



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUGLLAS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES**

**A LEI Nº 11.645 /08 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E  
CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: EMERGÊNCIAS E  
AUSÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO-PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA**

**2016**

**DOUGLLAS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES**

**A LEI Nº 11.645 /08 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E  
CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: EMERGÊNCIAS E  
AUSÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO-PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Creusa de Araújo Borges.**

**JOÃO PESSOA**

**2016**

L864I      Lopes, Dougllas Pierre Justino da Silva.  
A Lei nº 11.645/08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-Paraíba / Dougllas Pierre Justino da Silva Lopes.- João Pessoa, 2016.  
136f. : il.  
Orientadora: Maria Creusa de Araújo Borges  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE  
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Lei nº 11.645/08. 4. História e cultura indígena. 5. Currículo oficial. 6. Direitos indígenas.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

**DOUGLLAS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES**

**A LEI Nº 11.645 /08 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E  
CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: EMERGÊNCIAS E  
AUSÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO-PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

Defesa de Dissertação: \_\_22\_\_ de Junho de 2016

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Creusa de Araújo Borges  
(PPGE/PPGCJ/UFPB)  
(Presidente)

Prof. Dr. Maria do Socorro Xavier Batista  
(PPGE/UFPB)  
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita  
(NCDH/ UFPB)  
(Examinador Externo)

**JOÃO PESSOA**

**2016**

“Aos meus pais, irmã, minha esposa Malila e meu filho que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida”.

Dedico

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por abençoar toda minha trajetória, principalmente nas horas difíceis.

A meus pais Fátima e Arimatea por todo incentivo durante minha vida educacional e principalmente na construção de minha personalidade.

A minha irmã Pâmela por acreditar que nosso caminho pode ser de sucesso e será.

A meu filho Matheus por ensinar todos os dias algo diferente e ser combustível para o crescimento pessoal e profissional

A minha Sogra Zuleide pelo apoio acadêmico, principalmente em incentivar uma constante evolução profissional.

A minha esposa Malila Natascha por acreditar que tudo dará certo mesmo nas horas mais difíceis e ser uma companheira para todos os momentos.

A professora orientadora, Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, por sua dedicação, paciência e contribuição para que este trabalho fosse realizado com qualidade e conteúdo.

Aos professores da Banca Examinadora pelo zelo na leitura do trabalho e pelas contribuições enriquecedoras.

A todas e todos alunos da turma 34 pelas tensões e troca de conhecimentos.

**“Queremos que professores que dominem os dois idiomas vão até as aldeias e ensinem as crianças na própria aldeia os dois tipos de conhecimento. Os índios têm que aprender esses dois conhecimentos diferenciados. E depois, se eles quiserem ir à faculdade, também têm o direito de ir para a faculdade, pois infelizmente não possuímos universidades nas aldeias”.**

**(Raoni Metuktire)**

## RESUMO

A presente pesquisa focaliza o currículo e a educação indígena, tendo como referência a Lei nº 11.645/08, que regulamenta a inserção, de forma obrigatória, no currículo oficial, da História e cultura afro-brasileira e indígena. A lei anterior, Lei nº 10.639/2003, expressa, inegavelmente, um marco nas discussões sobre a diversidade cultural no Brasil e a necessidade de seu reconhecimento no currículo escolar. Compreende-se que a inclusão da História e cultura africana, objeto da Lei nº 10.639/2003, articula-se a um projeto de sociedade pautado no reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural inerente à formação do povo brasileiro. Assim, merece ser amplamente discutida nos diferentes espaços sócio-educativos, com destaque à escola. Ressalta-se que a referida Lei, em 2008, sofre modificações em seu texto, com a publicação da Lei nº 11.645, a qual inclui, também, a obrigatoriedade dos estudos sócio-culturais indígenas nos currículos do ensino básico das escolas brasileiras. Destaca-se que, nesta investigação, focaliza-se a inclusão da História e cultura indígena no currículo oficial, tendo como campo empírico uma escola indígena no município de Marcação/Paraíba/Brasil. Examina-se, também, documentos oficiais, como os parâmetros curriculares (nacional, estadual e municipal), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96, o atual Plano Nacional de Educação, aprovado em julho de 2014, e documentos nacionais e internacionais que versam sobre os direitos humanos dos povos indígenas, aqui reconceptualizados segundo as suas etnias, contrapondo-se à nomenclatura eurocêntrica. O estudo empírico foi realizado em uma aldeia que possui uma escola municipal indígena, localizada no município de Marcação no Estado da Paraíba, distante 66 quilômetros da capital João Pessoa, sentido Litoral Norte. Com aporte em diário etnográfico, foram realizadas observações *in loco*. No percurso desta investigação, foram mapeadas as experiências voltadas para essa inclusão, objeto da regulação da lei em análise, bem como as dificuldades e os avanços apresentados na estrutura curricular, em relação à educação indígena, com aporte na perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, focalizada nas categorias analíticas: ecologia de saberes, sociologia das ausências e das emergências e o trabalho de tradução. A proposta é compreender a dinâmica local da escola indígena, com foco no currículo, percebendo se a Lei nº 11.645/08 consegue ser contemplada na prática, engendrando possíveis caminhos para uma melhor implementação, no campo do currículo, dos estudos da cultura e história dos povos indígenas no Brasil.

Palavras-Chave : Lei nº 11.645/08, História e Cultura Indígena, Currículo Oficial, Direitos Indígenas

## ABSTRACT

This research focuses on curriculum and indigenous education, with reference to Law No. 11,645 / 08, which regulates the inclusion, on a mandatory basis, the official curriculum, history and african-Brazilian and indigenous culture. The previous law, Law No. 10.639 / 2003, expresses undeniably a milestone in discussions on cultural diversity in Brazil and the need for its recognition in the school curriculum. It is understood that the inclusion of history and African culture, object of Law No. 10.639 / 2003, articulates a guided society project in recognition and appreciation of the socio-cultural diversity inherent in the formation of the Brazilian people. Thus it deserves to be widely discussed in different socio-educational spaces, particularly at school. It is emphasized that this law, in 2008, undergoes changes in its text, with the publication of Law No. 11,645, which also includes the obligation of indigenous socio-cultural studies in the curriculum of basic education in Brazilian schools. It is noteworthy that, this research focuses on the inclusion of history and indigenous culture in the official curriculum, with the empirical field an indigenous school in the city marking / Paraíba / Brazil. It examines also official documents, such as curriculum guidelines (national, state and municipal), the Law of Guidelines and Bases of Education, LDB No. 9.394 / 96, the current National Education Plan, approved in July 2014 and national and international documents that deal with the human rights of indigenous peoples, here new according to their ethnic groups, in contrast to the Eurocentric nomenclature. The empirical study was conducted in a village that has an indigenous municipal school located in Dial municipality in the state of Paraíba, distant 66 km of the capital Joao Pessoa, North Coast direction. With investments in ethnographic daily, on-site observations were made. In the course of this investigation, the experiences were mapped facing this inclusion, the regulation of the law in question object as well as the difficulties and advances presented in the curriculum in relation to indigenous education, with investments in the theoretical perspective of Boaventura de Sousa Santos , focused on analytical categories: knowledge of ecology, sociology of absences and emergencies and the translation work. The proposal is to understand the local dynamics of the indigenous school, focusing on curriculum, realizing the Law No. 11,645 / 08 can be contemplated in practice, engendering possible ways for better implementation in the curriculum of the field of cultural studies and history of indigenous peoples in Brazil.

**Keywords:** Law No. 11,645 / 08, History and Indigenous Culture, Curriculum Officer, Indigenous Rights

### LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                        |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| BM     | BANCO MUNDIAL                                                          |
| CF     | CONSTITUIÇÃO FEDERAL                                                   |
| CNE    | CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO                                          |
| CEE    | CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO                                          |
| CNPI   | COMISSÃO NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA                              |
| DUDH   | DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS                              |
| DUDPI  | DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS             |
| EMATER | EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL                        |
| EMEPA  | EMPRESA ESTADUAL DE PESQUISA AGROPECUÁRIA                              |
| FAC    | FUNDAÇÃO DE AÇÃO COMUNITÁRIA                                           |
| FMI    | FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL                                          |
| FUNAI  | FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO                                             |
| FUNASA | FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE                                             |
| FUNDEF | FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL            |
| IBGE   | INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA                        |
| IDEB   | ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA                           |
| INEP   | INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA |
| LDB    | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO                                  |
| MEC    | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO                                                 |
| OIT    | ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO                                  |
| ONU    | ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS                                          |
| ONG    | ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL                                          |
| OPIP   | PROFESSORES INDÍGENAS POTIGUARAS DA PARAÍBA                            |
| PCN    | PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS                                      |
| PNE    | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO                                             |
| PPPI   | PLANO DE PARTICIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS                         |
| RCNEI  | REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS                        |

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
|        | INDÍGENAS                                                        |
| SEBRAE | SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS         |
| UNESCO | ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>1. ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA 31</b>                                                                                |           |
| 1.1 OBJETIVOS: PARA ONDE CAMINHAR?.....                                                                                                  | 30        |
| 1.2 A TRAJETÓRIA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: O CAMINHAR ÀS QUESTÕES PÓS-COLONIAIS.....                                                | 33        |
| 1.3 QUEM SOMOS? DESCOLONIZANDO O PENSAR: DESAFIOS DA PESQUISA, EXERCÍCIO PARA UMA ECOLOGIA DE SABERES.....                               | 36        |
| 1.4 POVOS INDÍGENAS: AUSÊNCIAS, EMERGÊNCIAS E TRADUÇÃO.....                                                                              | 38        |
| 1.5 “POVOS ORIGINÁRIOS” , POVOS INDÍGENAS E INDIGENATO.....                                                                              | 41        |
| 1.5.1 A QUESTÃO DO INDIGENATO.....                                                                                                       | 43        |
| 1.6 DEMOCRACIA E CIDADANIA MODERNA.....                                                                                                  | 48        |
| <b>2. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: DOCUMENTOS E A NORMATIVA INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS HUMANOS .....</b>                                    | <b>51</b> |
| 2.1 TRATADOS E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS .....                                                                                         | 51        |
| 2.1.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, VIENA E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS .....                                            | 54        |
| 2.1.2 PRIMEIRA E SEGUNDA CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS.....                                                                    | 58        |
| 2.1.3 CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....                                         | 59        |
| 2.1.4 CONVENÇÃO DA UNESCO/ONU RELATIVA À LUTA CONTRA AS DISCRIMINAÇÕES NA ESFERA DO ENSINO E O PACTO DE SAN JOSE DA COSTA .....          | 61        |
| 2.1.5 CONFERÊNCIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.....                                     | 63        |
| 2.1.6 CONVENÇÃO 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO E A AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS .....                | 65        |
| 2.1.7 DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS .....                                                           | 70        |
| <b>3. A NORMATIVA NACIONAL: A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA LEI Nº 11.645/08 E AS CONEXÕES COM A ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL .....</b> | <b>73</b> |
| 3.1 LEGISLAÇÃO E PARÂMETROS LEGAIS NO BRASIL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 90.....                                        | 73        |
| 3.1.1 ANOS 90 E A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL.....                                                                                               | 74        |

|                                                                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E OS POVOS INDÍGENAS.....                                                                                                                        | 76         |
| 3.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E OS PLANOS NACIONAIS .....                                                                                                     | 77         |
| 3.4 O TRABALHO DE TRADUÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08.....                                                                                                        | 82         |
| <b>4. CONTEXTO DA PRÁTICA: DOCUMENTOS LOCAIS E AS VOZES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO E DA ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL TEODOLINO SOARES.....</b> | <b>87</b>  |
| 4.1 O ESTADO DA PARAÍBA: NORMATIVA OFICIAL PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....                                                                                                    | 87         |
| 4.2 OS POTIGUARAS: CONFLITOS TERRITORIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS EMERGÊNCIAS DO PRESENTE.....                                                                                    | 91         |
| 4.3 A GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR: O LOCAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA NORMATIVA OFICIAL.....                                                                                  | 95         |
| 4.3.1 A AUSÊNCIA DE NORMATIVA LOCAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ....                                                                                                    | 97         |
| 4.4 A LEI 11.645: O CASO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO-PB E O CURRÍCULO ESCOLAR.....                                                                                             | 100        |
| 4.4.1 – PRODUÇÃO ESCOLAR DE ARTE, LITERATURA E HISTÓRIA POTIGUAR.....                                                                                                       | 101        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                            | <b>109</b> |
| <b>CRONOGRAMA.....</b>                                                                                                                                                      | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                     | <b>115</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>                                                                                                                                                        | <b>120</b> |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE CAMPO.....                                                                                                                                          | 122        |
| APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO.....                                                                                                                | 124        |
| <b>ANEXOS 128</b>                                                                                                                                                           |            |
| ANEXO A – DOCUMENTOS DA PESQUISA.....                                                                                                                                       | 127        |
| ANEXO B – LEIS Nº 10639/03 E 11645/08.....                                                                                                                                  | 128        |
| ANEXO C – FOTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....                                                                                                                                   | 131        |

## INTRODUÇÃO

Como professor e pesquisador em Educação e História emerge o interesse de analisar as emergências étnico-raciais, mais especificamente relacionadas às questões indígenas e sua inserção no âmbito das políticas de currículo da educação básica. Para concretizar esse objetivo investigativo, o Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, linha de Políticas Educacionais, se constitui um espaço de pesquisa, que contribui para uma melhor compreensão sobre a “história dos excluídos”, onde esta não seja um apêndice, mas, sim, faça parte de uma educação que reconheça as diversas culturas.

Estudar as políticas educacionais indígenas, no Brasil, ainda é tarefa complexa, não obstante o crescimento de publicações acadêmicas sobre a matéria. Seja pela falta de interesse, poucos registros ou pela burocracia, não é tão comum, dentro dos principais programas de pós-graduação em educação, a ocorrência, com frequência, de estudos sobre as temáticas relacionadas aos povos indígenas. Entretanto, justamente nesse campo que emerge essa problemática dentro dos programas de pós-graduação, considerando a importância histórica e cultural dos indígenas e dos processos educacionais cujo cerne esteja no reconhecimento das relações étnico-raciais na seara curricular.

Nesse cenário, se entrecruzam a formação e a atuação profissional do pesquisador, fazendo-se necessário apresentar os caminhos pessoal e profissional que me levaram as inquietações no campo dos estudos étnico-raciais, especificamente, nas políticas educacionais indígenas. Além disso, o espaço reservado ao estudo da matéria, demonstrando a necessidade de pesquisas focadas nos povos indígenas, sua educação e a promoção de relações étnico-raciais positivas é demonstrado numa pesquisa nos principais bancos de dados de artigos acadêmicos em educação para vermos a relevância do tema e as principais produções nacionais e regionais. Por fim, é apresentado e caracterizado o campo empírico da pesquisa, o Município de Marcação no Estado da Paraíba e a Aldeia Camurupim., onde se situa a escola, em que foi realizada a observação empírica.

Nesse âmbito, a formação em Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual da Paraíba, de 2004 até 2008, significou o início da realização de um sonho e projeto pessoal de trabalhar com a memória e a construção política de

futuro dentro do campo educacional. Meu trabalho monográfico de título: Cinema em Campina : Do “Cine Pulga” ao Cine Capitólio o Moderno e suas Várias Facetas (1912 - 1949), orientado pelo professor Dr. Flavio Carreiro Santana, surgiu do incômodo proporcionado pela deteriorização das estruturas dos cinemas centrais no município de Campina Grande, territórios que fizeram parte de todo um sistema social vivenciado durante décadas por boa parte da sociedade campinense, e que se tornou local de abandono, como se nunca tivessem importância, ou mesmo existido.

Mesmo com um trabalho essencialmente no campo da História Cultural francesa, a educação étnico-racial já era objeto de diversas inquietações. Participei, entre 2007 e 2008, como graduando, da construção do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Centro de Educação da UEPB. Entre os anos de 2008 e 2009 apresentei os artigos: O EGITO FICA NA ÁFRICA? UMA NOVA ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA ORIENTAL EM SALA DE AULA e A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DESAFIOS PARA O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO, no Encontro Estadual de Estudantes de História e no IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, respectivamente.

Minha inquietação, em uma fase inicial, se deu em relação ao currículo tradicional, construído em parâmetros Europeus, que não contemplava a educação étnico-racial, passando por toda educação básica até a formação dos profissionais de educação. No ano de 2009, iniciei minha vida profissional como técnico educacional do Ministério da Educação/ FNDE, atuando no monitoramento estadual do PAR (Plano de Ações Articuladas), sistema que integra as ações em educação do Governo Federal, Estadual e Municipal.

Neste projeto de monitoramento, fui responsável 23 municípios do Estado da Paraíba, localizados em todas as regiões, ficaram sob minha supervisão, com visitas semestrais. Os trabalhos coordenados pela Universidade do Rio Grande do Sul e finalizados no ano de 2010 produziram um documento importante, com os dados educacionais dos estados do Rio Grande do Sul, Alagoas, Paraíba e Pernambuco. O que me deixou ainda mais inquieto em relação às políticas educacionais étnico-raciais foi à ausência, quase que completa, de ações que trabalhassem as questões afro-brasileiras e indígenas.

Unindo a colaboração do NEABI (UEPB) e do trabalho como Técnico Educacional do FNDE, no ano de 2011, produzi o artigo: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: OS DESAFÍOS PARA O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO, foi publicado na Revista Espaço do Currículo do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Curriculares da Universidade Federal da Paraíba. A partir desse momento, o Mestrado em Educação da UFPB passou a ser objetivo para desenvolver minhas inquietações sobre o tema, principalmente, relacionado à educação indígena, pelo mesmo motivo da minha escolha na época do trabalho final de graduação, os indígenas, uma raiz fundamental, a principal, na formação da sociedade brasileira, são, muitas vezes, esquecidos e existem, assim, como as edificações dos cinemas antigos, como paisagem dentro de nossa sociedade. A presente pesquisa busca, então, na emergência dos movimentos de afirmação da cultura indígena e da oficialização pelo Estado Brasileiro da obrigação de estudar sua contribuição, cultural, histórica e artística por intermédio da Lei nº11.645/08 no currículo da educação básica.

Assim, a decisão de pesquisar as políticas educacionais indígenas no Brasil é, também, trabalhar em um universo em expansão, principalmente, após a aprovação da Lei nº 11.645/08. Para termos, inicialmente, uma noção do campo da educação indígena dentro da pesquisa acadêmica em nosso país e região, foi realizado um levantamento quantitativo do número de registros nos principais bancos de pesquisa disponíveis na internet.

As expressões pesquisadas foram: Políticas Educacionais, Educação Indígena, Educação Básica e Lei 11.645/08. Os bancos de dados utilizados foram: o Google Acadêmico, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), SciELO (Scientific Eletronic Library Online), EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste) e UFPB (Universidade Federal da Paraíba).

Os resultados incluem, apenas, artigos e livros contidos nesses bancos de dados, levando em consideração que muitos dados são cruzados entre os arquivos, o que explica, por exemplo, o número total de vezes em que o termo "Políticas Educacionais" na UFPB apareça mais vezes que no banco de dados da ANPED, já que o segundo trata, apenas, de conteúdo exclusivo da associação, enquanto o primeiro faz o cruzamento de diversos bancos de dados. No entanto, são

importantes para fins de observarmos o grande número de obras em Políticas Educacionais e o reduzido número de trabalhos existentes que tratam especificamente ou citam a Lei 11.645/08.

### Google Acadêmico

| <b>Termo Utilizado</b>          | <b>Total de Registros</b> |
|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Políticas Educacionais</b>   | 23.900                    |
| <b>Educação Indígena</b>        | 14.900                    |
| <b>Educação Básica Indígena</b> | 15.800                    |
| <b>Lei 11.645/08</b>            | 2.720                     |

### SciELO

| <b>Termo Utilizado</b>          | <b>Total de Registros</b> |
|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Políticas Educacionais</b>   | 1.430                     |
| <b>Educação Indígena</b>        | 1.240                     |
| <b>Educação Básica Indígena</b> | 1.130                     |
| <b>Lei 11.645/08</b>            | 10                        |

### Anped

| <b>Termo Utilizado</b>          | <b>Total de Registros</b> |
|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Políticas Educacionais</b>   | 4.100                     |
| <b>Educação Indígena</b>        | 659                       |
| <b>Educação Básica Indígena</b> | 317                       |
| <b>Lei 11.645 /08</b>           | 36                        |

**Anpae**

| <b>Termo Utilizado</b>          | <b>Total de Registros</b> |
|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Políticas Educacionais</b>   | 2.880                     |
| <b>Educação Indígena</b>        | 314                       |
| <b>Educação Básica Indígena</b> | 243                       |
| <b>Lei 11.645/08</b>            | 28                        |

**UFPB**

| <b>Termo Utilizado</b>          | <b>Total de Registros</b> |
|---------------------------------|---------------------------|
| <b>Políticas Educacionais</b>   | 5.120                     |
| <b>Educação Indígena</b>        | 3.160                     |
| <b>Educação Básica Indígena</b> | 951                       |
| <b>Lei 11.645/08</b>            | 131                       |

Acesso (15/10/2015)

Dentro desse universo, cabe falarmos de alguns trabalhos importantes e que se relacionam com a presente investigação. O primeiro, intitulado Movimentos Sociais e Educação Indígena na Contemporaneidade - As representações acerca da terra e da educação, de autoria do Mestre Wellington Amâncio da Silva e do Pós-Doutor Juracy Marques dos Santos, analisa a Educação Indígena e os Movimentos Sociais na contemporaneidade.

