tenham ligação com o *ideal da diferença cultural* (pinturas corporais, vestimentas tradicionais, línguas étnicas, entre outros), um padrão racista de reconhecimento da alteridade internalizado (e propagado) no cotidiano das práticas profissionais e relações estudantis.

A universidade *dá* com a mão das políticas públicas e *toma* com a do preconceito, agora (re)institucionalizado e mais arraigado, sem que haja iniciativas da gestão política universitária para superar os estereótipos e as discriminações. Em 2014, tivemos problemas com as homologações de candidatos aprovados no Processo Seletivo Especial (PSE) para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, também ofertado pela Faculdade de Etnodiversidade, pois grande parte delas foi negada pela UFPA porque os candidatos são oriundos dos únicos lugares disponíveis para estudarem o ensino médio no campo, as CFR's, que estão cadastradas no MEC como escolas particulares sem fins lucrativos.

O edital do PSE continha uma cláusula que exigia a entrega de documentação do percurso escolar do ensino médio em escola pública, vedando a participação de candidatos que tivessem cursado tal período escolar em escolas particulares. No entanto, tal cláusula foi exportada da política de cotas universitária – na qual é utilizada com sucesso para as cotas públicas – para a política de cursos especiais sem qualquer problematização institucional e debate público sobre a viabilidade ou não de sua aplicação nessa outra modalidade de ação afirmativa. A universidade simplesmente desconsiderou toda a trajetória histórica de construção da educação do campo ao inserir um critério de acesso ao ensino superior que negava o reconhecimento da certificação das CFRs – e, com isso, negava o reconhecimento histórico destas para oportunizar a formação básica, visando posterior qualificação universitária – e a possibilidade de acesso à maior parte dos destinatários que a política afirmativa da Licenciatura em Educação do Campo objetivava incluir.

A questão não é discutir se as CFRs são escolas públicas ou particulares, até porque o pagamento de anuidades pelas famílias é parte de uma estratégia de sobrevivência ante o pouco apoio do Estado para suas manutenções. O que está em jogo é a legitimidade da universidade em propor a implantação de políticas afirmativas adequadas às dinâmicas e reivindicações sociais dos públicos destinatários. Uma legitimidade construída de fora pra dentro, na medida em que as demandas políticas dos segmentos sociais historicamente excluídos do acesso universitário conseguem ser institucionalizadas em políticas universitárias (in) coerentes com as reivindicações, as especificidades e as realidades dos demandantes.

No entanto, o descompasso entre as propostas de políticas afirmativas e as demandas/dinâmicas sociais dos públicos destinatários sinaliza uma crise de legitimidade universitária. Tão mais crítica, por assim dizer, quanto menores forem às possibilidades de democratização dos espaços de negociação de tais políticas, de construção e revisão

das propostas garantindo a participação de organizações e movimentos sociais ligados ao público interessado.

Em paralelo a isso, as instituições de ensino superior, antes de iniciarem e durante a execução de programas específicos de políticas afirmativas para povos e comunidades tradicionais, deveriam investir em seus quadros de servidores para prepará-los para a diversidade cultural e social. Deveriam, ainda, realizar campanhas e debates contra o preconceito e a discriminação étnicorracial para evitar as *máximas* que costumamos ouvir pelos corredores universitários de que lugar de índio é na aldeia, de agricultor é na roça, de pescador é no rio e de *preto* é no cabo da enxada, e que eles não deveriam estar na universidade *tumultuando* o ambiente com suas necessidades de tratamento diferenciado. É este preconceito arraigado no inconsciente coletivo, dos que se julgam dignos do ensino superior, e se consideram elites por isso mesmo, que acaba por institucionalizar a discriminação e dificultar a permanência de grupos de estudantes, depois de longas jornadas de lutas para se concretizar o direito constitucional à educação de qualidade que possuem povos e comunidades tradicionais.

Para vencer os enormes desafios que sempre se colocaram para que os povos e comunidades tradicionais possam desfrutar do direito de ter autonomia social, política e ideológica, é necessário fazer o enfrentamento do preconceito, das mentes cauterizadas por debaixo das grossas camadas do verniz do colonialismo intelectual e institucional que ainda impera na maioria das instituições de ensino superior. Por outro lado, não se pode desistir de continuar na luta para que estes sujeitos coletivos, conseguindo a autonomia, comecem a mostrar eles próprios à sociedade de um modo geral que é possível ser indígena e intelectual, quilombola e etnogestor, pescador e médico, ribeirinho e engenheiro, agricultor e professor, extrativista e mestre/doutor, enfim, etnicidade e intelectualidade, e que isto só não aconteceu há mais tempo porque as portas das instituições de ensino historicamente estiveram fechadas para estes grupos.