Enfim a proposta da educação escolar indígena, tendo seus próprios sujeitos étnicos como protagonistas (e não elaborada dentro de gabinetes), envolve o diálogo com a sociedade em geral, o intercâmbio justo e honesto, com a academia e com os demais implicados, conscientizados do seu papel para a construção de uma sociedade plural e etnoincluente - isso envolve uma abertura às diversidades das expressões das alteridades situadas no contexto do semiárido como saberes essenciais para a existência saudável de toda a sociedade (SILVA e SANTOS, 2014, p. 05)

O artigo surgiu da participação em grupo a partir do Encontro de Professores e Professoras Indígenas do Norte e Oeste da Bahia e faz uma importante análise da

luta dos movimentos sociais dos indígenas e da busca por espaços dentro da sociedade brasileira, que enfrenta historicamente os problemas da desigualdade social. O artigo mostra a construção coletiva de um modelo de educação indígena, de valorização cultural, que vai além da legalidade, emergência um sistema próprio de educação escolar indígena no Brasil, mas, principalmente, uma ecologia de saberes próprios e com especificidades em cada região, em cada aldeia indígena.

No texto do Programa de Pós-Graduação da UFPB de 2014: *Inclusão Obrigatória da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena No Currículo: Vozes e Tensões no Projeto Curricular do Estado de Pernambuco*, de autoria da MSa. Geonara Marisa de Souza Marinho, a pesquisadora faz uma importante contribuição em relação à reinterpretação dos professores da Rede Estadual de ensino de Pernambuco, acerca das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o texto traz as tensões da modernidade e a construção dos direitos humanos dentro das lutas étnico-raciais.

Pensar em uma educação étnico-racial, que leve em conta as vozes dos diferentes sujeitos sociais que estão presentes na escola, requer empenho/compromisso/conscientização por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, a reforma democrática no currículo perpassa pelo esforço em transmitir, nas escolas, “o conhecimento de todos nós” (MARINHO, 2014, p. 177).

O texto realiza um estudo das normativas e dos documentos do Estado de Pernambuco que tratam das questões étnico-raciais, buscando compreender como a prática pedagógica do professor contribui para a efetivação das Lei que obrigam a inserção dos estudos afro-brasileiros e indígenas em sala de aula. O estudo contribui, de maneira efetiva, para a presente pesquisa, já que traz como um dos objetivos específicos, a questão da legislação oficial, dentro dos conflitos que acontecem nas políticas de educação indígenas. Mesmo não sendo os gestores o foco principal das análises e observações, a autora traz a importância destes no processo de tradução das leis para o cotidiano educacional, um dos objetivos da observação realizada no Município de Marcação.

São professores, gestores, coordenadores pedagógicos que utilizam o diálogo como uma prática diária, percebem os problemas que envolvem os estudantes e que, muitas vezes, prejudicam seu desempenho escolar e, ao perceber, não cruzam os braços. Pelo contrário, se posicionam criticamente e sua prática pedagógica é direcionada para a formação de um

cidadão crítico, reflexivo, um cidadão humanizado. (MARINHO, 2014, p.172)

Outra importante contribuição do estudo em referência é a noção de que a inclusão de história e cultura indígena perpassa, também, pela postura adotada pelos profissionais e gestores da educação. Assim, possibilitando uma visão contra-hegemônica do conhecimento hegemônico global, a pesquisa aponta a tríade inter-conhecimento, autoconhecimento e autoeducação para uma mudança do pensamento globalizante, onde “ as diferenças passem a ser consideradas características que nos definem, nos identificam e não objeto de discriminação” ( MARINHO,2014,p.182).

Outro trabalho de relevância à presente pesquisa, por ter sido realizado em um município vizinho e de mesma população potiguara, presente na Aldeia Camurupim, em Marcação, no Estado da Paraíba, foi a pesquisa de título: Educação Ambiental em Terras Indígenas Potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto – PB. De autoria do Mestre Sidnei Felipe da Silva, essa pesquisa foi realizada no Programa da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Além da importante caracterização do espaço indígena potiguara do chamado Vale do Mamanguape, a investigação mostra a vivência da educação em escolas indígenas estaduais, com o objetivo específico a Educação de Jovens e Adultos e na Educação Ambiental.

A educação escolar indígena Potiguara apresenta um potencial muito grande para o seu estabelecimento e para contemplar o universo cultural desta etnia, ela é muito rica através da diversidade de saberes que é próprio deste povo, o que justifica a escola diferenciada tão desejada por estes povos, para incentivar e reavivar saberes e valores culturais adormecidos ( SILVA,2013,p.69)

A pesquisa analisa a educação indígena como uma luta da etnia Potiguara, segundo fala explicitada dos gestores municipais de Marcação e da escola Teodolino Soares que são indígenas, que identificam o processo educativo como essencial na formação das novas gerações. Mostra também que os potiguara do município de Rio Tinto exigem uma proposta oficial mais definida por parte do Estado, com respeito as especificidades de língua, religião e das tradições das diversas etnias.

Desse modo após uma apresentação da temática e do campo de pesquisa e diversas contribuições e emergência crescente do tema educação indígena dentro dos principais programas de Pós-Graduação de Humanas e Educação, passamos a caracterização do *lôcus* da pesquisa, o Município de Marcação e a Aldeia Camurupim.

No curso específico desta investigação, os sujeitos sociais que compõem o campo empírico são os gestores de educação, tanto da Secretaria quanto da Escola Indígena Teodolino Soares, com uma população de maioria formada por indígenas Potiguara situados no Litoral Norte do Estado da Paraíba, em uma região metropolitana composta por nove municípios, Baía da Traição, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Itapororoca, Jacaraú, Mamanguape, Marcação, Mataraca e Pedro Régis, conhecido como Vale do Mamanguape<sup>1</sup>. Especificamente, a pesquisa acontece no Município de Marcação, onde a Escola Indígena está localizada na Aldeia Camurupim ( distrito).

O município de Marcação, antigo Distrito de Rio Tinto, elevado à categoria de município pela lei Estadual nº 5913 de 29 de maio de 1994, está localizado na região do Vale do Mamanguape, litoral norte do Estado da Paraíba. Sua população, estimada em 2014, é de 8.241 habitantes, com uma área territorial de 122,896 quilômetros, segundo dados oficiais do IBGE.

Mapa I



Localização do Município de Marcação no Mapa da Paraíba ( destaque em vermelho)

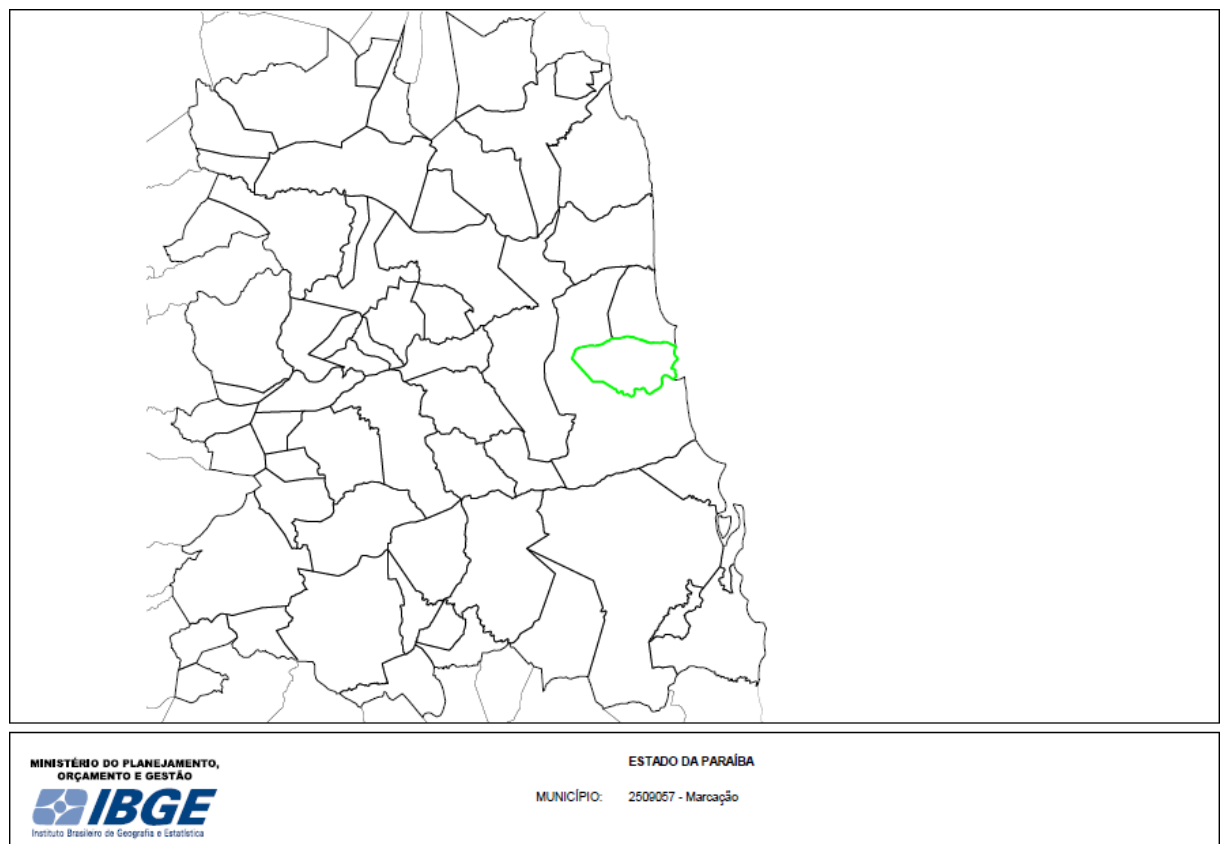
<sup>1</sup> A **Região Metropolitana do Vale do Mamanguape** é uma região metropolitana brasileira localizada no estado da Paraíba. Foi instituída pela lei complementar nº 116 de 21 de Janeiro de 2013 e publicado no Diário Oficial da Paraíba em 22 de Janeiro de 2013.

## MAPA II



Mapa da Localização do povo Potiguara no Município de Marcação.

## MAPA III



Mapa mudo do município de Marcação- Paraíba<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Mapas mudo são aqueles que permitem diversificados usos, abrangendo vários conteúdos. Sua principal utilização é na educação para contextualização geográfica.

Cerca de 80% de sua população é indígena, conhecido na região do Vale do Mamanguape como a cidade indígena. A maior concentração de população indígena se localiza, no Distrito de Camurupim e de suas 15 aldeias indígenas. A totalidade da população indígena pertence ao povo Potiguara, de origem Tupi. No quadro a seguir, há um detalhamento das aldeias com suas respectivas populações, segundo dados do IBGE de 2011<sup>3</sup>.

Em destaque, negrito, a Aldeia Camurupim, local da investigação, onde se encontra a Escola Indígena de Ensino Fundamental Teodolino Soares, segundo o Ministério da Educação, classifica-se as escolas Indígenas como rurais, assim como escolas do Campo e Quilombolas, não existindo uma diferença de modalidade escolar entre as diferentes populações.

QUADRO I

| Nº | ALDEIA                   | TOTAL POPULACIONAL |
|----|--------------------------|--------------------|
| 01 | BREJINHO                 | 341                |
| 02 | CAEIRA                   | 354                |
| 03 | <b>CAMURUPIM</b>         | <b>610</b>         |
| 04 | CARNEIRAS                | 100                |
| 05 | COQUEIRINHO <sup>1</sup> | -----              |
| 06 | ESTIVA VELHA             | 375                |
| 07 | GRUPIUNA                 | 263                |
| 08 | GRUPIUNA DOS CÂNDIDOS    | 52                 |
| 09 | JACARÉ DE CESAR          | 228                |
| 10 | JACARÉ DE SÃO DOMINGOS   | 432                |
| 11 | LAGOA GRANDE             | 459                |
| 12 | TRAMATAIA                | 896                |
| 13 | TRÊS RIOS                | 463                |
| 14 | VAL                      | 139                |
| 15 | YBUKUARA                 | 282                |
|    | INDÍGENAS DESALDEIADOS   | 1.000              |
|    | <b>TOTAL GERAL</b>       | <b>5.994</b>       |

(Fonte: FUNASA, censo de 2011).

<sup>3</sup> Os censos demográficos são planejados para serem executados nos anos de finais zero, ou seja, a cada dez anos. Desta forma o último censo realizado no Brasil foi no ano de 2010, com dados publicados de maneira definitiva no ano de 2011.

O povo Potiguara, segundo o último censo da FUNASA ( Fundação Nacional de Saúde), de 2011 possui uma população de 15.021 indígenas, distribuídos em 32 aldeias, localizadas no Litoral Norte da Paraíba, especificamente, nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. As aldeias são autônomas, na forma de administração político-social. Sua liderança Pajé é composta tanto por Pajé Homem, quanto Pajé mulher, estes são responsáveis pela espiritualidade e cura de doenças, são verdadeiros guardiões do povo, respeitados por seus saberes ancestrais.

A História dos Potiguara no Litoral Norte da Paraíba no Século XX é marcada por uma série de exclusões desses povos de seus territórios, por intermédio da violência e atrocidades cometidas pelos coronéis da primeira metade dos anos 1900. O caso mais emblemático trata do conflito dos indígenas com a família Lundgren, da Companhia de Tecidos Rio Tinto. O grupo Lundgren chegou a ser proprietária de 660 km<sup>2</sup> de terras na região do Vale do Mamanguape. Além da devastação da vegetação e da exploração descontrolada de matéria prima proveniente da natureza, o coronel Frederico Lundgren foi responsável pelo mando de diversas execuções sumárias e torturas, muitos indígenas foram expulsos de suas terras para a ampliação do grupo de tecidos, que chegou a ser um dos maiores do Brasil, no território do Vale do Mamanguape.

Esta nova mudança de sujeitos na posse das terras indígenas Potiguara trouxe outros prejuízos para o povo Potiguara de Monte-Mór, com a dominação dos usineiros, estes povos se viram frente a uma realidade totalmente oposta a sua, tendo em sua frente uma grande modificação no cenário paisagístico e geográfico da região, uma imensa área destinada à plantação de cana-de-açúcar, aumentando gradativamente o desmatamento e contribui para o assoreamento dos rios que percorrem estas terras, a exemplo do rio Mamanguape (SILVA, 2013, p.44)

Com a falência da Companhia de Tecido, no início dos anos 90, boa parte das terras passaram a ser das usinas de cana-de-açúcar, que cresceram na região, com bastante força, durante a década de 1990, por motivo da crise energética, causada pela elevação do preço do petróleo. Assim, o processo de descaracterização das terras potiguara pelo desmatamento aumentou consideravelmente, onde a falta de

opção para garantia da renda dos indígenas, leva, até os dias de hoje, a população potiguara a ser mão-de-obra trabalhadora e barata das usinas presentes nessa região do Estado da Paraíba.

A organização Social e Política Potiguara é de responsabilidade dos caciques, que é realizada através da escolha autônoma de cada aldeia. Outras lideranças dos povos Potiguaras são as parteiras, os professores, agentes de saúde, de saneamento e anciãos. Outro importante grupo e recente que vem crescendo, principalmente, em influência política, dentro das Aldeias, é o dos comerciantes indígenas, que são os donos de restaurantes, casas de festa, pequenos mercados entre outros estabelecimentos. Além de produzir sua própria renda, são responsáveis por empregar mão de obra indígena em seus comércios.

A Aldeia Camurupim, onde está localizada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Teodolino Soares de Lima, pertence à Marcação-PB e tem seu acesso pela BR-101, entrando na cidade de Mamanguape, onde se inicia a PB-O41, que passa logo em seguida pelas cidades de Rio Tinto, Marcação e a “Ladeira do Grotão” possui duas entradas principais, uma logo a poucos metros após a ladeira e outra no final da Aldeia Caieira, a poucos metros antes da Ponte que cruza o Rio Sinimbú.

A economia da Aldeia gira em torno dos funcionários públicos, principalmente municipais, pensionistas, dos trabalhadores das Usinas de cana de açúcar, carcinicultores e dos diversos comerciantes, a maioria dos diversos bares e restaurantes. A aldeia é um dos destinos principais de entretenimento da região do Vale do Mamanguape. Quase a totalidade das casas são de alvenaria e a população tem um moderado acesso às novas tecnologias, com a presença da internet via satélite.

Após a apresentação do caminhar profissional e acadêmico, da emergência dos temas relacionados à educação indígena e políticas educacionais e da caracterização dos lócus da pesquisa, são apresentadas as etapas seguintes da presente pesquisa, como se desenvolve os capítulos seguintes.

O capítulo um, intitulado Abordagem Teórica e Metodológica da Pesquisa, apresenta os caminhos da presente investigação, os objetivos, fontes normativas e as principais categorias da perspectiva pós-colonial com base em Boaventura de Sousa Santos.

Inicia-se com o tópico 1.1 Objetivos: Para onde Caminhar? Apresenta o objetivo geral e os específicos, a proposta de trabalho documental e de campo, além de servir de base norteadora e delimitador do espaço-tempo. Os três contextos de trabalho nesta investigação: o contexto de influência, onde se problematiza a construção de uma noção internacional de direitos humanos dos povos indígenas. O contexto da produção de texto, que se debruça no exame da Constituição Federal de 1988 e nas políticas de educação construídas nos anos 90 e 2000, até a aprovação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Por último, o contexto da prática, com a transcrição e análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, a gestão e o currículo do Município de Marcação e, principalmente, da Escola Indígena Teodolino Soares.

No tópico 1.2, A Trajetória de Boaventura de Sousa Santos: O Caminhar às questões Pós-Coloniais, é apresentado o percurso teórico-metodológico com referência na abordagem proposta por Boaventura de Sousa Santos, até se chegar a uma aproximação à perspectiva Pós-Colonial. Propõe-se uma investigação, com foco principal nas experiências, aprender e ensinar dentro de uma proposta da construção de um novo senso comum, a partir de um movimento local de globalização contra-hegemônica, como o indígena.

É importante ampliar a percepção de teoria, não apenas usá-la como técnica, mas entender a trajetória de sua elaboração. No tópico 1.3, Quem Somos? Descolonizando o Pensar: Desafios da Pesquisa, Exercício Científico e Artesanato Intelectual, é realizado um levantamento dos diversos conceitos trabalhados na perspectiva pós-colonial, trazendo para o autoconhecimento e autorreflexão, não só o tema, como o trabalho e posição como investigador. Qual local do pesquisador em uma concepção relacional entre a globalização hegemônica e contra-hegemônica, repensar o conceito moderno da ciência, dentro da pesquisa social, para uma nova relação que saia da relação eurocêntrica e etnocêntrica de sujeito x objeto.

No 1.4, Povos Indígenas, Ausências, Emergências e Tradução, trabalhamos com essas três categorias com base na abordagem proposta em Boaventura de Sousa Santos, para pensar e criticar historicamente os paradigmas das monoculturas hegemônicas, as exclusões e os impactos sociais e educacionais dentro das políticas curriculares no Brasil, o quanto é necessário perceber a existência do pensamento hegemônico, como, também, do contra-hegemônico.

O tópico 1.5, “Povos Originários”, Povos Indígenas e Indigenato, é discutido o uso do termo “índio”, sua construção histórica e a escolha pelo uso do termo em nossa investigação. A questão do indigenato, o “ser indígena” o direito ao autoconhecimento e autoafirmação, conceito base para as principais normativas internacionais de direitos humanos dos povos indígenas e, também, presente na Constituição Federal de 1988 e nas políticas voltadas aos indígenas, principalmente, na educação. O indígena como integrante da sociedade brasileira, indivíduo, social e juridicamente protegido, por meio do direito coletivo e comunitário.

O tópico 1.6, Democracia e Cidadania Moderna, apresenta na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, apropriada em nossa investigação, os conceitos que constroem as bases do pensamento moderno, principalmente, para entendermos a chamada “crise do projeto sociocultural” da modernidade. Os problemas do conceito de contrato social, que é exclusivamente construída a partir da relação entre os indivíduos, excluindo a noção de natureza e territorialidade, o que torna o “ser indígena” estranho a essa sociedade hegemônica. O tópico investiga a construção de uma cidadania indígena, que possibilite a participação efetiva em um Estado democrático de direito.

No capítulo dois, Contexto de Influência: Documentos e a Normativa Internacional, a investigação , localiza e conceitua histórica e juridicamente a questão dos tratados internacionais. Usando como documento de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, são apresentados e analisados os principais documentos internacionais que tratam da questão dos direitos humanos relacionados aos povos indígenas e à educação.

Apesar de afirmar a importância da base legal internacional e de todas as tensões geradas em torno dos debates relacionados aos direitos dos povos indígenas, o fundamental na construção do texto é a percepção de que os tratados e acordos internacionais são fruto de uma luta histórica, de longa duração, dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas, não um resultado, apenas, de vontade e concessões dos Estados ou Organizações.

Ao fim do capítulo, os dois principais documentos em relação aos povos indígenas e que influenciam as políticas étnico-raciais no Brasil, a Convenção Relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (OIT 169°), do ano de 1989 e, a mais recentemente, a Declaração das Nações Unidas Sobre os

Direitos dos Povos Indígenas (2007). As conquistas em relação à autodeterminação, território, à noção de indígenas como povos originários e as garantias fundamentais para o acesso à educação.

No capítulo três, A Normativa Nacional: A construção Política da Lei nº 11.645/08 e Conexões com a atual política educacional no Brasil, discute-se, no contexto da produção de texto, as normativas nacionais em educação, a partir da Constituição Federal de 1988.

No tópico 3.1 Legislação e Parâmetros Legais no Brasil: As Políticas Educacionais no Brasil a Partir dos Anos 90, a investigação toma como base legal para as futuras políticas relacionadas aos povos indígenas a Constituição Federal de 1988. Apresenta-se o contexto de mudança nas base econômica da América Latina, momento de abertura política e econômica, a mudança de contexto vivenciada com a dissolução da União Soviética e influência do pensamento hegemônico em todo continente, consequentemente no Brasil.

Dessa maneira o subtópico 3.1.1, Anos 90 e a Educação Neoliberal, problematiza-se a influência da economia na construção de nova legislação nacional da educação. Sob tal influência do pensamento neoliberal, modelo construído pelos países hegemônicos do norte capitalista e financiada pelo Banco Mundial, são construídas as bases para a LDB 9394/96, com uma abertura à educação privada, em todos os níveis de ensino, e de um novo modelo de financiamento, com base em metas e números, principalmente, no ensino básico, a partir do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério).

No tópico 3.2, A Constituição Federal e os Povos Indígenas, partimos da nova CF de 1988, analisando as conquistas jurídicas para os indígenas, uma investigação que relaciona o reconhecimento da cidadania indígena à educação, e a garantia constitucional a igualdade de condições em acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, pensamento, arte e saber. Apesar dos inúmeros conflitos gerados por uma nova concepção da influência econômica global na educação, são analisados diversos documentos que dão início, de maneira efetiva, ao debate, durante os anos 90 e 2000, das necessidades e emergências dos povos indígenas no Brasil.

No tópico 3.3, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Nacionais, analisa-se as contribuições e tensões existentes na LDB 9394/96 e no Plano Nacional da Educação (2001-2010) e (2014-2024), os principais documentos que constróem as bases e as metas futuras para a educação. A influência dessas normativas na construção e na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, quais os caminhos traçados pelo Estado para as políticas educacionais indígenas no Brasil.

O último tópico do capítulo 3.4, O Trabalho de Tradução das Leis N° 10.639 e N° 11.645/08, a partir dessa categoria “tradução” em Boaventura de Sousa Santos, busca-se interpretar, e principalmente, reinterpretar as referidas leis. As categorias de ausências e emergências, dentro de uma perspectiva plural da ecologia dos saberes, para tal procura-se entender o processo de construção histórica que culminou na aprovação das mesmas. Assim, proporcionar espaço para perceber a participação dos movimentos que pressionaram ações inclusivas do Estado Brasileiro relacionadas às questões étnico-raciais, com isso, o reforço que perpassa todo nossa pesquisa dos documentos oficiais não como um direito dado, mas, sim, como conquistas, fruto de lutas e organização social dos povos indígenas e da sociedade civil organizada, que, resinifica conceitos hegemônicos.

No quarto e último capítulo, Contexto da Prática: Documentos Locais e as Vozes da Gestão da Educação do Município de Marcação e da Escola Indígena de Ensino Fundamental Teodolino Soares, a investigação chega ao campo de pesquisa e apresenta seus principais sujeitos.

No tópico 4.1, é apresentado um estudo, com a participação de diversos órgãos públicos e ONGs, chamado de Participação das Populações Indígenas, importante para as atuais e futuras ações públicas relacionadas às comunidades indígenas.

A normativa local com o Plano Estadual de Educação, a primeira versão de 2001 e a atual de 2015, é apresentada, procurando emergências e ausências nas 28 metas, as especificidades presentes no Plano em relação aos indígenas, principalmente, os Potiguara, a influência da normativa 11.645/08 na proposta curricular do Estado da Paraíba, uma perspectiva de planejamento.

No tópico 4.2, Os Potiguara: Conflitos Territoriais na Construção das Emergências do Presente, um estudo da raiz étnica do povo potiguara, a família linguística tupi e os conflitos históricos e atuais que interferem no território e na vida

da comunidade da Aldeia Camurupim, quem são os habitantes que formam a comunidade escolar indígena.

No tópico 4.3, A gestão Municipal e Escolar: O Local da Educação Indígena e da Normativa Oficial, são apresentados os dados da educação municipal do município de Marcação, as vozes dos gestores são explicitadas para entendermos o contexto de um município que possui 80% de população indígena e 9 das 11 escolas na zona rural. Caracterizamos, também, a Escola Teodolino Soares, sua estrutura física, corpo docente e alunos. No subtópico 4.3.1 surge a problemática da não existência de normativa local específica e do Projeto Político Pedagógico, a investigação é provocada a entender o planejamento e ações da escola e da gestão, como acontece a construção de uma educação para a comunidade de Camurupim, sem um documento base.

No tópico 4.4 e subtópico 4.4.1, Lei 11.645: O Caso do Município de Marcação-PB e o Currículo Escolar e Produção Escolar de Arte, Literatura e História Potiguar, partimos da categoria da ecologia dos saberes, para entender como uma normativa oficial é ou não vivenciada, levando em conta a falta de PPP e qualquer outro documento mais local. Para tal, escolhe-se mostrar o currículo da escola, as produções relacionadas à Arte, História e Literatura. Como a gestão entende a importância de uma produção local de conhecimento, as conexões entre o currículo oficial e disciplinas como tupi e arte indígena.

Nas considerações finais, uma síntese de todo caminho investigativo, a importância das normativas internacionais, das políticas educacionais construídas pelas tensões e minhas observações em relação ao contexto da prática. Sem nenhuma intenção de dar conclusões definitivas, mas de colaborar para uma maior efetivação de uma educação indígena inclusiva e de qualidade.

## 1. ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

### 1.1 OBJETIVOS: PARA ONDE CAMINHAR?

Neste capítulo, são apresentados os objetivos da pesquisa, o pensamento pós-colonial em Boaventura de Sousa Santos e suas principais categorias analíticas, além de alguns conceitos chave para se trabalhar com o tema povos indígenas e educação, dentro de uma perspectiva dos direitos humanos. Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo escolar da educação básica, a partir da Lei nº11.645, busca debater as emergências dentro do campo das políticas educacionais indígenas no Brasil e os impactos no currículo escolar.

Assim, primeiramente, é analisada a legislação internacional e nacional sobre os direitos humanos dos povos indígenas, sobretudo o direito à educação, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Planos Nacionais de Educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção nº 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a Lei nº 11.645/08, que modifica a LDB 9.394/96.

Em segundo lugar, é examinado o projeto de educação escolar indígena do Município de Marcação, no Estado da Paraíba, e como é estruturado o currículo da escola municipal indígena, no que se refere à inclusão obrigatória da Cultura e História indígena. Para isso, escolhemos uma escola situada na Aldeia Camurupim, pertencente ao povo Potiguara.

O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p 47).

É realizada, também, uma análise documental. Assim, é preciso definir alguns critérios, postura crítica em relação ao conhecimento dado e entendimento que nossas observações não traduzem uma realidade autêntica. Assim, usar as diferentes concepções de análise do discurso é um instrumento importante para o trabalho de tradução documental, indo ao encontro à análise de Gil (2002), o qual mostra que essas diferentes concepções partilham uma rejeição: a ideia de neutralidade da linguagem. O autor em referência, também, define que as pesquisas documentais e bibliográficas se diferenciam pelas primeiras utilizarem material de *primeira mão*, ou seja, podem ser reelaborados. No entanto, reelaborar demanda uma série de responsabilidades e de definição de parâmetros básicos dos documentos analisados, não deve significar produzir um novo documento, mas, sim, traduzi-lo, na perspectiva de Boaventura Santos (2006).

Por último, busca-se explicitar as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, gestores da Secretaria Municipal de Educação de Marcação e da Escola Indígena Teodolino Soares, sujeitos que são parte fundamental na efetivação da inclusão da Cultura e História indígena em sala de aula. Desse modo ver como os diversos documentos que tratam a educação indígena são traduzidos e aplicados. O entendimento da gestão sobre as especificidades das questões culturais indígenas e os impactos no currículo local.

Há uma preocupação, no campo educacional brasileiro, intensificada com a Lei 11.645/08, que insere nos currículos do ensino público e privado, a História e Cultura afro-brasileira e indígena como obrigatória, nos currículos da Educação Básica no Brasil. Ficando claro, ainda, que isso deve ocorrer, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

A Lei nº 11.648 constitui um marco que representa toda luta e experiência vivida pelos movimentos sociais indígenas que representam uma importante e fundamental contribuição no campo das políticas educacionais no Brasil. A delimitação do tempo histórico na presente pesquisa, relacionado às políticas de educação no Brasil, está estruturada em três momentos: inicialmente, com a Constituição Federal de 1988, inicia-se pela construção histórica dos conceitos de cidadania indígena e direitos humanos internacionalmente, o clímax com a incorporação da Lei 11.648/2008 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e sua fase final, com o Plano Nacional de

Educação, aprovado em 2014, que representa as emergências no campo educacional indígena no Brasil e o projeto para os anos seguintes.

Para a última etapa, no Município de Marcação e na Aldeia Camurupim, foi utilizado o Diário de Campo, instrumento que permite ao pesquisador sistematizar as experiências, dar método à observação para análise posterior, permitindo um entrelaçamento, facilitando o processo de tradução, dentro do processo de reflexão e questionamentos. A entrevista semi-estruturada também faz parte do processo de trabalho *in loco*, onde gestores, sujeitos da pesquisa, podem externar suas vozes, problematizando a questão da educação indígena e sua cultura e história dentro da sala de aula.

O mais importante, na pesquisa, é experimentar, escutar, trocar conhecimentos e conceitos, vivenciar juntamente com as populações que fazem parte da pesquisa os impactos das políticas educacionais no Plano Estadual e Municipal de Educação, como as propostas oficiais são vivenciadas, a prática na tradução dos documentos oficiais, dentro da comunidade ver as transformações e produções que ocorrem naquele local, as emergências dentro de uma população contra-hegemônica, que não, apenas, reproduz, mas, sim, produz, conhecimentos e impactantes nas redes sociais translocais/globais.

Contudo, a globalização contra-hegemônica... Trata-se de um movimento amplamente capilarizado, ancorado, sobretudo, em iniciativas locais interligadas, com vista ao desenvolvimento de lutas locais, mas para “resistir a poderes translocais, nacionais ou globais”, como enfatiza Santos (2002). As lutas em favor da reforma agrária, da demarcação das terras indígenas; contra a devastação da floresta amazônica, a poluição ambiental, a precarização do trabalho, a erosão dos direitos sociais, o tráfico de pessoas, as guerras e a intolerância; bem como as lutas em defesa das diversas tradições da criatividade e dos diferentes sistemas de conhecimento, como faz Vandanna Shiva na Índia, são exemplos de lutas locais contra poderes translocais/globais (GERMANO, 2006, p.48)

É importante afirmar que tanto o objetivo geral quanto os específicos não aparecem, necessariamente, em tópicos e/ou capítulos em separado, mas são intenções de todo corpo da pesquisa, podendo, em determinado momento, está presente um ou mais elementos, dentro de cada capítulo escrito. Importante, também, afirmar que o trabalho tem seu caminho teórico no pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos. Nos seguintes tópicos são apresentados o caminho e

conceitos que relacionam à teoria em Santos e o tema da educação indígena e políticas educacionais no Brasil.

## 1.2 A TRAJETÓRIA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: O CAMINHAR ÀS QUESTÕES PÓS-COLONIAIS.

O professor Boaventura de Sousa Santos nasceu em Quintela, Portugal, em 15 de Novembro do ano de 1940. Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra em 1963, ao fim do curso foi para Berlim estudar Filosofia do Direito. No fim dos anos 60, partiu para a Universidade de Yale nos Estados Unidos. Nesse momento, sua pesquisa foi especificamente sobre o pluralismo jurídico nas favelas. Nos anos 80, Santos assume o papel de um pensador social que procura observar o mundo além dos conceitos do Ocidente da modernidade e do Norte capitalista, passou a realizar investigações, prioritariamente, em países considerados periféricos dentro do mundo hegemônico capitalista.

Suas investigações se concentram, principalmente, na América Latina e na África, onde costuma ser palestrante como, também, ser apenas mais um cidadão desses diversos locais. Contribuiu de maneira fundamental para a projeção internacional do Fórum Social Mundial, um espaço contra-hegemônico e lugar de promoção da luta dos povos do Sul Global.

Tendo vindo a defender que estamos a entrar num período de transição paradigmática (Santos,1994). Resumo aqui o argumento já conhecido porque parto dele para avançar na formulação da natureza da transição paradigmática apresentada nesta parte. O paradigma sócio-cultural da modernidade, constituído antes de o capitalismo se ter convertido no modo de produção industrial dominante desaparecerá provavelmente antes de o capitalismo perder a sua posição dominante (SANTOS, 2011,p.49).

Entender a pesquisa não como algo apenas burocrático, mas sim, um caminhar de experiências, trocas. Essa é a concepção de Boaventura de Sousa Santos, dentro da sociologia contemporânea. Seu trabalho não se resume às paredes acadêmicas, ele é um militante dos Direitos Humanos e dos movimentos sociais, não como ser “passivo” mas criticamente ativo, põe em xeque, inclusive, paradigmas que fundamentam esses dois campos sociais. Nas últimas décadas, passou a ser

reconhecido internacionalmente por sua contribuição teórica e pela prática social, em favor de um projeto pluralista e amplo de emancipação social.

Sua trajetória apresenta tensões, rupturas e uma busca interminável em transformar a experiência social. Boaventura apresenta que vivemos em um período de transição paradigmática profunda, os paradigmas modernos não respondem mais as nossas necessidades. Santos, em seu livro *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política* (2006), afirma que, em meados da década de 80, começou a usar as expressões pós-moderno e pós-modernidade, dado a percepção que o modelo ocidental de modernidade chegava à exaustão. Em 1987, No livro *Um Discurso sobre as Ciências*, propõe uma ruptura epistemológica, mostra a necessidade de construção de um outro modelo de racionalidade, o que ele chama de "Ciência Pós-moderna".

A partir do conceito de pós-moderno ou pós-modernidade, Santos propôs uma mudança do pensar, na proposta de superação da dicotomia natureza/sociedade, uma nova maneira de se relacionar sujeito/objeto. Com isso, questões como ética, gênero, etnia passam a ter maior visibilidade e possibilidade dentro do universo das ciências sociais, no entanto, essa transição epistemológica, para Santos (2010) , não é satisfatória, é uma tentativa de superar a modernidade, simplesmente por uma questão temporal, como se em determinado momento toda a modernidade deixa de existir e a pós-modernidade traz as soluções e as respostas para o "novo mundo".

Desde o início adverti que a designação pós-moderno era inadequada, não só porque definia o novo paradigma pela negativa, como também porque pressupunha uma sequência temporal – a ideia de que o novo paradigma só podia emergir depois de o paradigma da ciência moderna ter seguido todo o seu curso (SANTOS, 2010, p.26).

Nesse ponto de vista, Boaventura inicia um dos conceitos mais importantes da teoria pós-colonial, que é a crítica do pensamento do mundo central, que pretende, erroneamente, padronizar todo local do globo dentro de uma concepção paradigmática comum. O desenvolvimento científico e social não acontece de forma homogenia, ao perceber que a proposta pós-moderna seria uma tentativa de romper

com a modernidade, sem propor uma nova teoria crítica, mas, sim, dar respostas às novas necessidades modernas, Boaventura não reconhece, ali, sua concepção. Passa, assim, a classificar sua teoria como Pós-modernismo de oposição que vai contra o que ele chama de Pós-modernismo celebratório. Assim, é apresentada a necessidade de reinventar a emancipação social.

Em meados da década de 90, Boaventura de Sousa Santos define que essa reconstrução só pode ser completada com as vozes e as experiências das vítimas, dos grupos sociais que sofreram o silenciamento e a opressão do paradigma da ciência moderna. Surge, daí a preocupação de perceber o “Sul” e aprender com ele, para além da teoria crítica do “Norte”.

Essa proposta define a diferença entre as teorias pós-modernas e as teorias pós-coloniais. No entender de Santos, as duas concepções não possuem uma contraposição absoluta. No entanto, o campo pós-colonial pretende ir além da proposta de superação temporal e resposta às questões modernas, ele define literalmente que

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que tem um comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (SANTOS, 2010, p.29).

Não se pode esquecer que a emergência do pós-colonialismo teve uma contribuição importante das concepções pós-modernas e pós-estruturalistas, mas não satisfazem às aspirações éticas e políticas do pós-colonial, nem tampouco conseguem romper com os projetos de sociedade liberal e socialista de concepção do Norte.

Situado, então, dentro de uma concepção pós-colonial, Santos aprofunda, nos anos 2000, os estudos sobre a globalização, principalmente a relação entre a globalização hegemônica (dos países do Norte capitalista) e o que ele chama de globalização contra-hegemônica (a resistência centrada no Sul Global). Ele não só observa como é integrante dos acontecimentos desse movimento contra-hegemônico, principalmente, nas experiências dentro do Fórum Social Mundial.

O seu pensamento é aberto e sempre inacabado, não se propõe a dar respostas, através da experiência social, percebendo sua diversidade, a busca

constante por rever processos e renovar ideias. Essa concepção de Santos é a proposta conceitual da presente pesquisa. Neste tópico, analisamos a trajetória. A seguir pontualmente as ferramentas dentro desta concepção em que Santos integra ao debate questões e preocupações postas pelas teorias/perspectivas pós-coloniais.

### 1.3 QUEM SOMOS? DESCOLONIZANDO O PENSAR: DESAFIOS DA PESQUISA, EXERCÍCIO PARA UMA ECOLOGIA DE SABERES

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças (SANTOS, 2003, p.458)

Para analisar as políticas educacionais em relação aos povos indígenas do Brasil, pertencente ao Sul Global, universo de desigualdade e exclusão, é preciso, inicialmente, descolonizar o pensamento.

Mesmo sendo latino americano, brasileiro, paraibano e campinense, a tendência é se observar como o ocidental que faz parte do “mundo desenvolvido”, acadêmico, cheio de tecnologias, na verdade, não é percebido que boa parte do nosso “espelho” reflete os paradigmas do Norte, pensamento hegemônico, como denomina Santos (2006), enquanto vemos os povos originários como o *outro*, na maioria das vezes, somos classificados como iguais a esses “outros”, esses mesmos que discriminamos e classificamos pejorativamente ou de forma folclórica. Nos causa estranhamento imaginar que somos iguais, mesmo com todas diferenças, descolonizar o pensamento neste presente texto, não é um conceito, mas, sim, uma busca constante, que deve perdurar por todo caminho da pesquisa e adiante.

A presente pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico aspectos, questões e preocupações postas e incorporadas no pensamento, mais especificamente, pela teoria pós-colonial de Boaventura de Sousa Santos. Nessa perspectiva, a intenção não é de definir a identidade de um objeto, mas, sim, analisar e se possível fazer parte daquilo que não pode ser mensurável, a comunidade indígena é formada por indivíduos, com uma tradição histórica e riqueza cultural imensuráveis. Portanto, torna-se necessário considerar as subjetividades e particularidades, saímos do campo quantitativo para o qualitativo, onde nossas traduções não podem ser quantificadas.

A concepção trabalhada aqui de “ciência” é muito mais de crítica aos paradigmas modernos, que construiu este termo em bases que não responde mais às necessidades deste novo mundo. A antiga relação sujeito x objeto, com uma intenção de verdade científica, aproximou os estudos das humanidades às ciências naturais, ao mesmo tempo tornou o humanístico, frio, objetivo e sem individualidades, com objetivo de criar um novo senso comum moderno. Ao rejeitar essas concepções que, Santos (2010), afirma que se propôs a ruptura epistemológica com essa ciência moderna, em busca de um novo senso comum. A escolha pela abordagem proposta por Boaventura, na perspectiva acima, se dá, entendendo que as questões étnico-raciais precisam ser apresentadas dentro de um novo paradigma, buscando fugir da modernidade contemporânea, não com intuito de superação temporal, mas, sim, conceitual, trabalhar com o pensamento hegemônico, mas não como fim e, sim, como o início.

A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir do que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo que em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito (MINAYO, 2010, p.34).

Entendo que o papel dessa concepção das Ciências Sociais é em sua essência qualitativo. Comunidades e indivíduos possuem dinamismo e uma riqueza infinita de subjetividades, e nessa concepção a função da pesquisa é escutar vozes, perceber e interagir detalhes dentro deste universo coletivo e particular, o exercício de perceber um mundo dentro de uma construção da ecologia dos saberes.

Para entendermos o conceito de ecologia de saberes é preciso pensar com Santos (2006, p.53.), o qual afirma “é uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”. Pensar a ecologia de saberes vem ao encontro à proposta de nossa pesquisa que entende que o conhecimento é interconhecimento, onde se procura se conhecer outros conhecimentos sem esquecer dos próprios, justamente o que propõe Santos (2006), a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de

formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral (SANTOS, 2006, p.23).

O conceito de Ecologia de Saberes em substituição das monoculturas é fundamental no diálogo proposto com os sujeitos da presente pesquisa, quando além das questões documentais e de currículo, relacionado à aplicação de maneira obrigatória da cultura e história indígena em sala de aula, através da Lei 11.645/08, serão explicitadas as vozes dos sujeitos desta investigação, que compõem o um determinado contexto e universo geográfico, mas, fazem parte de toda uma ecologia, uma rede de conhecimento global e infinita, onde "a ecologia dos saberes visa facilitar a constituição de sujeitos e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão" (SANTOS, 2008, p.165). Opressão está que é resultante de hierarquias, do pensamento das hegemonias globais, que podem e devem ser contrapostas com outras e infinitas possibilidades e conceitos. Dentro dessa ecologia estão presentes as categorias fundamentais em Boaventura de Sousa Santos, as ausências, emergências e o processo de tradução.

#### 1.4 POVOS INDÍGENAS: AUSÊNCIAS, EMERGÊNCIAS E TRADUÇÃO

Os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças. Para além deles, outros grupos sociais discriminados por via de processos de exclusão, como as mulheres, os homossexuais (SANTOS, 2006, p 292).

Praticamente, o que conhecemos sobre os *povos originários* da América foi construído historicamente a partir de uma visão eurocêntrica (a partir da cultura europeia) do mundo. Trata-se de um conhecimento que vem de fora para dentro, repleto de preconceitos e de um paradigma moderno, totalmente diferente da matriz cultural dos povos originários. Diversos saberes indígenas foram suprimidos durante anos, muitos conhecimentos incorporados pelos colonizadores são considerados aprimorados ou simplesmente se esquece da real origem e a apropriação de

diversos conhecimentos acontece sem nenhum tipo de ética ou critério.”Modificar” ou “excluir” são termos constantes quando se estuda a cultura e história indígena.