## Considerações Finais

A Pedagogia da Alternância representa uma conquista de povos e comunidades tradicionais no processo de luta pela concretização do direito à educação de qualidade. No entanto, é também um campo de disputa pela sua moldagem a partir do *saber local* de cada contexto educacional e nos embates com o colonialismo institucional, especialmente o universitário, que opõem barreiras e dificuldades para impedir a implantação adequada dos cursos que adotam tal metodologia.

Para o Curso de Etnodesenvolvimento, tão importante quanto construir a *identidade* teórica do entendimento sobre a alternância e(m) etnodesenvolvimento – e, portanto, de (re)utilizá-la tendo em vista noções teóricas do etnodesenvolvimento e da educação plasmada no princípio da interculturalidade –, é materializar as condições socioinstitucionais para sua materialização. Ambas as lutas, de significação e de

implantação, são relevantes para que a Pedagogia da Alternância cumpra o objetivo de garantir formação universitária adequada e de redefinir a própria universidade, no anseio (ainda utópico) de que se torne uma pluriversidade.

Todavia, para que a proposta se efetive na universidade, passo importante é a institucionalização da alternância como política educacional, transformando-a em política universitária e valorizando o saber obtido pela experiência prática. Isso implica também uma nova postura de gestão universitária e, de maneira mais ampla, do Estado, em geral pouco afeito a descentralizar o poder e transformar o *modus operandi*, algo que só ocorrerá mediante mobilização socioacadêmica dos que se encontram à frente das experiências de metodologia/pedagogia da alternância para que tais propostas ganhem centralidade na correlação de forças intra e extrauniversidade, pois o processo ainda encontra-se em curso e é visível a disputa de projetos educacionais e sociais.

Recebido em 21 de março de 2016

Aprovado em 14 de junho de 2017

## Notas

- 1 Criado em 2009 e com a primeira turma iniciando o percurso curricular em 2011, configura-se como a primeira formação em nível de graduação na perspectiva do etnodesenvolvimento existente no Brasil. Atualmente, o Curso de Etnodesenvolvimento integra a Faculdade de Etnodiversidade, na qual coabita com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo formado por mais duas turmas que reúnem estudantes oriundos de povos indígenas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, Movimento Negro de Altamira e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Para outras informações, consultar: Oliveira (2014), Oliveira, Beltrão e Ribeiro (2013) e Parente (2012).
- 2 Os cursos específicos fazem parte de uma modalidade de ações afirmativas voltada à elaboração de propostas de formação universitária – em nível de graduação ou pós-graduação – na qual o projeto político pedagógico e a forma de ingresso são estruturadas a partir de um perfil específico de público-alvo. São exemplos de cursos específicos a Licenciatura Intercultural Indígena, a Licenciatura em Educação do Campo, a Turma Especial de Direito para Assentados da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, a Especialização em Residência Agrária, assim como o Curso de Etnodesenvolvimento, entre outras propostas em andamento. Sobre o assunto, consultar: Oliveira (2012) e Rosemberg (2007).
- 3 Trata-se de proposição de Santos (2004), para quem a universidade, para realmente constituir sua função social de instituição democrática, justa e plural da sociedade, precisa abandonar seu lastro colonial de espaço que reúne a diversidade de uma única cultura de saber, o dito científico, para o de espaço que reúne a diversidade de conhecimentos de pluralidade de culturas de saberes.
- 4 Aliás, o preceito da pluralidade de processos formativos está presente no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9.394/96) que disciplina conceito amplo de educação, no seguinte sentido: “[a] educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