Durante séculos, sua cultura e seus costumes foram deturpados e excluídos da chamada “sociedade ocidental”, que é considerada (por ela mesma) superior, dominante às demais culturas, detentora do saber e dos avanços científicos. Sociedades e povos que não alcançaram os mesmos níveis de desenvolvimento tecnológico do Norte Global, foram submetidas à exploração, dentro de uma lógica de razão indolente, uma lógica que não enxerga as contribuições e riquezas tecnológicas e culturais do restante do mundo, justamente por olhar, apenas, para si, essa é a base da crítica de Santos (2011) e base para sua epistemologia do sul.

A razão indolente se manifesta de duas formas: razão proléptica e razão metonímica, denominação utilizada por Santos (2008), fazendo referência às figuras de linguagem *metonímia* e *prolepse*. A razão proléptica baseia-se em um pensamento linear no qual o futuro já está determinado nas ideias de progresso e produtividade, de acordo com o modelo de sociedade capitalista. A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma de ordem (MARINHO, 2014, p.32).

Trabalhando com a perspectiva de Boaventura Sousa Santos, podemos repensar e criticar os paradigmas das monoculturas hegemônicas. Algumas lógicas ocidentais do Norte podem ser pensadas por um novo tipo de ótica, não mais, necessariamente, ligado à lógica da monocultura, da linearidade temporal histórica, progresso, avanço e a lógica produtivista dentro do capitalismo.

Para Santos (2011), as monoculturas apresentam uma visão única da construção do conhecimento e de existência, não observa o outro e diferentes formas de *ser*, *existir*, desperdiça, assim, outras experiências sociais, a cultura dominante não pensa a não ser sobre “si”, não consegue conceder uma sociedade construída por diversas partes, apenas, como um bloco social dominante.

É justamente esse ato de inclusão e exclusão que julga a partir de “si” o que deve ser válido ou não, conhecer este processo é a proposta da Sociologia das Ausências em Santos (2008), reconhecer os processos de inclusão, exclusão e perceber contribuições dos *povos originários* não dentro do paradigma ocidental, mas de uma matriz própria que não, apenas, reproduz como, também, produz conhecimento é uma das propostas deste trabalho de investigação.

Tanto nas ausências quanto nas emergências, o olhar do pesquisador, dentro da subjetividade, porém com método científico, é o que possibilita observar e problematizar o campo de pesquisa. Enquanto, na sociologia das ausências, o que é produzido como não existente embora marginalizado está disponível e é observável. Na sociologia das emergências, o que se procura é identificar são as pistas, sinais futuros, as possibilidades da pesquisa, como eles poderão ser apresentados e representados.

Nesta investigação, temos como objetivos dentro da análise do currículo a partir da Lei 11.645/08, conhecer a realidade que temos, dentro do quantitativo e qualitativo, observando pistas e sinais. Como aponta Santos (ANO), não queremos ser deterministas e racionais, mas, sim, ser razoável, procurando identificar práticas e saberes emergentes, dentro das políticas em educação relacionadas aos povos indígenas.

É objetivo problematizar o pensamento hegemônico com uma diferenciada perspectiva educacional, social e cultural. Perceber as possibilidades de uma outra forma de olhar e estar no mundo, diferentes formas de racionalidades.

Perceber que o pensamento hegemônico não é completo, não basta por si é a principal função do trabalho da tradução, não desperdiçar a experiência, observar dentro dos campos de poder dominante possibilidades de diálogo e trocas entre paradigmas não hegemônicos. Santos (2010) afirma que não há prática social ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história. Portanto, o trabalho de tradução é fundamental para definir de forma concreta, levando em consideração cada momento e contexto histórico, quais as práticas com maior potencial contra-hegemônico.

É importante observar que a tradução em Boaventura significa “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns e de outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p. 39). Uma alternativa à globalização Neoliberal, a partir das redes de movimentos locais.

O trabalho de tradução na presente pesquisa propõe utilizá-la na análise das políticas em educação indígena. Ao utilizar uma microrregião como recorte empírico, buscaremos os movimentos alternativos, as resistências e transformações no diálogo com o currículo e legislação oficial, construído dentro de uma perspectiva global dominante. Os movimentos contra-hegemônicos não mais são vistos como

reprodutores de cultura e conhecimento, mas produzem, ressignificam e propõem um diálogo transcultural, dentro do mundo que historicamente busca um ser estritamente monocultural. Partindo do pressuposto que não existe cultura completa, a promoção do diálogo intercultural é fundamental, perceber a produção de resistências e inovações que não são absolutas, mas se contrapõem ao Norte Global, propondo diálogos e vários pensares. A tradução surge como instrumento para organização dessas novas emergências, transformando-as em práticas e materialidades.

A partir dessas categorias o próximo tópico propõe a dar consistência a algumas nomenclaturas e conceitos relacionados aos povos indígenas. O porquê da escolha do nome "indígena" e uma discussão fundamental que é o Indigenato.

### 1.5 "POVOS ORIGINÁRIOS", POVOS INDÍGENAS E INDIGENATO

Índios, a nomenclatura usada, no decorrer do presente texto, para designar a população deste universo de pesquisa, aparentemente, é algo simples. No entanto, é resultado de análises históricas, dos ciclos hegemônicos e contra-hegemônicos, além das individualidades, autoconhecimento e autoafirmação. Como um termo historicamente carregado de erros históricos e preconceitos pode ser utilizado em favor do movimento social indígena? Esta é a grande pergunta deste tópico onde o conceito do Indigenato é apresentado.

Historicamente, o problema de se utilizar o termo *índio* remota ao período das grandes navegações em 1492, com a chegada da expedição de Cristovão Colombo, foi dado esta nomenclatura aos primeiros habitantes do continente americano, a qual resulta de um erro dos colonizadores, que imaginavam ter chegado às Índias, para onde se dirigiam boa parte das expedições exploratórias no século XV. Apelidados de *índios* pelos colonizadores, todas essas populações foram padronizadas, como se toda a diversidade cultural pudesse ser resumida em um único termo, típico do pensamento monocultural e da razão indolente da modernidade, deixando de lado a multiplicidade cultural dos *povos originários*.

Uma das consequências desse erro em classificar diversos povos como uma grande população carregou historicamente o termo *índio* da ideia de um ser

selvagem, sem cultura, o que seria “não civilização”, mas um amontoado de indivíduos que deveriam ser civilizados, dentro da concepção e paradigmas do Norte, o que comumente é classificado por eurocentrismo.

No entanto, buscando uma unidade do movimento indígena no Brasil diferente de diversos grupos de *povos originários* espalhados pela América, não se quer, em sua maioria, negar a palavra *índio*. Os principais movimentos dos *povos originários* têm buscado inverter o conceito histórico da palavra *indígena* ao seu favor. Para eles, sustentar e divulgar o termo serve para demonstrar uma união, articulação dos diversos grupos, para fortalecimento da causa indígena, principalmente, ligada à terra, ao território e à cultura. Assim, essa nova ideia do termo *indígena* articula-se com a ideia de *povos originários*, ou seja, pluralidade cultural em união com os movimentos sociais, em defesa da efetivação dos direitos individuais e coletivos.

No entanto, é importante saber que nem todos os membros dessas populações se identificam dessa maneira. No Brasil, especificamente, é dado o direito do autorreconhecimento individual e coletivo, não cabe ao Estado o poder de decisão, definir se alguém é branco, negro, índio ou quilombola é uma questão do indivíduo se reconhecer ou não como pertencente a determinado grupo étnico-racial. Um dos problemas encontrados na autoafirmação indígena é que o termo carrega todo esse histórico e preconceito social, o que leva, muitas vezes, aos indivíduos desses povos a uma tentativa de não ser reconhecido socialmente como indígena.

A escolha por *povos indígenas* se dá respeitando o que está representado nos principais documentos, tanto na legislação, quanto nos documentos oficiais do Brasil, que tratam questões de direitos culturais, educacionais e de território. Já a expressão *povos originários*, também, aparece durante o desenvolvimento da escrita, praticamente existe em conjunto com o “indígena”, adequando à concepção teórica apresentada e aos principais documentos oficiais e acordos internacionais de diversas instituições que representam e defendem os direitos dessas populações, que, atualmente, definem e se auto-definem, assim, esse grande universo social. A Funai (Fundação Nacional do Índio), por exemplo, segue a mesma tendência e, juridicamente, trata seus documentos com base no direito *originário* dos *povos indígenas*.

Ao utilizar a concepção, a qual se coaduna com as preocupações e questões teóricas propostas por Boaventura Sousa Santos, a ideia de povos originários

pretende quebrar a barreira das concepções hegemônicas de totalidade e submissão, iniciado no território americano com o colonialismo e seguido pelo capitalismo, paradigmas diferentes que possuem sua especificidade, mas que se sustentam nas desigualdades. Com isso, aparece a questão do *outro* como motor social e não do igual, ou, como afirma Santos (2010), que, no passado, houve colonialismo, sem capitalismo, como relação política, mas não é possível pensar o capitalismo sem o colonialismo desde o século XV.

Dessa maneira Santos (2007) afirma, ainda, que não se confunde capitalismo com colonialismo, mas o primeiro pode viver sem o segundo enquanto relação política, mas não enquanto relação social, é o que sustenta a desigualdade, privação da humanidade para sobreexplorar, o capitalismo não consegue se sustentar sem esse modelo social.

Os povos indígenas são americanos, mas não são ibéricos, são povos originários. Os povos afrodescendentes são americanos, mas não são ibéricos, são de origem africana. Obviamente o conceito revela a tentativa, por um lado, de criar a ideia de um espaço que estaria fora do espaço hegemônico do colonialismo, que a partir do séc. XVII é inglês e não ibérico. Porque o domínio do mundo colonial depois do *Siglo del Oro* da Espanha e da crise de Portugal passa, a partir do séc. XVII, para outras regiões do mundo, para a Holanda e depois para a Inglaterra e, portanto, o espaço da Ibero-América no fundo é um espaço colonial subalterno e que se constrói como tal (SANTOS, 2012. p 2).

Ficando atento à legislação que tange ao processo de educação diferenciada, e respeito as tradições da matriz indígena, sua base tem raiz na Constituição Federal de 1988, nos artigos 231 e 232, que inicia esse processo de garantias às populações indígenas como política de Estado. O chamado direito indígena é encontrado também na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, e a resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação Indígena que foi contemplada com o Plano Nacional de Educação em 2001 e aprimorado com o Plano Nacional de Educação 2014.

### 1.5.1 A QUESTÃO DO INDIGENATO

Ao tratar do direito *originário* dos povos indígenas, é fundamental discutir a questão do Indigenato, que significa estado ou qualidade indígena. Diferente da

ideia clássica de nação homogenia, de *povo brasileiro* que percorreu a maior parte de nossa história como Nação, tal conceito juridicamente afastava qualquer possibilidade de uma segurança jurídica específica para os povos indígenas, impossibilitando uma proteção adequada das políticas de Estado, que desde a época colonial, não passava de uma delimitação de território (direito cedido aos chamados silvícolas), incluído sem pormenores na legislação oficial, e que nunca foi respeitado de maneira efetiva.

Em 1967, já sob o domínio do Regime Militar, até então a Nova Constituição Federal, oficializou o domínio das terras ocupadas historicamente pelos indígenas pelo Estado. A União é proprietária de todo e qualquer território indígena que passa a ter reservado o direito ao usufruto das riquezas da natureza e das consequências desse usufruto. Em 1973, o Estatuto do Índio, Lei 6.001 de 1973, reconhece a posse permanente das terras ocupadas pelos índios ou silvícolas (termo do próprio Estatuto).

Estatuto, em seu texto, garantia a habitação ou exercício de atividade indispensável à sua subsistência ou economicamente útil, de acordo com os usos, costumes e tradições. Porém, apenas em 1988, com a Constituição Federal pós Regime Militar, garantiu o caráter imemorial da cultura indígena, dentro da sociedade brasileira. Essa nova visão oficial em relação ao indígena leva em consideração os principais tratados e organizações internacionais que buscavam garantir o direito do “ser indígena”, que tanto historicamente foi negado pelo poder hegemônico, assim surgindo a base para o indigenato moderno, aplicado, a partir de então, em todo documento relacionado aos direitos dos povos indígenas.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua **organização social, costumes, línguas, crenças e tradições**, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (grifo nosso, CF 1988)

O Conceito de Indigenato reconhece o indígena como integrante da sociedade em geral, mas pertencente de uma individualidade, social, cultural e jurídica própria e que deve ser respeitada, esse respeito é válido, inclusive, ao pertencimento do “ser indígena” ou não.

No século XVI e seguintes, o pensamento dominante era de que os “descobridores” tinham o gozo de um poder absoluto sobre as áreas “descobertas”. Apesar dessa concepção, questionava-se o etnocentrismo jurídico dos europeus, já que estes se consideravam os únicos que mereciam ter crédito, o centro do planeta, os portadores da cultura universal (SILVA,1993,p.95)

Tal reconhecimento se dá por autodeterminação, ou seja, o indivíduo se declara indígena e, portanto, é considerado pelo Estado brasileiro como descendente dos povos originários que habitavam o território antes da colonização europeia. A seguir uma posição de um dos principais juristas brasileiros da atualidade, José Afonso da Silva:

Os dispositivos constitucionais sobre a relação dos índios com suas terras e o reconhecimento de seus direitos originários sobre elas nada mais fizeram do que consagrar e consolidar o indigenato, velha e tradicional instituição jurídica lusobrasileira que dita suas raízes já nos primeiros tempos da Colônia, quando o Alvará de 1.º de abril de 1680, confirmado pela Lei de 06 de junho de 1755, firmara o princípio de que, nas terras outorgadas a particulares, seria sempre reservado o direito dos índios, primários e naturais senhores delas (SILVA, 1993, p. 43).

Levando em consideração o Indigenato e os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, não cabe debate como “dar terras” aos índios, ou *devolver* a posse original das terras brasileiras pertence aos povos que, aqui, já habitavam, na época da colonização, e por consequência seus descendentes. Conforme a Constituição de 1988.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Enquanto o artigo 231 reconhece a organização social, costumes, línguas crenças e tradições, o artigo 232 traz o conceito de índios e suas comunidades, onde segundo Silva (1993), “se pode falar em nações indígenas, na medida em que a comunidade linguística as identifica”. Mas o conceito de nação, aqui utilizado, não diz respeito a controle ou aparelhamento do Estado, mas, sim, de etnia, uma entidade caracterizada por uma mesma língua, tradição e cultura. Justamente por essa confusão de conceitos, o termo nação foi recusado pelos constituintes, não aparecendo a expressão *nações indígenas*, que foi suprimido no texto da CF de 88. No entanto, a realidade necessita de uma efetiva aplicação de tais preceitos, daí a importância de pesquisas e estudos que tratem das questões indígenas,

principalmente, possibilitar as emergências que ajudem a observar a melhor maneira a aplicação de tal fundamento.

O direito coletivo e comunitário é a base para os direitos dos povos indígenas, porém a ação individual a autodeterminação é fundamento para a participação ou não nas políticas de Estado dos indígenas. Buscando uma atualização nas questões jurídicas, o Decreto presidencial de 22 de março de 2006, artigo 2º, Inciso V, define como competência da CNPI (Comissão Nacional de Política Indigenista) "propor a atualização da legislação e acompanhar a tramitação de proposições e demais atividades parlamentares relacionadas com a política indigenista". Essa Comissão foi a principal responsável pelo processo de instrumentalização da atualização do Novo Estatuto dos Povos Indígenas, texto final apresentado em 2009 e, ainda, em tramitação no Congresso Nacional, desde o ano de 1994. O importante, nessa discussão, é que esta representação que é composta, também, por membros do próprio movimento indígena, assim, se denominam, de maneira oficial.

Art 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos indígenas e de seus povos, com o propósito de proteger e fazer respeitar sua organização social, costumes línguas, crenças e tradições, os direitos sobre terras que ocupam e todos seus bens"

Art 2º Aos indígenas, as comunidades e aos povos indígenas se estende a proteção das leis do país, em condições de igualdade com os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiaridades reconhecidas nesta lei (BRASIL, 2009, p. 2).

No presente texto, quando falamos, especificamente, em *povos indígenas* ou *povos originários* não queremos uma ideia de homogeneidade ou de bloco social. Fundamental é entender que o determinado universo representa, a partir de dados, apenas, do território brasileiro, mais de 800 mil pessoas espalhadas por todas as regiões do país com mais de 250 línguas diferentes. Para isso, é importante voltar ao conceito anterior de *descolonizar o pensamento*. Por este motivo, o termo *índio* será utilizado quando esse fizer referência a documentos oficiais, documentos de educação e em depoimentos em que o sujeito entrevistado se identifique como tal. Em casos especiais, o termo escolhido no presente texto também poderá ser povos

originários, sobretudo quando a legislação e os documentos utilizarem essa terminologia.

## 1.6 DEMOCRACIA E CIDADANIA MODERNA

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas (SANTOS, 2010, p.41).

A Lei 11.645/08 é resultado de décadas de um caminhar lento, mas constante dentro do universo da afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas. Neste capítulo, o objetivo é analisar e caracterizar a dimensão legal e dos documentos que contribuíram para a construção de uma legislação que evidencia e afirma a educação das relações étnico-raciais, mais especificamente dos povos indígenas.

Apresentando, inicialmente, a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos sobre os conceitos, democracia e cidadania moderna, seguindo pelos principais documentos e tratados internacionais, nacionais e locais e os impactos dentro da educação e dos povos indígenas, na tentativa do mundo e dos Estados se adequarem às vozes que reivindicam um novo modelo de emancipação social através da periferia, neste conflito entre as emergências sociais e teóricas.

Boaventura de Sousa Santos (2005), define que o projeto sociocultural da modernidade é sustentado por dois pilares, o da Regulação e o da Emancipação. O primeiro pode ser observado no que é chamado de *contrato social*, que é uma relação estabelecida por homens livres, que segundo Rousseau deve servir para maximizar a liberdade.

O problema do contrato social moderno está, primeiro, que ele assenta seu critério na inclusão. No entanto, o processo de inclusão precisa ao mesmo tempo excluir. Boaventura (2008) afirma que o contrato social leva em consideração a relação entre indivíduos e suas associações, deixando, assim, a natureza de fora deste universo. A única natureza que importa é a humana e estas devem servir para serem domesticadas pelo Estado.

O segundo aspecto apresentado por Santos (2008) é que o conceito de cidadania está relacionado intrinsecamente com a noção de territorialidade, ou seja, tudo que é considerado externo ao cidadão é sumariamente excluído, às vezes

inclusive maiorias étnicas.

Esses problemas conceituais do contrato social moderno se evidenciam em relação às sociedades indígenas, já que são povos classificados como estranhos em relação à sociedade do Estado-Nação na modernidade.

O conflito surge nos dois aspectos relacionados por Santos (1991): a relação entre indivíduo e natureza é indissociável para os indígenas, não leva em consideração, apenas, o que é ou não humano. Segundo, por não serem considerados durante séculos donos do território, a partir do processo de colonização, os indígenas tiveram seu pertencimento ao território negado, conseqüentemente também a noção de cidadãos brasileiros, fato que influencia inclusive o campo educacional. Não é por acaso que, apenas, com a chamada Constituição Cidadã de 1988, as questões relacionadas à educação dos povos indígenas ganharam uma atenção oficial do Estado.

A Cidadania, inicialmente, após a redemocratização do Brasil representou garantia de direitos (ao menos jurídicos) e mais transparência nas ações governamentais que afetam diretamente a população, com ela os brasileiros passaram a ter direito ao *habeas data*, isto garantiu a todo cidadão o direito aos dados a seu respeito em posse dos arquivos governamentais. Trabalhadores passaram a ter o direito de greve, a jornada de trabalho, que era de 48 horas semanais, foi reduzida para 44 horas, licença maternidade de 90 para 120 dias. Além disto todo brasileiro acima de 16 anos passou a ter o direito ao voto para escolher seus governantes e representantes.

O espaço da cidadania, embora assente no poder coercitivo do Estado, maximiza o seu desenvolvimento potencial através da legitimação e da hegemonia, ao passo que o espaço da comunidade afirma-se como dotado de legitimidade original, mas recorre frequentemente à coerção para maximizar o seu desenvolvimento potencial ( SANTOS, 2013, p.283)

A afirmação de cidadania indígena influi diretamente na participação desses povos na chamada democracia moderna. Para Boaventura de Sousa Santos (1991), a democracia oferece, hoje, a sua forma representativa como o único regime político que apresenta a liberdade como pilar. No entanto, esse modelo de democracia dá sinais, cada vez mais evidentes, de saturação, os grupos excluídos historicamente

continuam a não ter voz.

No Brasil, essa relação com os indígenas é bastante evidente. Mesmo com a noção de cidadania, esses povos continuam sem conseguir garantir representatividade no Estado Democrático de Direito. Interessante que quase a totalidade das leis serve para assegurar a cidadania indígena, incluindo as questões relacionadas à educação. No entanto, aplica-se o seguinte critério contraditório.

O indígena é reconhecido como seguimento historicamente prejudicado e esquecido, onde sua cultura foi e é massacrada pelos paradigmas modernos. É lhe assegurado, nas políticas em educação afirmativas, uma porcentagem no processo seletivo das Universidades. Neste momento, o indígena é visto como *parte*, ao mesmo tempo, não é assegurado à mesma população garantias à participação na democracia representativa, por exemplo, assegurando vagas no legislativo para eleição de membros indígenas, neste momento a população é considerada como *todo*, ou seja, seu direito está estabelecido pelo voto direto, assim como qualquer cidadão brasileiro, desconsiderando-se, assim, o processo de exclusão histórica.

Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhe novos horizontes de auto-realização, mas por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstratos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de dominação enquanto consumidores, e de estratégias de dominação enquanto da democracia de massas. (SANTOS, 1991, p.141).

Dessa maneira, a busca por uma cidadania indígena a partir da autodeterminação é fundamental para a produção, cultural, educacional e política indígena. O contexto de influência e a construção de uma sólida base normativa internacional, relacionado aos Direitos Humanos indígena é o próximo passo de nosso caminho investigativo.

## **2. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: DOCUMENTOS E A NORMATIVA INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS HUMANOS**

A dimensão legal internacional que deu base às políticas educacionais e de direitos humanos no Brasil é fundamental para entendermos os fundamentos da Lei 11.645/08. A construção do conceito de paz e respeito internacional pós-guerra, que emergiu de maneira expressiva na segunda metade do século XX, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos do ano de 1948, é base de uma efetivação de um Estado democrático que ofereça a possibilidade do exercício de cidadania. Ressaltando que as reflexões relacionadas aos documentos, tem como objetivo não uma exaltação hegemônica dos documentos, mas, sim, uma leitura contra-hegemônica.

O Pós-Segunda Guerra provoca culturalmente uma série de movimentos sociais e reivindicações por proteção oficial internacional a grupos historicamente excluídos, os diversos documentos aqui apresentados fazem parte de um processo articulado e constante de criação desta rede internacional de proteção, essa rede que inclui a educação e, por isso, é fundamental para um entendimento mais amplo da Lei 11.645/08.

### **2.1 TRATADOS E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS**

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Art. 26, DUDH, 1948).

Os diversos tratados aqui analisados não representam, apenas, os anseios e vontades das grandes estruturas de poder, como os Estados, mas, sim, o resultado de resistências e lutas das culturas e populações historicamente marginalizadas historicamente. Mesmo que organizações internacionais, como a Organização das

Nações Unidas (ONU), tenha uma construção e uma estrutura de poder com base nas concepções dominantes do Norte do globo, foram os movimentos de resistência e contra-globalização que propiciam o constante aperfeiçoamento dos direitos humanos.

Sempre que são parte de lutas contra-hegemônicas – seja luta pelo cancelamento da dívida dos países pobres, seja pela reforma agrária, ou ainda pelos direitos coletivos dos povos indígenas – os direitos humanos são submetidos a um trabalho de reconstrução política e filosófica que torna mais visível e mais condenável a discrepância entre princípios e práticas, fazendo dela o quadro político das lutas. Na medida em que tal sucede, caminhar pelas avenidas do cemitério das promessas traídas, torna-se mais arriscado para os empresários dos direitos humanos hegemônicos ( SANTOS,2007, p.28).

Direitos humanos, como afirma Boaventura Santos (2007), não é fácil de teorizar em nosso tempo, já que tendem a ser uma resposta forte para os problemas do mundo. As tensões e turbulências que historicamente acontecem dentro desse universo estão também presentes nos tratados e documentos internacionais, uma tensão entre o sul periférico e o norte capitalista, entre o Ocidente Global e o Oriente Global. Não podemos pensar, apenas, em uma construção hegemônica dos Direitos Humanos, mas sim, pensá-los de forma dinâmica, onde as lutas contra-hegemônicas e seus agentes estão presentes. Ou como afirma Flores (2009), um repúdio a um universalismo abstrato, que tem no mínimo ético um ponto de partida e não de chegada, onde se busca não um universalismo absoluto, mas, sim, fruto de processos, conflituos, discursivos, de confronto e de diálogo, um universalismo pluralista.

Converter os “bárbaros da terra” e reconverter os colonos portugueses às teses teológicas que a santa madre igreja católica, apostólica e romana havia aprovado no Concílio de Trento (1545-1563): eis o grande sentido da missão evangelizadora dos padres da Companhia de Jesus nos trópicos americanos. Ou como proferiu o próprio Vieira (1945, p. 442) acerca da vocação docente dos inicianos em outro discurso religioso: “tomou Sto. Ignacio as escolas e a criação dos moços. Para que? Para que nas prensas das letras se lhes imprimam os bons costumes, e estudando as humanas aprendam a ser homens” cristãos (Ferreira Jr,2007,p.22)

Uma educação voltada à população indígena no Brasil existe desde o princípio do projeto de colonização portuguesa na Colônia brasileira. Escritos de Jesuítas famosos, como o Padre José de Anchieta, já mostravam as questões e preocupações específicas em relação à cultura e educação dos povos que habitavam o território brasileiro. A intenção da formação Jesuíta, que era extremamente rígida, era a de adequar as “culturas diferentes” à lógica e interesses eurocêntricos. Esse curso elementar, secundário e superior era oferecido a colonos, filhos de portugueses, escravos (alforriados) e curumins (pequenos índios).

O estudo da gramática era em latim e de obras grego – latinas, no qual os melhores eram selecionados e ao fim de vários anos de estudo, também auxiliavam neste modelo de educação Jesuítica. Paiva (2000), em seu texto Educação Jesuítica no Brasil Colônia, mostra que apesar da preocupação em instruir de conhecimentos básicos os índios, a questão da diferença e especificidade cultural não era levada em consideração pelos Jesuítas, que estavam mais preocupados em domesticar e adequar do que instruir.

Assim como este modelo de educação, diversos outros foram pensados e desenvolvidos durante séculos no território brasileiro, mas sempre considerando o indígena como o “outro” a ser integrado à sociedade. O que diferencia a construção da Lei 11.645/08 é o caráter de respeito cultural e equiparação do indígena como parte fundamental da sociedade brasileira, baseado legalmente em documentos internacionais, estes com a intenção de criar um modelo global de Direitos Humanos, pensamento que se solidificou de maneira intensa a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e da criação da ONU.

Os tratados internacionais, enquanto acordos internacionais juridicamente obrigatórios e vinculantes constituem a principal fonte de obrigação do Direito Internacional. O termo “tratado” é um termo genérico, usado para incluir as Convenções, os Pactos, as Cartas e demais acordos internacionais. (PIOVESAN, 2012, p.73).

Para entender, então a importância da Lei 11.645/08 é preciso analisar a sua dimensão legal e de documentos. Essa dimensão corresponde compreender o valor jurídico dos tratados internacionais e os impactos desses tratados na ordem internacional e nacional.

### 2.1.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, VIENA E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Artigo 29º 1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. 2. No exercício destes direitos e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática. 3. Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente aos fins e aos princípios das Nações Unidas (Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948).

Joaquim Herrera Flores (2009) afirma que os direitos humanos se converteram no desafio do século XXI, que é ao mesmo tempo teórico e prático. Durante todo o século e, principalmente, após as Guerras Mundiais que tomaram praticamente toda a primeira metade do século XX, é inegável o grande esforço internacional para a formulação de bases jurídicas que contemplassem uma base mínima de direitos humanos e do conceito abstrato de humanidade. No entanto, o conceito de direitos humanos não é estático ao tempo mas, sim, dinâmico, o que, inicialmente, se restringia a declarar direitos e liberdades, um ideal a se conseguir, ganhou, com o passar dos anos, de maneira lenta, porém consistente, uma dimensão múltipla, representando as diversas vozes dos movimentos contra-hegemônicos que lutam pelos direitos dos humanos e sua dignidade social e individual.

Como veremos a perspectiva tradicional e hegemônica dos direitos confunde os planos da realidade e das razões na mesma Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O preâmbulo da Declaração diz, primeiramente, que os direitos humanos devem ser entendidos como um ideal a seguir (Flores, 2009, p.29).

O Direito Internacional dos Direitos Humanos, como sistema jurídico normativo, surgiu, de maneira oficial, das emergências da Declaração Universal do ano de 1948, que se apresenta como uma série de direitos universais que são

inegociáveis, como afirma em seu Artigo 30 e último do documento, que "de nenhuma maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividades ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados". Mesmo levando em consideração o caráter hegemônico da Declaração, podemos fazer uma leitura crítica, que vai ao encontro da visão de Boaventura Santos, em relação ao caráter dinâmico dos movimentos sociais, ou como afirma Flores (2009), "para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos". Mas, sim, o conteúdo que serve de base para luta pela dignidade, onde as normas jurídicas e de políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade são resultados e não o ponto de partida.

Nesse contexto, a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados do ano de 1969 serviu para regulamentar os tratados internacionais entre Estados, não envolvendo as organizações internacionais. O texto aprovado invoca a resolução das Nações Unidas de criar condições necessárias à manutenção da justiça e ao cumprimento das obrigações decorrentes dos tratados, a Convenção reconhece a emergência da importância que os tratados internacionais ganharam como fonte do direito internacional, assim definindo o que é considerado tratado, que aceitos como válidos de maneira universal.

Artigo 2.º Definições 1 - Para os fins da presente Convenção:

- a) **«Tratado»** designa um acordo internacional concluído por escrito entre Estados e regido pelo direito internacional, quer esteja consignado num instrumento único, quer em dois ou mais instrumentos conexos, e qualquer que seja a sua denominação particular;
- b) **«Ratificação», «aceitação», «aprovação» e «adesão»** designam, conforme o caso, o ato internacional assim denominado pelo qual um Estado manifesta, no plano internacional, o seu consentimento em ficar vinculado por um tratado;
- c) **«Plenos poderes»** designa um documento emanado da autoridade competente de um Estado que indica uma ou mais pessoas para representar o Estado na negociação, na adoção ou na autenticação do texto de um tratado, para manifestar o consentimento do Estado em ficar vinculado por um tratado ou para praticar qualquer outro ato respeitante ao tratado;
- d) **«Reserva»** designa uma declaração unilateral, qualquer que seja o seu conteúdo ou a sua denominação, feita por um Estado quando assina, ratifica, aceita ou aprova um tratado ou a ele adere, pela qual visa excluir ou modificar o efeito jurídico de certas disposições do tratado na sua aplicação a esse Estado;
- e) **«Estado que participou na negociação»** designa um Estado que tomou

parte na elaboração e na adoção do texto do tratado; f) «**Estado Contratante**» designa um Estado que consentiu em ficar vinculado pelo tratado, independentemente de este ter entrado ou não em vigor; g) «Parte» designa um Estado que consentiu em ficar vinculado pelo tratado e relativamente ao qual o tratado se encontra em vigor; h) «**Terceiro Estado**» designa um Estado que não é Parte no tratado; i) «**Organização** internacional» designa uma organização intergovernamental (Convenção de Viena, 1969).

O Brasil mesmo participante e assinante deste tratado, o mesmo foi ratificado apenas em 25 de Outubro de 2009, 40 anos depois. Segundo a Constituição Federal do Brasil do ano de 1988, em seu art. 49, I e art. 83, VIII, determina a competência exclusiva do Presidente da República em celebrar os tratados, convenções e atos internacionais, sujeito a referendo do Congresso Nacional que tem o poder de resolvê-lo definitivamente.

Além de fortalecerem e ampliarem o catálogo de direitos previstos pelo Direito brasileiro, os instrumentos internacionais também apresentam relevantes garantias para a proteção de direitos (PIOVESAN, 2012, p.76).

Os tratados de direitos humanos no Brasil são objeto de regulamentação na Constituição Federal de 1988, no art. 5º, parágrafos 1º, 2º e 3º. O primeiro parágrafo institui o princípio da aplicabilidade imediata dessas normas. O princípio da aplicabilidade imediata tem como objetivo tornar tais direitos prerrogativas aplicadas de maneira automática pelo Poder Executivo. O segundo parágrafo torna as normas materialmente constitucionais, dispensando qualquer processo especial para que os tratados cheguem à votação pelo Congresso Nacional e reconhecendo a relevância da categoria de proteção internacional. Já o terceiro parágrafo, dispõe que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos aprovados pela Câmara e pelo Senado, por três quintos dos votos, serão equivalentes às emendas constitucionais.

Esses Instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos envolvem quatro dimensões, segundo Piovesan (2012). A necessidade de parâmetros mínimos para a proteção dos direitos humanos, de forma internacional. Deveres jurídicos do Estado, para respeitar, proteger e implementar os direitos humanos.

Criação de órgãos de proteção como comitês, comissões e cortes internacionais.  
Criação de mecanismos de monitoramento.

No Brasil, historicamente, existe um conflito entre a assinatura de tratados internacionais e a sua efetivação, gerando em sua plenitude para a população, principalmente, os vulneráveis, caso que se aplica em nossa análise sobre as questões indígenas e suas questões culturais e educacionais. Será visto a seguir a análise de pontos dos principais documentos internacionais que contribuíram para a construção jurídica, alguns já citados e o espírito social dos direitos humanos da Lei 11.648/08.

| Documento                                                                             | Ano              |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Declaração Universal dos Direitos Humanos                                             | 1948             |
| Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino *    | 1960             |
| Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos                                      | 1968             |
| Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial | 1968             |
| Convenção Americana de Direitos Humanos *                                             | 1969             |
| Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais                                     | 1978             |
| Convenção Relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (169º OIT) * | 1989             |
| Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos                                       | 1993             |
| Declaração de Princípios sobre a Tolerância                                           | 1995             |
| Declaração Mundial sobre Educação para Todos                                          | 1990, 1993, 2000 |
| Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas                    | 2007             |

### 3.1.2 PRIMEIRA E SEGUNDA CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS

Em Teerã, no mês de maio de 1968, a Conferência Mundial de Direitos Humanos se reuniu para fazer um balanço dos vinte anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e planejar as futuras políticas e ações para promover e incentivar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Em seu documento final, a Conferência ratifica a DUDH de 1948 como parâmetro fundamental para o incentivo ao respeito dos direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem nenhuma distinção. O texto, além de reafirmar o caráter universal do direito à igualdade e liberdade, reafirma os diversos tratados e pactos internacionais como obrigações que todas as nações devem aceitar.

Por conseguinte, a Conferência Internacional de Direitos Humanos, Afirmando sua fé nos princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionais sobre a matéria, Incentiva a todos os povos e governos a consagração dos princípios contidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e a redobrar seus esforços para oferecer a todos os seres humanos uma vida livre e digna que lhes permita alcançar a todos os seres humanos uma vida livre e digna que lhes permita alcançar um estado de bem estar físico, mental, social e espiritual (TEERÃ,1968).

Apenas 25 anos depois, em 1993, a cidade de Viena, na Áustria, sediou a II Conferência Mundial de Direitos Humanos. Em Viena, foi definitivamente legitimada, através de uma percepção de construção histórica dos direitos internacionais, a noção de indivisibilidade dos direitos humanos, aplicados tanto aos direitos civis e políticos quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de Viena (1993) também enfatiza os direitos de solidariedade, o direito à paz, o direito ao desenvolvimento e os direitos ambientais.

Diferente da primeira Conferência, em Teerã, Viena traz uma multiplicidade de temas, que aparecem em seu documento final, desde a ajuda ao pagamento da dívida externa dos países periféricos até o combate a violência de gênero da pessoa e de todas as formas de assédio e exploração sexual. Tal fato mostra o amadurecimento acerca dos direitos humanos e dos diversos grupos sociais que

participaram de um processo de reconhecimento e afirmação de suas especificidades.

A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem lamenta igualmente os continuados atos de violência que visam minar o processo de desmantelamento pacífico do 'apartheid'.

17. Os atos, métodos e práticas de terrorismo sob todas as suas formas e manifestações, bem como a sua ligação, em alguns países, ao tráfico de entorpecentes, são atividades que visam a destruição dos direitos humanos, das liberdades fundamentais e da democracia, ameaçando a integridade territorial e a segurança dos Estados e desestabilizando Governos legitimamente constituídos. A comunidade internacional deverá tomar as medidas necessárias à cooperação, com o objetivo de impedir e combater o terrorismo.

18. Os Direitos do homem das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. A participação plena e igual das mulheres na vida política, civil, econômica, social e cultural, a nível nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo constituem objetivos prioritários da comunidade internacional ( VIENA, 1993).

Justamente a questão da diversidade, em contraponto à universalidade tão presente nos documentos internacionais de direitos humanos seria uma das controvérsias da Conferência em Viena. Os diversos grupos representados resistiam à noção histórica de direitos ligados ao universal, mesmo assim o primeiro artigo da Declaração de Viena afirma que "a natureza universal de tais direitos não admite dúvidas", fato que não impossibilitou que, a partir daquele momento, os diversos movimentos de resistência buscassem um caráter mais plural e dinâmico de direitos humanos, mostrando o processo de influência dos grupos contra-hegemônicos, como os povos indígenas, como aponta Santos (2002) e que, como afirma Flores (2009), apesar de enorme importância das normas que buscam a efetividade dos direitos no âmbito internacional, os direitos não podem reduzir-se às normas.

### 2.1.3 CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Uma das mais importantes convenções internacionais do pós-guerra, relacionada à superação da discriminação entre povos é a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Foi adotada pelas

Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965, entrando em vigor em 04 de Janeiro de 1969 e pelo Estado brasileiro em 27 de Março de 1968. Historicamente, a elaboração desta Convenção ocorreu após cinco anos do ingresso de dezessete novos países africanos na ONU e da emergência de diversos movimentos que reivindicavam direitos civis, principalmente, na região ocidental do globo.

Esta Convenção articula-se aos posteriores documentos de direitos humanos ligados aos povos indígenas por ser um dos primeiros documentos que individualiza e torna concreto diversos instrumentos de proteção, buscando eliminar toda e qualquer forma de discriminação racial. Criando, assim, um modelo que foi utilizado para o combate à discriminação de gênero, contra a criança e de etnia.

Na qualidade de instrumento global de proteção dos direitos humanos editado pelas Nações Unidas, a Convenção integra o denominado sistema especial de proteção dos direitos humanos. Ao contrário do sistema geral de proteção que tem por destinatário toda e qualquer pessoa, abstrata e genericamente considerada, o sistema especial de proteção dos direitos humanos é endereçado a um sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações (PIOVESAN, 2012, p.78)

Uma das principais preocupações apresentadas no documento é definir internacionalmente o que seria discriminação racial. Já no primeiro artigo, a discriminação racial é definida como qualquer diferenciação, exclusão, restrição ou preferência, com base em raça, cor, origem nacional ou étnica, que restrinja ou anule qualquer mecanismo de proteção jurídica de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

Artigo 7º - Os Estado-parte comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, assim como para propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção. (ONU, 1969).

Outra definição fundamental desta Convenção acontece no quarto parágrafo do artigo 1º, o qual não considera discriminação as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos. Assim as medidas especiais e temporárias voltadas a acelerar o processo de construção da igualdade não são consideradas discriminação racial. É o caso das chamadas ações afirmativas, que são medidas positivas adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório (PIOVESAN,2012).

É possível verificar a importância deste documento, como parte de um processo de proteção dos direitos humanos de grupos historicamente discriminados. A validação de tais políticas voltadas à superação de desigualdades históricas está presente em ações como o sistema de cotas étnico-raciais e na própria lei 11.645/08, lembrando claro que não se trata de uma relação direta entre esta Convenção e está ou qualquer outra conferência, mas, sim, é parte de um processo de longa duração e de luta dos diversos grupos contra-hegemônicos, incluindo o indígena.

#### 2.1.4 CONVENÇÃO DA UNESCO/ONU RELATIVA À LUTA CONTRA AS DISCRIMINAÇÕES NA ESFERA DO ENSINO E O PACTO DE SAN JOSE DA COSTA

Não é possível pensar educação das relações étnico-raciais sem abordar a discriminação e exclusão dentro do campo educacional, fortemente reproduzida em relação aos povos vulneráveis. A Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino de 1960 procurou debater e criar parâmetros internacionais para que a Declaração Universal de Direitos Humanos em seu princípio de não discriminação e direito de todos à educação fossem contemplados.

Entrou em vigor em 22 de maio de 1962, uma contribuição fundamental para o futuro da política de inclusão étnico-racial. Pela primeira vez, o conceito de discriminação aplica-se internacionalmente aos países integrantes da ONU, com determinações específicas para a eliminação da exclusão da diferença entre povos,

raças e culturas, combatendo o racismo institucional incluindo a escola como lugar da diversidade étnico-racial e de novas sociabilidades.

### **Artigo 1**

§1. Aos efeitos da presente Convenção, se entende por discriminação toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino, e, em especial:

- a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino;
- b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo;
- c) A reserva do previsto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos;
- d) Colocar uma pessoa ou um grupo em uma situação incompatível com a dignidade humana.

§2. Aos efeitos da presente Convenção, a palavra "ensino" se refere em seus diversos tipos e graus, e compreende o acesso ao ensino, ao nível e à qualidade desta e as condições em que se dá. (UNESCO, 1960)

A Conferência solidifica o princípio fundamental da igualdade de oportunidades, lembrando que em 1960 o mundo pós-guerra vive a esperança da superação da desigualdade entre povos, resultante da repulsa em frente ao Nazismo e ao mesmo tempo a tensão da divisão do mundo entre o Bloco Capitalista, liderado pelos Estados Unidos e o Bloco Socialista da União Soviética. O princípio da não discriminação carrega internamente a questão da igualdade para acesso, permanência e progressão dentro do campo educacional. Essas diretrizes da UNESCO são fundamentais. Junto com o Banco Mundial na década de 90, construíram os parâmetros da educação neoliberal, fortemente implementadas na América Latina, inclusive no Brasil, com o suporte do financiamento da educação. Borges (2010) mostra a articulação da política Banco-Mundial/ UNESCO, como elas relacionam a educação às demandas de competitividade do desenvolvimento econômico capitalista. Essas recomendações passaram por todos os níveis da educação, do ensino básico ao Superior.