- 5 Sem descuidar do fato do TU possibilitar o surgimento dos denominados “espaços paralelos” (Garcia et al., 2009, p. 143-144) que são espaços formativos construídos a partir da iniciativa e organização autônoma dos educandos, para além das disciplinas ministradas e constituindo-se no agenciamento do espaço-tempo universitário para desenvolvimento de outros processos formativos, como os intervalos e os momentos de ócio.
- 6 Com base em pesquisa em banco de dados que possibilitou a identificação de trabalhos acadêmicos de pós-graduação entre os anos de 1977 e 2006, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 230) afirmam que “[a] partir desses dados, observa-se que os temas mais investigados pelos estudiosos brasileiros interessados no tema referem-se à Pedagogia da Alternância e Educação do Campo e às relações entre a Pedagogia da Alternância e a questão do desenvolvimento. O dado significativo consiste em que tais trabalhos somados correspondem a 60,87% da produção de teses e dissertações sobre esse tema”.
- 7 Segundo Azanha (2002), as noções conceituais de desenvolvimento sustentável e etnodesenvolvimento têm pouco ou nada a ver com indicadores de *progresso*, afastando o termo *desenvolvimento* como categoria *ocidental*. Nestes termos, etnodesenvolvimento, quando referido aos povos e comunidades tradicionais, envolveria os seguintes indicadores: (1) aumento populacional, com a segurança alimentar plenamente atingida; (2) aumento do nível de escolaridade dos jovens; (3) acesso aos bens de consumo ocidentais, de maneira plenamente satisfeita, por meio de recursos próprios gerados internamente de forma não predatória, com relativa independência das determinações externas de mercado na captação de recursos financeiros; (4) domínio pleno das relações com o Estado e agências de governo ao ponto da sociedade indígena (ou dos povos e comunidades tradicionais) definir essas relações, negociando o modo como deverão ser estabelecidas. Estes pontos podem ser tomados como as linhas gerais de um projeto societal de etnodesenvolvimento.
- 8 Assim disposto: “[...] 1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente” (Brasil, 2004, art. 7).
- 9 O termo multiculturalismo é objeto de críticas de autores latino-americanos e pós-coloniais por sua origem e desenvolvimento conceitual estar eminentemente localizado na Europa e nos Estados Unidos, portanto, identificado quanto um produto que o Norte procura impor aos países do Sul, como modo de definir as condições históricas e identidades destes (Santos; Nunes, 2003; Arias-Schreiber, 2001). Além disso, há crítica de que a fundamentação multicultural, plasmada na ideia de equidade da relação entre os grupos e de tolerância para com o outro, resulta numa defesa e preservação das identidades culturais via limitação dos intercâmbios entre as diferenças culturais, o que, paradoxalmente, acaba por acirrar o preconceito e os estereótipos negativos (Pineda, 2009; Servindi, 2005).

- 10 O diagnóstico das demandas socioculturais de povos e comunidades tradicionais para com a educação universitária e outras problemáticas sociais foi realizado como parte das atividades do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT), coordenado pela Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão, e sediado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, durante o período de 2007 a 2009. Tal diagnóstico consistiu na ida a campo de uma equipe do PAPIT nas cidades de Altamira, Marabá e Santarém, no estado do Pará, para verificação, junto às lideranças de povos e comunidades tradicionais, organizações e movimentos sociais, e instituições públicas de atuação direta com tais grupos étnicos, de conjunto dessas demandas sociais e, sobretudo, dos principais elementos que deveriam ser incorporados no projeto pedagógico-curricular do Curso de Etnodesenvolvimento.
- 11 Conforme aduz Oliveira, um dos motivos para *atraso* na criação do primeiro processo seletivo para ingresso da turma inaugural do Curso de Etnodesenvolvimento, entre 2009 e 2010, foi “[...] a resistência do movimento indígena da região em aceitar a abertura de vagas no curso para outros povos e comunidades tradicionais, sobretudo a presença de agricultores familiares, pois, para as lideranças indígenas locais, não havia a possibilidade de se juntar, numa mesma sala, agricultores e indígenas, haja vista que as políticas de colonização implantadas na região estimularam e garantiram a ocupação de agricultores em territórios indígenas, com maior intensidade depois da construção da BR-230 (rodovia Transamazônica), gerando vários conflitos entre agricultores e indígenas com dinâmicas que, por vezes, chegavam ao assassinato e à dizimação de famílias indígenas ou de agricultores” (Oliveira, 2014, p. 304-305).
- 12 Segundo Freire, os temas geradores são situações-limites ou contradições discursivas dos educandos ao refletirem sobre sua condição de vida e as opressões que o cercam. São chamados “[...] geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas” (Freire, 1987, p. 93).
- 13 Disponível em: <[www.proex.ufpa.br](http://www.proex.ufpa.br)>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- 14 Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- 15 Sistema eletrônico de cadastramento dos cursos de ensino superior existentes no Brasil, de responsabilidade e gerenciamento do MEC.

## Referências

- ARIAS-SCHREIBER, Fidel Tubino. Interculturalizando el Multiculturalismo. In: ARIAS-SCHREIBER, Fidel Tubino et al. **Intercultural: balance y perspectiva**. Barcelona: Fundação CIBOD, 2001. P. 181-194. Disponível em: <[www.cidob.org](http://www.cidob.org)>. Acesso em: 03 maio 2010.
- ARROYO, Miguel. Tempos Humanos de Formação. In: CALDART, Roseli Salet; PEIREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P. 733-740.
- AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, Mercado e Mecanismos de Fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In: LIMA, Antonio Carlos Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política Indigenista**. Rio de Janeiro: Contra-Capa; LACED, 2002. P. 29-37.

BATALLA, Guillermo Bonfin. 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. P. 467-481.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 abr. 2004. P. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2011.

BRASIL. Parecer nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2002. P. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-superviso-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13251-parecer-ceb-2001>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus Desafios para Assegurar a Formação Humana dos Sujeitos e a Sustentabilidade do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. P. 27-39.