A Lei 11.645/08 também efetivou, no âmbito da política educacional, o cumprimento tardio do art. 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos. Também chamada de Pacto de San José da Costa Rica, é um tratado internacional entre os países-membros da Organização dos Estados Americanos e que foi subscrita durante a Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos, de 22 de novembro de 1969, na cidade de San José da Costa Rica, e entrou em vigor em 18 de julho de 1978. É uma das bases do sistema interamericano de proteção dos Direitos Humanos. O Pacto assinado em 1969, apenas, foi oficializado pelo Estado Brasileiro após a redemocratização, no ano de 1992, no Governo Itamar Franco, através da articulação do então Ministro das Relações Exteriores, Fernando Henrique Cardoso.

O art. 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos trata dos grupos socialmente vulneráveis, entre eles os povos indígenas. Sendo dever do Estado garantir o direito à identidade cultural, o direito à educação e à cultura. Ou seja, a inclusão oficial da história e cultura indígena no currículo oficial é fruto tanto da mobilização civil organizada quanto faz cumprir acordos e tratados internacionais. Percebe-se, também, que a educação étnico-racial e direitos humanos constituem um caminhar com mudanças de longa duração.

#### 2.1.5 CONFERÊNCIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Evidenciando a emergência internacional de buscar a superação do preconceito étnico-racial e das populações vulneráveis na segunda metade do século XX, no dia 27 de outubro de 1978, em Paris, acontece a aprovação e proclamação, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 20ª reunião, da Declaração sobre raça e os preconceitos raciais, no ano de 1978.

Em seu art. 5º, parágrafo 1º, cultura é definida enquanto obra e patrimônio comum da humanidade, podendo afirmar que homens e mulheres não apenas nascem iguais em dignidade e em direitos, como também devem ter respeitados e reconhecidos o direito de todos os grupos à sua própria identidade e desenvolvimento cultural.

Segue, em seu parágrafo 2º, abordando a responsabilidade do Estado em relação à educação e suas políticas educacionais na superação do preconceito racial.

2 [...]têm a responsabilidade de garantir que os recursos educativos de todos os países são utilizados no combate ao racismo, nomeadamente assegurando que os programas de estudo e os manuais escolares incluem considerações científicas e éticas a respeito da unidade e diversidade humanas e que não são feitas quaisquer distinções perversas relativamente a nenhum povo; garantindo a formação dos professores a fim de realizar estes objetivos; colocando os recursos do sistema de ensino à disposição de todas as pessoas sem restrição nem discriminação com base na raça; e adaptando as medidas adequadas para remediar as limitações que afetam determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao respectivo nível de educação e de vida e, em particular, para evitar que elas se transmitam às crianças. (ONU, 1978).

Esse documento é base para diversas políticas educacionais de superação da desigualdade e racismo étnico-racial, como, por exemplo, a política de cotas raciais, formação de professores e, também, a inserção de material didático e conteúdo específico dentro do currículo oficial dos Estados. Lembrando que os direitos adquiridos são resultados de lutas e reivindicações, não provenientes de leis, mas representados e sustentados por elas na esfera política, jurídica ou econômica, já que os direitos humanos devem ser geridos sem imposições nem colonialismos, Flores (2009).

No Brasil, o início desse processo se deu através da CF de 1988, que garantiu o direito à educação e respeito cultural a todos, com a LDB 9394/96 e com o Plano Nacional de Educação 2001-2011. No entanto, a efetivação real através de lei específica para a educação se deu com a aprovação da Lei 10.639/03 e sua modificação posterior, com a Lei 11.645/08, que, em seus parágrafos 1º e 2º, inclui no currículo oficial a formação da população brasileira, a partir da história dos negros e indígenas, deixando claro que os conteúdos referentes devem ser ministrados em todo currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira.

Os direitos humanos, como qualquer produto cultural que manejemos, são produções simbólicas que determinados grupos humanos criam para reagir frente ao entorno de relações em que vivem (FLORES, 2009, p.51).

Ainda importante no universo do combate ao racismo e superação da exclusão dos povos vulneráveis, nos aspectos culturais e das políticas em educação, dentro dos direitos humanos, aparecem a Declaração Mundial de Educação Para Todos dos anos de 1990, 1993 e 2000 e a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da Unesco em sua 28ª reunião, no ano de 1995. Todas essas declarações têm como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reafirmam a educação como um direito humano fundamental, como afirma Borges (2008), a educação em direitos humanos como um processo de socialização numa cultura voltada para o reconhecimento, proteção, defesa e promoção dos direitos humanos.

#### 2.1.6 CONVENÇÃO 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO E A AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS

Tratando, especificamente, dos direitos humanos dos povos indígenas, o principal tratado internacional é a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989). Essa organização é a única agência do Sistema da ONU, da qual participam diretamente atores não governamentais, devido à sua formação tripartite. Formam a organização, em igualdade de condições, os Estados e as organizações de empregadores e trabalhadores de 178 países ao redor do mundo.

Desde sua criação, no ano de 1919, a OIT evidencia a preocupação com as questões das chamadas *populações indígenas*, as quais estão presentes nas diversas reuniões e encontros, com o objetivo de conseguir acordos e consensos, e de buscar realizar todos os esforços necessários para conseguir soluções conjuntas e, ao final desses processos, espera-se que os Estados que ratificam e fazem parte dessa organização internacional tomem a melhor decisão para os conflitos e tensões nessa matéria.

No Brasil, a OIT possui representante desde os anos 50. Além de propor uma agenda de melhoria nas condições de trabalho, a Organização tem uma forte

presença no combate à exploração do trabalho infantil, na promoção da igualdade de oportunidades no trabalho e inclusão de gênero e etnia.

A OIT foi criada em 1919 como parte do Tratado de Versalhes, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial. Tem suas raízes na proposta de proporcionar uma justiça social e paz internacional, seus membros são representantes de governos e de organizações de empregadores e de trabalhadores, ficando responsável pela realização de Convenções e recomendações, que uma vez ratificadas pelos Estados representantes passam a fazer parte de seu ordenamento jurídico. A primeira Convenção foi responsável, por exemplo, pela redução da jornada de trabalho a 8 horas diárias e 48 horas semanais, a definição de uma idade mínima de 14 anos para o trabalho e direitos para as trabalhadoras grávidas.<sup>4</sup>Embora a OIT, desde 1921, tenha iniciado seus estudos sobre as condições de trabalho das populações indígenas e diversas tentativas de acordos internacionais com a intenção de internacionalizar a questão dos direitos desses povos, apenas, na Convenção 107, de 1957, efetivamente, iniciou-se uma tentativa de proteção jurídica a terra e melhoria nas condições de educação, trabalho e saúde, o que se pode perceber é o conflito constante entre os interesses humanos e econômicos. Aliar essas duas categorias verificando as emergências específicas se tornou o desafio da Organização Internacional do Trabalho. Flores, sobre a questão do reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e culturais, escreve:

A esse grau de complexidade devem-se acrescentar algumas necessárias considerações jurídicas, uma vez que os defensores dos direitos humanos lutam por estender política e judicialmente a convicção de que estamos diante de normas jurídicas integralmente exigíveis perante os tribunais... Talvez isso nos explique as razões pelas quais os direitos individuais ( civis e políticos) são imediatamente aplicáveis e os direitos sociais, econômicos e culturais são princípios para orientar as políticas econômicas (FLORES,2009, p.44).

---

<sup>4</sup> 1919 - Convenção 3 - relativa aos Emprego das Mulheres antes e depois do parto ( Proteção à Maternidade). Convenção 4 - relativa ao Trabalho Noturno das Mulheres . Idade Mínima de Admissão nos Trabalhos Industriais. Trabalho Noturno dos Menores na Indústria – Ratificadas pelo Brasil no ano de 1934.

Desde o princípio, a nomenclatura utilizada nos documentos é *indígena*. No entanto, com o efervescer da revolução social e cultural dos anos 1960 e 1970, a convenção nº 107 passou a ser criticada por ser de tendência integracionista e paternalista. Com a perspectiva da assimilação cultural, em 1986, a OIT admitiu que tal Convenção não respondia mais aos interesses das populações indígenas. Esses problemas seriam discutidos nas Conferências Internacionais de 1988 e 1989. Apesar das críticas, pela primeira vez, a comunidade internacional se debruçava, de maneira efetiva, nas questões indígenas, apesar da maneira hegemônica que carrega o corpo da Convenção nº107, como pode-se perceber abaixo.

#### Artigo 1.º

1) aos membros das populações tribais ou semitribais em países independentes, cujas condições sociais e econômicas correspondem a um *estágio menos adiantado* que o atingindo pelos outros setores da comunidade nacional e que sejam regidas, total ou parcialmente, por costumes e tradições que lhes sejam peculiares ou por uma legislação especial;

2) aos membros das populações tribais ou semitribais de países independentes que sejam consideradas indígenas pelo fato de descenderem das populações que habitavam o país, na época da conquista ou colonização e que, qualquer que seja seu estatuto jurídico, levem uma vida mais conforme às instituições sociais, econômicas e culturais daquela época do que as instituições peculiares à nação que pertencem.

3) Para fins da presente convenção, o termo "semitribal" abrange os grupos e as pessoas que, embora prestes a perderem suas características tribais *não se achem ainda integrados na comunidade nacional*.

4) As populações tribais ou semitribais mencionadas nos parágrafos 1º e 2º do presente artigo são designadas, nos artigos que se seguem, pela expressão "populações interessadas" (GRIFOS NOSSOS) ( CONVENÇÃO Nº 107 da OIT, 1957).

Na Convenção nº 169 da OIT, se considera como indivíduos e povos integrantes dentro da nomenclatura *indígena*. Assim, são por serem povos que descendem de uma mesma região, que habitam países diversos, onde seus antepassados viviam nos territórios na época da conquista ou colonização. O documento, ainda, classifica como *tribal* os povos cuja questões socioculturais sejam diferentes da considerada *população nacional*.

## ARTIGO 3º

1. Os povos indígenas e tribais desfrutarão plenamente dos direitos humanos e das liberdades fundamentais sem qualquer impedimento ou discriminação.

As disposições desta Convenção deverão ser aplicadas sem discriminação entre os membros do gênero masculino e feminino desses povos.

2. Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais desses povos, inclusive os direitos previstos na presente Convenção ( CONVENÇÃO n°169, 1989)

Apesar de uma pré-definição do que seria considerado povos indígenas, a Convenção n° 169 traz dois aspectos importantes. O primeiro é a autoidentidade indígena ou tribal, aspecto que proíbe os Estados integrantes da OIT de negar a identidade desses povos, sendo, assim, que eles se reconheçam, com base no critério de auto-definição, que é antropológico, fica estabelecido, a partir dessa Convenção, a consciência de uma identidade indígena.

Outra questão fundamental é a diferenciação entre *povos* e *populações*. Essa segunda representa uma ideia de algo transitório, temporário. Já a primeira expressão caracteriza uma identidade coletiva, com semelhanças sociais e culturais. O termo *povos* dá a possibilidade dos indígenas assumirem o controle de suas instituições, como forma de proteção e para desenvolvimento econômico, de língua e religião. No entanto, a Convenção deixa claro que a utilização do termo “povos” não implica os direitos que possam ser conferidos a esse termo no direito internacional. Isso impede, por exemplo, que um determinado território indígena possa declarar independência ao Estado de origem jurídica e política, impedindo, assim, a ideia de nação.

Na Parte VI – Educação e Meios de Comunicação, a Convenção traz emergências relacionadas à educação, com propostas de universalização do ensino para os povos indígenas, para todos os níveis e um modelo de cooperação na educação que possibilite a autonomia dos membros destes povos, com direito à participação na produção de políticas públicas e de instituições indígenas de ensino, em consonância com o princípio da autodeterminação dos povos indígenas. No entendimento de Borges (2016, p. 283), "(...) o princípio da autodeterminação aplicado aos povos indígenas constitui princípio fundamental, constituindo um

parâmetro em torno do qual as demandas desses povos têm se articulado". Nessa perspectiva, a questão educacional se insere na normativa em comento:

#### Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

#### Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Como já enfatizado, esta Convenção é base para as principais ações e políticas relacionadas aos povos indígenas. No Brasil, é base para todas as ações de políticas educacionais, incluindo a Lei 11.645, o Plano Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação. No entanto, novamente, evidenciamos a lentidão do Estado Brasileiro em aplicar, de maneira efetiva, os documentos assinados internacionalmente. A Convenção 169<sup>o</sup> da OIT, de 1989, só foi reconhecida oficialmente no ano de 2003 durante o Governo Luiz Inácio Lula da Silva<sup>5</sup>, entrou em vigor no dia 19 de abril de 2004.

---

<sup>5</sup> Documento completo em anexos das principais normativas internacionais.

## 2.1.6 DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

Por fim, o caso mais emblemático da longa resistência do movimento indígena dos últimos cem anos, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Seu embrião está presente nas já citadas Conferências nº 107 e 169 da OIT. Nas últimas seis décadas, a demanda dos povos contra-hegemônicos, como os indígenas, por direitos aumentou significativamente. É necessário considerar que realmente existe esta demanda própria por cidadania e oportunidade é um primeiro fundamento teórico ao considerarmos uma certa evolução no pensamento internacional sobre o direito dos povos indígenas e o reconhecimento da ONU, mesmo que tardio é um marco, como aponta Roweder (2010, p.211).

Não obstante a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas conta com maior legitimidade – já que emana do mais representativo foro das nações e que representantes indígenas participaram de sua redação – e publicidade, essa última essencial para que os destinatários desses direitos estejam conscientes de sua titularidade e possam pressionar pelo seu exercício.

Nada menos que 22 anos de luta, desde 1985, a Declaração especifica o reconhecimento dos direitos humanos dos povos indígenas, tramitava pela burocracia e resistência dos representantes das maiores nações econômicas do mundo. Vale ressaltar que o texto foi aprovado com os votos contrários dos Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá e Austrália, países que historicamente cometeram verdadeiros genocídios das populações indígenas e tribais.

O texto, aprovado no dia 13 de setembro de 2007, representa diversos avanços em relação aos povos indígenas e sua conexão com o Estado. Na Declaração, em seu preâmbulo, conceitos e direitos fundamentais são assegurados como o reconhecimento e reafirmação que os indígenas têm direito sem nenhum tipo de discriminação, que esses povos possuem direitos coletivos indispensáveis a sua existência, além do reconhecimento do direito à autodeterminação da identidade. A Declaração define o caráter dinâmico dos movimentos e culturas, levando em consideração as particularidades nacionais e regionais e a diversidade dos antecedentes históricos e culturais, com a necessidade do consentimento e do

acordo, base fundamental da relação entre os povos indígenas e os Estados Nacionais.

No Brasil, há várias comunidades que mantiveram seu idioma próprio, mesmo após séculos de contato com a sociedade europeizada. Uma dessas manifestações, a linguagem oral e gráfica dos Wajapi, foi tombada, pela UNESCO, como Patrimônio Imaterial da Humanidade, em 2003. Para os Wajapi, que vivem no Amapá, o aprendizado desse sistema linguístico e a proficiência técnica e artística para realizá-lo, só é totalmente adquirido após os 40 anos de idade (ROWEDER, 2010, p. 213).

Relacionado a questão das políticas educacionais, a Declaração traz no texto garantias fundamentais aos povos indígenas. Em seu artigo 14, estabelece garantias para que os povos indígenas controlem seus sistemas, instituições e docentes respeitando seus próprios idiomas e métodos culturais de ensino e aprendizagem. No Artigo 15, reafirma o direito à dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações dentro da educação oficial do Estado. Todas essas ações sempre preservando o direito à educação universal e gratuita, além dos princípios do consentimento e do acordo.

Artigo 14 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Artigo 15 1. Os povos indígenas têm direito a que, a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações fiquem devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação pública. 2. Os Estados adotarão medidas eficazes em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para

combater os prejuízos e eliminar a discriminação e promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade. (ONU, 2007).

Nos artigos 14 e 15, quase que idêntico ao texto da Convenção nº 169 da OIT, mantendo os pilares fundamentais da preservação e da participação. É obrigação dos Estados proteger o direito ao acesso, a oportunidade e a formação para o controle da educação por parte dos indígenas. São definições de bases internacionais que instrumentaliza as ações e políticas relacionadas à educação. Impossível não reconhecer a aproximação com a Lei objeto de nossa investigação, a 11.645/08.

Ainda em relação à educação, no Artigo 17, a Declaração afirma que é dever do Estado, em cooperação com os povos indígenas, adotar medidas de proteção que interfira na educação da criança, como a vulnerabilidade social, mental ou moral. Tendo como referência essa normativa e os documentos internacionais de direitos humanos, os quais são parâmetros da Lei nº 11.645 de 2008, a presente investigação, tem como campo empírico uma escola indígena localizada na Aldeia Camurupim. A Declaração reafirma, por exemplo, que se deve garantir que as crianças, mesmo aquelas que vivem fora da comunidade, tenham acesso quando possível à educação em sua própria comunidade, isso se for de desejo da família e do estudante.

Esse movimento internacional que incorpora, gradativamente, as emergências desse povo, tem impacto e reflexo na educação e nas políticas educacionais. No Brasil, essas modificações acontecem, principalmente, após a redemocratização e da promulgação da nova Constituição Federal de 1988. A seguir no Capítulo 4, a investigação passa para o contexto da produção de texto, a construção das diretrizes e bases da educação, a forte presença do modelo neoliberal na economia e nas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, a lenta, porém, progressiva construção de uma normativa educacional, com resguardo jurídico que culmina nas Leis nº 10.639 no ano de 2003 e, posteriormente, na Lei nº 11.645.

### **3. A NORMATIVA NACIONAL: A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA LEI Nº 11.645/08 E AS CONEXÕES COM A ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL.**

O contexto histórico e econômico de uma época é imprescindível para entender quais emergências e quais ausências de uma sociedade é traduzida. A legislação relacionado a políticas em educação no Brasil, a partir dos anos 90, são influenciados de maneira bastante efetiva pelo pensamento neoliberal. A consolidação de uma normativa educacional, com foco mais específico em nossa investigação, aconteceu nos anos 90 e 2000, esse contexto de produção textual é o horizonte deste terceiro capítulo investigativo.

#### **3.1 LEGISLAÇÃO E PARÂMETROS LEGAIS NO BRASIL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 90**

Assistimos, hoje, ao crescimento de iniciativas que buscam redefinir saberes, valores e práticas em todos os espaços estruturais nos quais nos inserimos (Oliveira, 2006, p.130). Para Boaventura (2013) é impossível criar uma “teoria geral” que dê conta da diversidade do mundo, ao menos, nesse momento, a busca emancipatória das populações que historicamente ficaram à margem do sistema hegemônico, incluindo os povos indígenas, é uma das emergências do mundo Pós-Segunda Guerra. Enfrentar a lógica do capital não é tarefa simples. Veremos, então, o percorrer da década de 90, onde ao mesmo tempo que oficialmente os povos indígenas são reconhecidos como integrantes da sociedade nacional, tiveram que enfrentar o novo modelo neoliberal da economia.

Como já enfatizado, os documentos oficiais aqui apresentados relacionados aos povos indígenas constituem parâmetros norteadores para observar as emergências dentro educação étnico-racial, na ótica do reconhecimento dos direitos humanos, um processo de longa duração de lutas pela dignidade humana, representam o fortalecimento dos movimentos de resistência da margem da sociedade. No decorrer deste tópico, veremos a entrada das políticas neoliberais na educação e os principais documentos relacionados aos povos indígenas a partir dos anos 90 no Brasil, o pensamento hegemônico e as relações contra-hegemônicas, onde, segundo Flores (2009), a luta pelo direito e pelos direitos humanos no mundo contemporâneo passa necessariamente por sua redefinição teórica. Para tanto, esta

leitura crítica faz diálogo com a perspectiva de do trabalho de tradução em Santos (2010), considero a mais adequada ao tratarmos de legislação oficial.

### 3.1.1 ANOS 90 E A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

O fim do modelo de economia socialista com a desintegração da então União Soviética, na virada dos anos 1980 para os 90, o mundo aparentemente acreditou que, apenas, um modelo socioeconômico responderia a todas as necessidades. Esse modelo constitui o Neoliberalismo, onde o Estado passa a ser, preferencialmente, regulador.

No Brasil, não foi diferente. O modelo de privatizações e terceirizações não ficou restrito à infraestrutura e economia, mas foi implementado na educação. A principal forma de financiamento para a educação no Brasil passar a vir de uma parceria entre o Governo Federal e o Banco Mundial. As bases fundamentais da política neoliberal é fruto do chamado *Consenso de Washington*, uma série de ajustes macroeconômicos formulados por diversos especialistas na área de economia, esses ajustes teriam como intenção promover o desenvolvimento econômico e social, através da política de Estado mínimo, transformando os Estados em reguladores. Para isso, a necessidade de realizar algumas medidas como a reforma tributária, dos juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatizações das estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual. A educação não ficaria de fora desse modelo de Estado. O MEC (Ministério da Educação) é transformado em uma estrutura reguladora e fiscalizadora da educação nacional, com objetivos e metas, os fundos internacionais emprestavam recursos financeiros de acordo com as políticas educacionais com base nas metas e objetivos do Estado.

O foco principal do Banco Mundial na América Latina, nos anos 1990, deu-se na educação inicial. Na visão do Banco, "(...) as maiores taxas de rentabilidade social são encontradas quando se investe no nível básico de educação e uma maior focalização das atividades estatais na supervisão e avaliação do sistema educacional (BORGES, 2010, p. 371). Justamente, por isso, no Brasil, a principal preocupação do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso foi à construção e

aprovação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), implementado pela Emenda Constitucional nº 14/96, passando a vigorar a partir de 1998. Antes, os recursos destinados à educação eram um bloco financeiro geral, sem especificidades. Com o FUNDEF, é realizada uma redistribuição desses recursos com finalidade específica para o ensino de 1º a 8º série.