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

GARCIA, Janisse; OLIVEIRA, Julieta Aier de; NEUMANN, Pedro; BERGAMASCO, Sônia Maria. O Programa Residência Agrária nas Regiões Sul/Sudeste: algumas reflexões. In: MOLINA, Mônica Castagna; ESMERALDO, Gema Galgani; NEUMANN, Pedro Selvino; BERGAMASCO, Sônia Maria (Org.). **Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do programa residência agrária**. Brasília: MDA, 2009. P. 134-156.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LITTLE, Paul. Etnodesenvolvimento Local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. **Tellus**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 33-52, out. 2002.

MOREIRA, Roberto José. Vivências de Ruralidades no Curso de Mestrado em Desenvolvimento Agrícola, 1976-1983. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 191-235.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Ações Afirmativas: e eu com isso? **Mundo Jovem**, Porto Alegre, p. 18, 2012.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Assessoria Jurídica Popular e Etnodesenvolvimento: acesso à justiça no cenário de povos e comunidades tradicionais da Amazônia.

In: ROCHA, Amélia; CARNEIRO, Ana; ZAFFALON, Luciane; JOCA, Priscylla; MEDEIROS, Rodrigo de; FURTADO, Talita (Org.). **Defensoria Pública, Assessoria Jurídica Popular e Movimentos Sociais e Populares: novos caminhos traçados na concretização do direito de acesso à justiça**. Fortaleza: Dedo de Moça Editoria e Comunicação Ltda, 2013. P. 503-536.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Etnodesenvolvimento: teoria, institucionalização universitária e prática educacional. In: LACERDA, Paula Mendes (Org.). **Mobilização Social na Amazônia: a luta por justiça e por educação**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014. P. 299-320.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe; RIBEIRO, Patrick Henrique. Etnodesenvolvimento: prática pedagógica na formação universitária de povos e comunidades tradicionais. **Revista Exitus**, Santarém, v. 3, p. 109-121, 2013. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

PARENTE, Francilene de Aguiar. Diversidade Cultural, Patrimônio e Educação. In: SCHAAN, Denise Pahl (Org.). **Arqueologia, Patrimônio e Multiculturalismo na Beira da Estrada: pesquisando ao longo das rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá**, Pará. Belém: GKNoronha, 2012. P. 189-204.

PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no Cotidiano de uma Escola Indígena. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 19, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.

PINEDA, Fabíola Luna. **Un Acercamiento a la Interculturalidad**. Lima: Caaap, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na Educação Rural/do Campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

ROSEMBERG, Fulvia. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: pontos para reflexão**. São Carlos: UFSCAR, 2007. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/AcaoO\\_AFIRMATIVA\\_NO\\_ENSINO.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/AcaoO_AFIRMATIVA_NO_ENSINO.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P. 25-68.

SERVINDI. **Interculturalidad: desafio y proceso en construcción**. Lima: SINCO Editores, 2005.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. **Sísifo: Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, n. 5, p. 105-112, jan./abr. 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. P. 60-93.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Gládemir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

VERDUM, Ricardo. Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana. In: SILVA, Cristian Teófilo da; LIMA, Antônio Carlos de Souza; BAINES, Stephen Grant (Org.). **Problemáticas Sociais para Sociedades Plurais: políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada**. São Paulo: Annablume; Distrito Federal: FAP-DF, 2009. P. 13-25.

VERDUM, Ricardo. Etnodesenvolvimento e Mecanismos de Fomento do Desenvolvimento dos Povos Indígenas: a contribuição do subprograma projetos demonstrativos (PDA). In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (Org.). **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas**: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2002. P. 87-101.

**Assis da Costa Oliveira** é professor de Direitos Humanos da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPA. Graduado em Direito pela UFPA. Coordenador do Grupo de Trabalho *Direitos, Infâncias e Juventudes* do Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais; Advogado.  
E-mail: assisdco@gmail.com

**Francilene de Aguiar Parente** é professora de Antropologia e Coordenadora do Curso de Etnodesenvolvimento, vinculado à Faculdade de Etnodiversidade do Campus de Altamira da UFPA. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFPA. Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPG-CS) da UFPA. Graduada em Ciências Sociais pela UFPA. Vice Coordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (GEABI/UFPA).  
E-mail: faparente@gmail.com

**William César Lopes Domingues** é indígena do povo Xakriabá, professor de Saúde do Curso de Etnodesenvolvimento vinculado à Faculdade de Etnodiversidade do Campus de Altamira da UFPA. Presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena de Altamira. Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA. Graduado em Educação pela UFPA, Campus de Altamira.  
E-mail: uwiraete@gmail.com