A principal reforma na base educacional brasileira se deu na transferência de responsabilidade de administração da educação fundamental para os Estados, Municípios e instituições privadas de ensino. No entanto, quem formula e controla (leia-se financia) essa política em educação é a centralidade do Estado, que passa a cobrar metas e números de acordo com as exigências do Banco Mundial, o financiador dos projetos.

A partir dos anos 90, essas políticas são realizadas com base na Constituição Federal de 1988, documento legal maior da sociedade brasileira, que traz, nas garantias de cidadania relacionada a educação, o princípio de universalização do ensino, direito de todos e de forma gratuita e de qualidade. Deste modo, veremos então, as principais bases normativas, de construção das políticas educacionais, relacionado aos povos indígenas, em uma tentativa de superação das desigualdades étnico-raciais, dentro do contexto da educação como instrumento de mudança da realidade sócio-cultural, de uma comunidade ou indivíduo.

#### Documentos Nacionais

| <b>Documento</b>                                                         | <b>Ano</b>              |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Constituição Federal</b>                                              | 1988                    |
| <b>Plano Decenal de Educação para Todos</b>                              | (1993-2003)             |
| <b>LDB</b>                                                               | 1996                    |
| <b>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)</b> | 1998                    |
| <b>Decreto Presidencial (Comissão Nacional de Política Indigenista)</b>  | 2006                    |
| <b>Plano Nacional da Educação</b>                                        | 2001-2010<br>/2014-2024 |

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E OS POVOS INDÍGENAS

A educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e , por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos art ;205 a 2014, quando declara que ela é *um direito de todos e dever do Estado* (SILVA, 2005, p. 838).

A Constituição Federal de 1988, resultado dos diversos movimentos de resistências no Brasil, dos documentos assinados internacionalmente e do trabalho dos constituintes, avançou muito quando tratamos das questões da cidadania indígena e sua inclusão oficial como participante da construção da cultura brasileira. Nos artigos 231 e 232, encontra-se o reconhecimento dos índios em sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A CF de 1988, também, traz o direito originário sobre terras que já estavam ocupadas pelos indígenas, cabendo ao Estado demarcá-las, proteger e respeitar todos os seus bens.

A Constituição aponta uma série de emergências em relação à proteção e efetivação dos direitos humanos dos povos indígenas. Mesmo negando expressões como a de Nação, que poderia levar a uma ideia de Estado independente, a utilização jurídica da Constituição de 1988 é algo de importância inegável. No artigo 231, o reconhecimento de minorias dentro do território brasileiro se articula com normativas durante os anos seguintes que buscam uma segurança jurídica às culturas dos diversos povos indígenas. Esse avanço, com suporte jurídico, é fundamental para o processo de construção da Lei 11.645/08 e todas as ações relacionadas.

No Capítulo II, “Dos Direitos Sociais”, em seu artigo 6º, CF de 1988, a educação é reconhecida como um desses direitos fundamentais e que cabe à União o trabalho de construção das diretrizes e bases da educação nacional. No Capítulo III, “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, assim como os principais documentos internacionais analisados no tópico anterior, principalmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação passa a ter um caráter universal, direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, é importante observar que os instrumentos para a efetivação desses direitos passam por processos de lutas e transformações, com necessidades constantes de garantias desses direitos já que,

como afirma Flores (2009), falar de direitos humanos é falar da “abertura de processos de luta pela dignidade humana”.

No artigo 206, os princípios do ensino brasileiro, as bases para as futuras políticas dentro da educação étnico-racial ficam asseguradas, principalmente, a igualdade de condições em acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, arte e saber. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas com a coexistência dos modelos privado e público de ensino.

Cabe abordar sobre a avançada concepção democrática e de participação de diferentes povos na nossa Constituição Federal. A Declaração Universal dos Povos Indígenas, por exemplo, aprovada em 2007, traz em sua concepção a necessidade do consentimento e do acordo, o chamado direito de consulta prévia. No art. 231, parágrafo 1º, se considera que as terras ocupadas pelos índios como parte indissociável de sua reprodução física e cultural, segundo seus costumes e tradições. Toda essa base legal deve ser aplicada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394/96.

No Início da década de 90, é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que instrumentaliza as bases para a influência da UNESCO, que, segundo BORGES (2011) reconhece em sua constituição a relação entre educação, paz e direitos humanos, o qual objetiva difundir e construir práticas educativas voltadas para paz e justiça, promovendo a dignidade do ser humano, dialogando com Flores (2009). Mesmo no interior de uma perspectiva hegemônica, podemos ver emergências da complexidade dos direitos humanos, instrumentalizando possibilidades de se construir condições materiais e imateriais para conseguir direitos que estão fora do campo legal e jurídico.

### 3.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E OS PLANOS NACIONAIS

Os conflitos entre política de Estado e os interesses coletivos são bem perceptíveis quando observamos a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, e os Planos Nacionais de Educação. O modelo de

centralização na regulação do ensino no Brasil configurou fatos interessantes no processo de construção da legislação e parâmetros legais, sempre com um diálogo inicial, consultas e construções coletivas, mas afastando, em momento posterior, prioritariamente, a participação popular em sua aprovação, evidencia os conflitos entre os desejos coletivos e os interesses políticos e econômicos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), apesar de estar baseada no princípio do direito universal à educação para todos, desconsiderou todo o processo de elaboração dos movimentos sociais que aconteceu nos anos anteriores à aprovação da nova LDB. A proposta original, fruto dos debates organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que foi apresentada na Câmara dos Deputados, foi substituída pelo projeto apresentado pelo relator, Senador Darcy Ribeiro. A diferença principal entre a primeira e segunda proposta se dá no campo do poder do Estado como regulador das políticas educacionais. A lei aprovada tentou incluir os anseios da sociedade civil, dentro da política financiada pelo Banco Mundial para a América Latina.

Considerando que as reformas educacionais são influenciadas através da assessoria e do financiamento de agências internacionais, principalmente Banco Mundial, Silva Junior alerta que em se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas, devem-se orientar com base em algum critério, e que “[...] o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana (GALVANIN, 2005, p 11).

Como enfatiza Borges (2010, p. 374), ao examinar os documentos que norteiam as recomendações do Banco Mundial para as políticas educacionais no contexto da América Latina, há a presença "de um discurso em que a dimensão economicista constitui a tônica das propostas sugeridas pelo Banco (...)".

Dentro deste universo, ao fim dos anos 90, é aprovado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998, que integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação. Esse documento foi o primeiro grande material produzido pelo Estado brasileiro com uma série de conteúdos especificamente relacionada à cultura e história indígena e sua

aplicação dentro do currículo escolar oficial. Apesar do caráter técnico, o documento apresenta uma evolução ao observar a questão do “outro” e observar a “si” dentro da educação. Através de questionamentos como: o que é ser diferente? Qual a importância das diferenças? Sempre dentro da perspectiva do ensino de História e cultura indígena, outra importância e fato que se articula à Lei 11.645/08 é o fato de serem parâmetros aplicados tanto em escolas indígenas como em escolas urbanas e rurais sem essa população.

[...] o professor pode então, realizar, com seus alunos, estudos sobre estas relações com os “outros” que se apresentam como “estranhos”, diferentes, mas que estão próximos, que estabelecem algum tipo de convivência ou que interagem nos acontecimentos da sua comunidade

[...] reconhecer as permanências e as mudanças nas relações entre sociedade nacional, o Estado e as comunidades indígenas (MEC,1998,p . 217)

Esse referencial tem como conceito base a questão da participação de educadores índios e não índios de diferentes grupos sociais. No conteúdo desse documento, encontramos importantes conceitos como a busca pelo consenso, pluralidade, diversidade e o movimento dos professores indígenas. Um embrião das futuras Leis em educação indígena, que procurou localizar o indígena e sua cultura dentro da educação básica brasileira. Esses conceitos são aperfeiçoados no Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2011) promulgado no ano de 2001, como, também, no atual PNE (2014-2024), aprovado em Junho de 2014.

O PNE (2001-2011) apresenta um capítulo dedicado à educação indígena, dividido em três tópicos. No primeiro, faz um diagnóstico da situação relacionada à oferta da educação escolar aos povos indígenas. Nos tópicos seguintes, são apresentadas as diretrizes para a educação indígena e os objetivos e metas que devem ser atingidos dentro de 10 anos. Importante verificar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são aprovadas neste período de uma década, com o crescente número de publicações e produção de materiais didáticos que procuram adequar o currículo oficial aos novos Plano e Leis.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (GRUPIONI, 2015).

A Lei 11.645/08 segue a política educacional estabelecida pelas metas do Plano Nacional de Educação 2001-2011 e sua versão atual, PNE 2014-2024, o qual afirma que uma das metas da educação é proporcionar o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, formadoras da base sócio-histórica brasileira. Abaixo, em destaque, apenas, o que trata de maneira específica a questão educacional indígena no Plano Nacional, da educação básica, que faz parte da delimitação do nosso campo de pesquisa e observação.

O PNE ( 2014-2024), no que tange à questão das desigualdades e relações étnico-raciais na educação, em seu art. 2, coloca como diretriz número *III a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*. A função de monitoramento do cumprimento das metas do PNE é de responsabilidade do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação. Compete, ainda, a essas instâncias, divulgar, analisar os resultados e propor políticas para a implementação das estratégias e o cumprimento das metas.

Cabe aos entes federados a produção dos respectivos planos de educação. Em seu parágrafo dois, o PNE destaca que *se considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural*, sempre assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas. Especificamente na questão étnico-racial, a meta 1 (universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por

cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE), o texto traz como meta:

1.10 - fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às 12 especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (PNE 2014-2024).

Seguindo na meta 7, (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), deve-se:

7.25 - garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (PNE 2014-2024).

Ainda na meta 7, é garantido a oferta bilíngue na educação infantil, que devem trabalhar tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, desenvolvendo também currículos com propostas pedagógicas específicas para as comunidades indígenas, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e de língua materna de cada comunidade, produzindo inclusive materiais didáticos específicos. É possível verificar que a educação dos povos indígenas levando em consideração as diferentes culturas e dinâmicas específicas estão contempladas como direitos, bem definidos, claro que os instrumentos para o alcance desses objetivos continuam sendo resultado de lutas pela dignidade humana, dos diversos grupos sociais dos indígenas. Após a apresentação dos principais documentos de políticas educacionais indígenas, é momento para refletir sobre as ausências, emergências do documento catalisador da presente pesquisa, a Lei nº 11.645/08, dar sentido a referida Lei é o objetivo do próximo tópico.

### 3.4 O TRABALHO DE TRADUÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08

Santos (2010) afirma que o trabalho de tradução é complemento dos procedimentos teórico-metodológicos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Traduzir corresponde a dar coerência, articulação ao mundo de múltiplas diversidades. Dentro dessa perspectiva, a intenção deste tópico é de se debruçar no processo de construção, discussão e elaboração das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, não buscando uma construção de uma teoria geral, repleto de verdade(s), mas dentro de um consenso transcultural.

Mais importante que observar ou interpretar é reinterpretar, tirando o conceito da verdade absoluta e pôr em prática as experiências de pesquisa. A Lei nº 10.639/03 que inseriu nos currículos do ensino básico o estudo da história e cultura afro-brasileira, no ano de 2003, e sofreu, em 2008, uma modificação, acrescentando os estudos da cultura e história indígena.

Ler e descrever o conteúdo dessas leis não é suficiente para entendê-las. É preciso um trabalho de interpretação, detalhamento e reinterpretação, para que, assim, possam ser importantes instrumentos para análises e críticas. Aqui buscamos apresentar alguns conceitos fundamentais que fizeram parte do processo de construção da Lei 11.645/08.

O processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena na sociedade e por consequência na educação no Brasil é fruto de um processo de lutas por dignidades humanas e instrumentalização dos direitos legais pela possibilidade da educação, é assim, um processo de longa duração. A luta por tal reconhecimento foi evidenciada, fortemente, na década de 1970, principalmente, no fim da referida década, com o retorno de diversos líderes e intelectuais de educação que tiveram que sair do país no auge do período ditatorial (regime militar 1964-1984).

Foi com estas pessoas e seus respectivos movimentos que aconteceu a construção da maioria das propostas afirmativas. Durante o início desse movimento étnico-racial, o movimento negro se destaca em relação ao movimento indígena, justamente para os negros que após a Constituição de 1988, que passou a

considerar as diferentes culturas que formam a sociedade brasileira, o maior número de políticas afirmativas foram desenvolvidas.

Dentro dessas políticas educacionais, a de maior destaque é, sem dúvida, a Lei 10.639/2003, que representou um marco nas discussões de currículo e diversidade cultural e cidadania no Brasil. A referida Lei obrigava a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino básico, principalmente, nas disciplinas, Educação Artística, História e Literatura.

Essa maior emergência do movimento negro com relação aos indígenas é evidenciada com a diferença de cinco anos para inclusão do indígena no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Apenas, no ano de 2008, a Lei 10.639/03 é modificada e entra em vigor, em seu lugar, a Lei 11.645/08, que insere a Cultura e História dos povos indígenas de maneira obrigatória nos currículos de educação básica. No entanto, essa diferença de tempo entre uma lei e outra, reflete na quantidade de ações e materiais produzidos nos dias atuais para essas duas populações.

Em 2004, através da Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº1/2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais principalmente para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento relaciona os direitos e obrigações das diversas esferas do Estado para o cumprimento da Lei 10.639/03. Com a inclusão das questões indígenas, em 2008, todo o trabalho relacionado às questões afro-brasileiras foram sincronizadas com as ações afirmativas dos indígenas, dentro da educação.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A”. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” (NR). (BRASIL. 2008)

Fica claro que a Lei 11.645/08 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e indígena em sala de aula no ensino básico tem sua importância, principalmente, no que diz respeito ao debate da diversidade cultural nas escolas. Não se considera as referidas leis como simples instrumentos de orientação, mas, sim, de políticas afirmativas que contribuem para uma formação de uma cidadania e cultura, onde todos possam se reconhecer nos objetos estudados em sala, durante a vida escolar. Porém, por si só, a Lei não resolve os problemas estruturais da educação brasileira, pois é feita sem critérios de aplicação prática, a História das culturas excluídas dos livros durante toda trajetória de ensino brasileiro, entrara, apenas, como apêndice, mais um retalho dentro do engessado currículo de História escolar.

Um dos problemas que podemos encontrar é que seguindo o que diz a Lei, que é fria e objetiva, no primeiro parágrafo do artigo 26 que diz “*a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil*”. Nossos currículos continuam a ser construídos a partir do eurocentrismo, ou seja, a cultura europeia como centro de nosso conhecimento cultural e científico. Nosso ensino é realizado dentro de uma linearidade histórica, construído por um paradigma de desenvolvimento social, em que nem todas as culturas e estruturas sociais se encaixam, quebrar com esse tipo de estrutura curricular seria um avanço nas questões dos estudos acadêmicos em História, Literatura e Artes.

No entanto, diferente da lei, que, apenas, leva em consideração a contribuição da cultura indígena e afro-brasileira durante a formação de nossa sociedade, deveríamos passar a estudar estas culturas a partir delas próprias, suas especificidades e de forma não linear, construindo uma teia de experiências dentro do ambiente educacional.

Assim, não me resta a alternativa a não ser sustentar a tese de que, excetuando-se os estudos sobre a escravidão, a África e o

africanismo são minimamente considerados por nossa tradição historiográfica, tanto a acadêmica quanto a didática. Não obstante, as condições jurídicas e um currículo renovado podem ser os esteios para a superação dessa questão visceral (FLORES, 2006, p.73).

Assim, não podemos negar o avanço, principalmente, durante a primeira década do século XXI nos debates étnico-raciais. O Ministério da Educação define bem o caminho desses estudos ao tratar da questão do reconhecimento. Este trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana define bem a intenção de nosso texto e nos mostra qual entendimento do Estado para com a democracia, cidadania dos diversos grupos que compõem nossa sociedade.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; (BRASIL, 2004, pp.11-12).

O reconhecimento dessa desigualdade vem fazendo com que o Estado Brasileiro, através do Ministério da Educação, adotasse um conjunto de medidas buscando corrigir injustiças históricas, para promover a inclusão social e propiciar cidadania para todos, por meio do desenvolvimento econômico desde os anos 90, o equilíbrio entre ações sociais e fortalecimento econômico transformaram as Políticas Educacionais no Brasil, através da sociedade civil organizada, do poder público e das parcerias com o setor privado. Apesar das dificuldades, é inegável a evolução educacional, principalmente, entre os grupos historicamente excluídos.

É importante observar que, oficialmente, considera-se escola indígena como uma forma de escola diferenciada, junto com a escola do campo, quilombolas e de populações itinerantes como, por exemplo, os ciganos, garantindo um caráter

especial, que respeite a identidade cultural em que cada comunidade se autodetermina.

Essa diferenciação adéqua o novo PNE às necessidades específicas dos povos indígenas. Em 2011, a FUNAI, Fundação Nacional do Índio, publicou um relatório independente que analisa o PNE 2001-2011 no que diz respeito às questões indígenas. Neste relatório, é apontada à emergência dessa diferenciação para garantir efetivamente no modelo de educação intercultural e bilíngue, como sua regularização junto aos sistemas de ensino.

Nos últimos anos, e, também parte do Plano Nacional de Educação 2014-2024, está a formação de profissionais de educação para atuar com essas populações específicas. Uma dessas políticas busca garantir que esses educadores sejam indivíduos das próprias comunidades. Para tanto, os entes federativos devem garantir mecanismos de formação nas diversas áreas de interesse das populações, além da responsabilidade em oferecer formação continuada para esses profissionais.

Dentro desta primeira década do século XXI, que representou a solidificação e efetivação das políticas relacionadas às populações indígenas, em 22 de março de 2006, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através de articulação do Ministro da Justiça Márcio Thomaz Bastos, criou no âmbito do Ministério, a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Com o importante papel de realizar as futuras Conferências Nacionais de Política Indigenista. As Conferências, assim como acontece, por exemplo, na Saúde e Educação, são o principal instrumento de controle social da população, onde propostas são encaminhadas ao Governo Federal, para análise e aprovação.

A seguir, a análise dos principais e atuais documentos do Estado da Paraíba e do Município de Marcação sobre as políticas educacionais indígenas, seus impactos e conceitos dentro desse modelo de promoção da cidadania e cultura étnico-racial. Levando em consideração que todo impacto desde os tratados internacionais em direitos humanos e a legislação oficial nacional é a base para os documentos que serão analisados.

#### 4 CONTEXTO DA PRÁTICA: DOCUMENTOS LOCAIS E AS VOZES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO E DA ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL TEODOLINO SOARES

O caminho desta investigação, dentro de uma rede de contextos que ajudaram a construir a noção de cidadania indígena, a partir da autodeterminação, encontra na normativa internacional com suas influências, na normativa em educação nacional e no contexto histórico e suas especificidades, durante décadas de avanços nos direitos humanos indígenas e seu acesso a educação, um importante instrumento para a superação das desigualdades produzidas pelo pensamento hegemônico.

Chega-se então ao contexto da prática, o diálogo entre o global e o local, ou o pensamento hegemônico e o contra-hegemônico. O capítulo final de nossa investigação busca a tradução das ações e normativas locais, a base normativa em educação do Estado da Paraíba, o trabalho com perspectiva no planejamento futuro e as dificuldades encontradas no campo pesquisa, as vozes dos sujeitos da gestão municipal e escolar em Marcação e na Escola situada na Aldeia Camurupim. O entrelace as tensões, entre a importância da normativa e a superação da falta da mesma, uma cultura mais forte que simples conteúdos curriculares, a gestão de uma educação Potiguara.

##### 4.1 O ESTADO DA PARAÍBA: NORMATIVA OFICIAL PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

| Documento                                      | Ano       |
|------------------------------------------------|-----------|
| PLANO DE PARTICIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS | 2007      |
| PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA          | 2001/2015 |

Traduzir, dar sentido às ações e documentos estaduais e locais é fundamental para entendermos os possíveis conflitos, as ausências e emergências que encontraremos no trabalho de campo na Aldeia Camurupim no Município de Marcação. Veremos, então, articulações das populações indígenas com os órgãos

oficiais do Estado da Paraíba e os projetos e planos do Estado e do Município de Marcação para os povos indígenas em seus documentos oficiais.

Desde o ano de 2002, o Estado da Paraíba conta, oficialmente, com a Comissão de Educação Escolar Indígena, que é permanente e consultiva. Composta por representantes indígenas, organizações governamentais e não governamentais, a Comissão é resultado da luta dos diversos movimentos indígenas ligados à educação, que buscavam diálogo direto com o poder estadual e suas instâncias.

No ano de 2007, a FUNAI, FUNASA, SEBRAE, EMATER, EMEPA, Secretaria de Educação e FAC, apresentam o Plano de Participação das Populações Indígenas (PPPI), com o objetivo de manter diálogo permanente com ONGs que atuam ou representam as comunidades indígenas. Esse estudo é importante em nosso Estado, apresenta um detalhamento geográfico, com localização, condição e recursos ambientais e de agro-socio-economicos, infraestrutura social, organização política e as questões educacionais das diversas populações indígenas que habitam o nosso território da Paraíba.

Devido ao pequeno número de estudos de órgãos oficiais sobre os povos indígenas na Paraíba, esse documento e seu caráter de diálogo com diversas entidades foi importante para o trabalho realizado no município de Marcação. Dentre as três principais cidades com população indígena - Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto - a cidade de Marcação, onde se localiza a população escolar indígena de nossa pesquisa, apresenta o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano), com menor valor entre os três, ocupando a posição 216º entre os 223 municípios do Estado.

O PPPI serviu de documento base para a Secretaria de Educação do Estado para diversos levantamentos das necessidades das populações indígenas e que procurou complementar o primeiro Plano Estadual de Educação de 2001 durante seu período de validação e mais recentemente com o novo Plano Estadual de Educação em 24 de junho de 2015. A construção do Plano (Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015) ocorreu sob a coordenação do Conselho Estadual de Educação (CEE).

O Plano Estadual de Educação (PEE), com validade até 2024, apresenta 28 metas, sendo que 20 correspondem ao Plano Nacional de Educação com

adequações locais, de acordo com a realidade concreta. No tópico da Educação Indígena, encontramos um estudo detalhado da população indígena e dos três grupos linguísticos, Tupi (Potiguara e Tabajara), Kariri (Bultrin, Fagundes e Carnoió) e Tarairiú (Janduí, Paiacu, Canindé, Ariú, Pegas, Panati, Icó Pequeno e Corema).

A Escola Indígena de nossa pesquisa pertence ao Povo Potiguara. O Plano Estadual de Educação traz dados importantes sobre esse grupo étnico, como sendo a maior população indígena do Nordeste com cerca de 14.000 habitantes. Os Potiguara, na Paraíba, têm acesso à educação em 31 escolas de Ensino Fundamental e Médio, sendo 21 municipais e 10 estaduais, sendo no Município de Marcação 14 escolas indígenas oficialmente cadastradas.

Segundo o PEE, todas as escolas indígenas Potiguara possuem Conselhos escolares que fiscalizam e participam da política educacional e seu planejamento no Estado e nos Municípios. As escolas possuem, em sua maioria, professoras da própria aldeia, muitas estão sendo formadas na Licenciatura Intercultural/PROLIND Potiguara, em uma parceria entre a Universidade Federal de Campina Grande e Professores Indígenas Potiguara da Paraíba (OPIP).

Na meta 7, fica clara a importância de contemplar em suas ações a Lei 11.645/08.

7.21. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afrobrasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade (PEE, 2015).

Outros trechos em que a Educação Indígena aparece de forma importante no PEE de 2015.

1.7.Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades;

2.5.Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a

escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas;

2.9. Estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas, ciganas e quilombolas, nas próprias comunidades, preservando a língua e os saberes próprios;

5.4. Oferecer a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombola, ciganas e de outras populações itinerantes, apoiando a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna e da identidade cultural destas comunidades.

6.6. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas e ciganas na oferta de educação em tempo integral, considerando-se as peculiaridades locais.

9.4. Realizar parcerias com municípios, instituições governamentais e não governamentais, bem como diversas entidades, garantindo o oferecimento de turmas em espaços urbanos, do campo, de privação de liberdade, de medidas socioeducativa, indígena, ciganos e quilombolas, demais comunidades e em outros espaços conforme a demanda;

10.3. Ofertar cursos de Educação Profissional, considerando as características do público da educação de jovens e adultos e as especificidades das populações itinerantes e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas, inclusive na modalidade de educação a distância;

12.7. Colaborar com a União na ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superiores e beneficiárias do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afro descendentes, indígenas e ciganos e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (PEE, 2015).

No âmbito oficial, o PEE contempla e vai além da Lei 11.645/08, com a preocupação que vai desde o respeito à cultura e à autodeterminação do indígena até a sua formação como profissional da Educação. Respeitando, como enfatizamos, os princípios do diálogo, da democracia e cidadania e dos direitos humanos, presentes como em nossa análise, dos documentos internacionais até os

locais que tratam como prioridade as políticas educacionais para os povos indígenas.

#### 4.2 OS POTIGUARA: CONFLITOS TERRITORIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS EMERGÊNCIAS DO PRESENTE

O recorte empírico desta pesquisa é delimitado à gestão municipal de educação do Município de Marcação, com a explicitação das vozes dos sujeitos da gestora municipal, do gestor adjunto, da gestora da Escola Indígena de Ensino Fundamental Teodolino Soares e da coordenadora de educação indígena.

Antes de entrar, especificamente, na questão das políticas educacionais, é necessário fazer um reconhecimento tanto da raiz étnica potiguara, quanto dos sujeitos da pesquisa. Durante o texto quando suas vozes forem chamadas, identificaremos de maneira mais específica os referidos gestores.

Santos (1999), procura elaborar uma série de reflexões sobre a transição paradigmática societal, com o objetivo de pensar, refletir, sobre as diferentes formas de viver a vida em sociedade. Santos observa que, para entendermos a chamada “crise” do projeto cultural da Modernidade é necessário desenvolver o pensamento crítico.

É fundamental entender que a cultura indígena, relegada ao “outro” na Modernidade, como uma dessas formas diferentes de viver em sociedade, que se integra a uma rede de relações e interações múltiplas. Para isso, é fundamental identificar as vozes e as múltiplas identidades dos Potiguara paraibanos, entender as particularidades etnoambientais e as vulnerabilidades territoriais da população que compõe a Aldeia Camurupim.

Os Potiguara são parte dos povos da família linguística Tupi. De maneira geral, hoje, esses indígenas falam o português. Em algumas Aldeias, como o caso da Camurupim em Marcação, no Estado da Paraíba, campo da presente pesquisa, existe um movimento de revitalização do tupi na educação escolar indígena.

Os Potiguara, provavelmente, são os únicos dentre os povos indígenas situados no Brasil a viver no mesmo lugar desde a chegada dos colonizadores há 500 anos. A bibliografia e os

documentos sobre a história do atual Estado da Paraíba evidenciam, desde as notícias mais remotas após o descobrimento do Brasil, à presença dos Potiguara no litoral paraibano e, mais notadamente, na Baía da Traição (Cardoso, 2012,p.15).

Tal permanência não se deu de maneira tranquila e natural. É resultado de resistência, como já enfatizado. As terras dos Potiguara, entre elas a do território de Camuripim, foram ocupadas por grandes proprietários de terras. Hoje a cultura da plantação da cana-de-açúcar e de suas grandes Usinas dominam esse território, cercando todo entorno dos territórios indígenas. Como se pode perceber, na imagem a seguir, que representa a entrada da Aldeia Camurupim, a entrada para o território indígena divide espaço com as grandes plantações particulares.



Figura 1 - <sup>6</sup>

Além das usinas de cana-de-açúcar, que se instalaram fortemente na década de 1970, o chamado Vale do Mamanguape e mais precisamente a Vila da Baía da Traição foram transformados em local de veraneio e turístico. Os territórios passaram a ser locais de festas e descanso para pessoas influentes da Capital do Estado, Campina Grande, Mamanguape e municípios vizinhos.

A grande questão é que as áreas indígenas foram demarcadas, apenas, na década de 1980, após séculos de descaracterização tanto cultural quanto física, além de todo o território já ocupado pelas usinas, Cia Rio Tinto de Tecidos e pelas casas de veraneio, na demarcação foi reservado 250 ha para a expansão do município da Baía da Traição, é, justamente, “espremida” entre os limites dos

---

<sup>6</sup> Um dos acessos às Aldeias Indígenas no Município de Marcação. O caminho é recortado em meio aos canaviais de produtores particulares, que fornecem para as diversas usinas da região do Vale do Mamanguape.

territórios da Baía da Traição e do Município de Marcação, que apesar de ser oficialmente território de Marcação, se encontra próximo da zona urbana da Baía.

Fica clara a questão do território quando explicitamos as vozes dos indígenas locais. A seguir, a fala de uma moradora (não identificada) da Aldeia Três Rios, apresentada em um estudo de etnomapeamento da Funai com os Potiguara na Paraíba.

No nosso quintal ao invés de ter um pé de manga, um pé de caju, a gente tinha um pé de sucupira, um pé de sete casco, um vira preta, um pé de goti, era o que a gente tinha no quintal, era árvore nativa da época. Aí depois com a passada da terra que a Companhia passou para a usina,...nos anos 80, aí derrubaram, toda a área de mato e recuo a área de quintal que a gente tinha que era a existência que ninguém dividia limite porque utilizavam pra tira lenha, pra cozinha, pra pega fruta essa coisas aí do mato pra caça (Funai, 2012).

Na pesquisa de Campo, realizada na Aldeia Camurupim, chamou à atenção, a questão das tensões que envolvem não só as disputas por território e a descaracterização local, como, também, nas questões educacionais, já que os moradores da Aldeia não são apenas indígenas/Potiguara, como se pode perceber na fala da gestora da Escola Teodolino Soares.

Nossa escola é indígena mas aqui existe boa parte dos moradores que não são, ou não se consideram indígenas, trabalhadores e comerciantes, seus filhos estudam aqui, quando pequenos, mas quando crescem preferem matricular essas crianças em escolas particulares ou estaduais fora das Aldeias<sup>7</sup>.

Percebe-se que a diversidade de grupos que hoje habitam os territórios indígenas potiguara é resultado desses diversos conflitos, resistências e da troca entre culturas hegemônicas e contra-hegemônicas. O processo histórico de luta pela demarcação de terras, na verdade, aconteceu por uma auto-demarcação. Grupos potiguara, a partir dos anos 70, se uniram para que existisse um reconhecimento e oficialização das terras indígenas da região litoral do Vale do Mamanguape. Buscaram apoio técnico da Universidade Federal da Paraíba no início dos anos 80. No ano de 1984, o processo de demarcação foi concluído delimitando o território

---

<sup>7</sup> Eziane Cândido dos Santos – Indígena e gestora da Escola Indígena de Ensino Fundamental Teodolino Soares. Idade 32 anos, professora do município há 10 anos e gestora desde 2014.

potiguara a 21.238 ha, excluindo, assim, os territórios das usinas, da Cia Rio Tinto de tecidos e localidades habitadas por potiguara, como Lagoa Grande e a zona urbana da Baía da Traição.

Hoje, além de disputar territórios com os municípios e iniciativa privada, os potiguara estão em conflito com as autoridades ambientais, devido à carcinicultura, como podemos ver apontado no estudo de etnomapeamento da Funai na região.

O principal conflito entre o órgão ambiental fiscalizador e os Potiguara se dá pela existência de tanques de carcinicultura, de alto impacto socioambiental por não se adequar às exigências ambientais. Estes se concentram principalmente na área de abrangência das aldeias Tramataia e Camurupim, porém ocorrem em Caieira e Brejinho em menor quantidade. Para as famílias produtoras de camarão, a carcinicultura encontra as principais barreiras para o seu desenvolvimento na fiscalização e proibição do ICMBio<sup>8</sup>, no entanto se considerarmos o território Potiguara como um todo veremos divergências de opiniões a este respeito. ( CARDOSO, 2012, p.33)



Figura 2<sup>9</sup>

Esses são os conflitos que construíram o presente dos potiguara e dos moradores de Camurupim. A seguir será explicitado a identidade do município de Marcação, em relação à educação e em que contexto a Escola Teodolino Soares está inserido nas políticas educacionais locais.

<sup>8</sup> Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

<sup>9</sup> Carcinicultura na região da Aldeia Camurupim e Tramataia – Marcação-PB

### 4.3 A GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR: O LOCAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA NORMATIVA OFICIAL

Inicialmente, torna-se necessário caracterizar a educação municipal no Município de Marcação. A seguir um quadro de acordo com o censo escolar do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, publicado em 2015, e confirmado pela Secretaria de Educação de Marcação.

Quadro 2<sup>10</sup>

| Localização Zona | Total |
|------------------|-------|
| Escola Urbana    | 2     |
| Escola Rural     | 9     |

Em um universo de 11 escolas, sendo 2 na zona urbana e 9 na zona rural, onde se encontram as escolas indígenas do município, não existe registro de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos nem de Educação Profissional. Segundo a atual gestão municipal,

Devido a dificuldade financeira de segurança e profissional as escolas municipais deixaram os projetos de EJA , que era à noite e atualmente só possui a educação fundamental regular, as demais modalidades são realizadas pelas Escolas do Estado (Gestora Municipal de Educação)<sup>11</sup>.

Pelos dados do INEP, podemos ter acesso aos dados que confirmam todas as matrículas do município, exclusivamente no Ensino Fundamental regular.

<sup>10</sup> Escolas Municipais ativas.

<sup>11</sup> Avenys Soares de Souza – Gestora Municipal desde 2012.

### Educação Infantil - Número de Matrículas

| Etapa      | Menos de 7 horas de duração | 7 horas ou mais de duração | Total |
|------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| Creche     | 0                           | 0                          | 0     |
| Pré-escola | 0                           | 0                          | 0     |
| Total      | 0                           | 0                          | 0     |

### Ensino Fundamental - Número de Matrículas

| Etapa          | Menos de 7 horas de duração | 7 horas ou mais de duração | Total |
|----------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| Anos Iniciais* | 0                           | 0                          | 0     |
| Anos Finais*   | 446                         | 0                          | 446   |
| Total          | 446                         | 0                          | 446   |

### Ensino Médio - Número de Matrículas

| Etapa             | Menos de 7 horas de duração | 7 horas ou mais de duração | Total |
|-------------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| Médio             | 0                           | 0                          | 0     |
| Médio Integrado   | 0                           | 0                          | 0     |
| Normal/Magistério | 0                           | 0                          | 0     |
| Total             | 0                           | 0                          | 0     |

Figura 3<sup>12</sup>

Em relação à caracterização da Escola Teodolino Soares, a estrutura física apresenta ótimo estado de conservação, são dois banheiros, 3 salas de aula, onde todas possuem ar-condicionado, além do ambiente que é dividido entre sala de informática com 5 computadores e a gestão escolar. A escola, ainda, possui cozinha, refeitório e, ao lado, uma quadra esportiva, em construção.

Por não possuir ambiente extra, a biblioteca é montada em estantes em cada uma das 3 salas de aula, além da parte física, por se encontrar em uma área de difícil acesso, possui um veículo exclusivo para transporte tanto dos alunos quanto dos profissionais. Abaixo o número de matrículas oficiais, segundo censo do INEP publicado em 2015.

<sup>12</sup> As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015. Acesso em 1 de Fevereiro de 2016.

### Educação Infantil - Número de Matrículas

| Etapa      | Menos de 7 horas de duração | 7 horas ou mais de duração | Total |
|------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| Creche     | 0                           | 0                          | 0     |
| Pré-escola | 22                          | 0                          | 22    |
| Total      | 22                          | 0                          | 22    |

### Ensino Fundamental - Número de Matrículas

| Etapa          | Menos de 7 horas de duração | 7 horas ou mais de duração | Total |
|----------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| Anos Iniciais* | 59                          | 0                          | 59    |
| Anos Finais*   | 0                           | 0                          | 0     |
| Total          | 59                          | 0                          | 59    |

### Ensino Médio - Número de Matrículas

| Etapa             | Menos de 7 horas de duração | 7 horas ou mais de duração | Total |
|-------------------|-----------------------------|----------------------------|-------|
| Médio             | 0                           | 0                          | 0     |
| Médio Integrado   | 0                           | 0                          | 0     |
| Normal/Magistério | 0                           | 0                          | 0     |
| Total             | 0                           | 0                          | 0     |

#### Notas

##### \*Anos Iniciais

Primeira Fase do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração.

##### \*Anos Finais

Segunda Fase do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração.

Figura 4<sup>13</sup>

A escola funciona nos períodos da manhã e da tarde. Possui 8 professores, sendo 4 indígenas e 4 não indígenas, 7 mulheres e um homem, professor de tupi. Todos os educadores são moradores da Aldeia Camurupim, no entanto, apenas 2 professoras são concursadas, as demais são contratadas por excepcional interesse público. A gestora escolar identifica o baixo número de educadores concursados como um dos problemas para um planejamento em longo prazo para as ações escolares, devido a um não vínculo da maioria dos educadores com a escola.

#### 4.3.1 As Ausências de normativa local e o Projeto Político-Pedagógico

Qual o local das normativas na gestão municipal e na gestão escolar? O lugar da Lei 11.645/08, especificamente. Após uma análise das principais normativas internacionais, da construção da noção de direitos humanos para os indígenas, de conhecermos a importância da autodeterminação e verificar a construção de uma política em educação brasileira, desde os anos 90, que lentamente iniciou uma série de garantias para a inserção da educação e cultura indígena em sala de aula, chegamos ao nosso segundo objetivo, observar o contexto da prática, em uma realidade municipal, onde 80% da população se declara indígena.

<sup>13</sup> Segundo a gestora da escola em 2016 o número de matrículas subiu de 81, como aparece na figura, para 97.

Da gestão municipal, o objetivo principal foi entender o processo que instrumentaliza o que acontece nas escolas municipais. Chama à atenção, inicialmente, é que os documentos base não são municipais, eles nem mesmo existem, mas, sim, segundo a gestão, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação, o Plano Municipal, segundo o gestor adjunto<sup>14</sup> está em processo de construção, assim como outros documentos municipais, incluindo o Projeto Político-Pedagógico de algumas escolas, como o da Escola Teodolino Soares.

De acordo com a gestão do município e confirmado pela gestão escolar, não existe um planejamento específico, realizado a partir de uma documentação normativa, tanto para as duas escolas urbanas quanto para as 9 escolas rurais. Segundo o gestor adjunto:

O município de Marcação sempre teve uma educação que segue exatamente os parâmetros nacionais, usamos os mesmos materiais didáticos nas escolas urbanas e da zona rural, a diferença é de escola para escola o que ela produz com seus alunos, de acordo com o planejamento anual.

Para a gestora escolar:

A gente só faz algo diferente mesmo no mês de abril, quando a escola produz com os alunos uma série de ações, como arte, música, atividade de texto e a comemoração no dia do índio, fora isso é exatamente igual as escolas urbanas.

Segundo a Coordenadora pedagógica<sup>15</sup>:

Existe uma dificuldade em se trabalhar a questão indígena, mesmo em uma escola dentro da Aldeia, a maioria dos professores do município não são indígenas, isso atrapalha o compromisso com a cultura do índio, eles não são preparados para isso.

A escola realmente possui um planejamento anual, com as atividades divididas por todo o ano letivo. No entanto, não existe um programa específico para

---

<sup>14</sup> Pedro Eduardo Pereira – Secretário adjunto de Educação desde 2012 – Indígena Potiguar.

<sup>15</sup> Maria de Lourdes Cristina – 42 anos, professora do município e desde 2014 coordenadora pedagógica da educação indígena.

a comunidade da Aldeia Camurupim. Em nossas experiências diretas com o dia a dia escolar ficou claro que são os professores, juntos com seus funcionários, pais e a gestão municipal que produzem o cotidiano escolar.

Uma inquietude tomou conta do sujeito “pesquisador” ao saber que a escola não possui um Projeto Político-Pedagógico. Não existe registro documental, organizado e um projeto daquela comunidade escolar para a educação da comunidade indígena de Camurupim, todas as emergências suprimidas por um desejo evidente de modificar a realidade, porém sem ações instrumentalizadas e organizadas em um projeto coletivo.

De acordo com a gestora da escola e a coordenadora pedagógica indígena, no ano de 2010, uma consultoria educacional levou todo o material produzido pela escola e comunidade até então, incluindo um PPP que segundo elas era “ precário”, no entanto, importante, por ser construído pela gestão escolar da época.

O PPP e a documentação entregues, na época, à consultoria, simplesmente, sumiu, com a mudança de administração municipal, troca de gestor da educação. Esse material foi considerado desaparecido e aparentemente o fato não foi tratado com a devida importância. Segundo a gestora escolar:

Essa questão do PPP é muito complicada, se fosse na minha época que tivesse sumido eu teria ido atrás, teria ido à justiça. O PPP é da escola, não é da gestão, mas sumiu a umas três gestões atrás, a secretaria está providenciando um novo PPP, mas não temos.

Existe outro problema, além da falta de PPP. A construção de um novo projeto não está a cargo da gestão e da comunidade escolar, mas se apresenta como algo externo ao município, o que continuará, possivelmente, a impedir o projeto a longo prazo do município e da escola, que fica refém das constantes trocas de gestão.

Felizmente, a atual gestora e coordenadora da escola mostram domínio e propriedade dos assuntos pedagógicos e indígenas, mas as questões que ficam é: Até quando elas estarão na gestão daquela escola? O que será depois? Não é possível esquecer que o fazer pedagógico, em cada unidade escolar, além de único, deve ser visto como a interação dos processos de conhecimento e dos processos de vida dos sujeitos que nela atuam.

O PPP é fundamental por ser uma construção coletiva e plural, em sua concepção, ou como pensa Veiga (2001, p. 107), “teoria e prática são elementos

distintos, porém, inseparáveis na construção do PPP”. No entanto, a vontade política geralmente é superior à operacionalização e, assim, perdermos a experiência, como afirma Pereira (1999, p.7):

Para que efetivamente a operacionalização do PPP aconteça nas diferentes escolas, além da vontade política e dos aspectos acima elencados faz-se necessário oportunizar aos profissionais da educação momentos de aprofundamento teórico-metodológico (capacitação), a fim de que o PPP não seja mais visto como uma estratégia de organização técnica do trabalho educativo, restrita ao trato exclusivo dos programas de ensino, mas que se fundamente em pressupostos filosóficos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos, etc, na tentativa de colaborar de forma efetiva com as mudanças que a escola atual requer.

No entanto, a falta de PPP me levou a debruçar sobre aquilo que existe de mais material dentro da educação, o currículo. A partir da explicitação das vozes da gestão municipal de Marcação e da Escola Teodolino Soares, podemos fazer uma articulação entre as normativas aqui já analisadas. A Lei 11.645/08 no contexto educacional local é o tema do próximo tópico.

#### 4.4 A Lei 11.645: O Caso do Município de Marcação PB e o Currículo Escolar

Na perspectiva de uma ecologia dos saberes, partindo da diversidade e dos movimentos contra-hegemônicos, buscaremos contribuir para uma educação indígena, observando e entendendo a ecologia de prática de saberes, práticas que são influenciadas pelo contexto cultural e pelo reconhecimento da diversidade sócio-cultural do mundo.

Para tal, traremos novamente tanto a Lei, quanto as vozes dos sujeitos da pesquisa. Segundo a LDB, no artigo 26-A , torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Como já dito anteriormente, a Escola Indígena Teodolino Soares utiliza em princípio o mesmo material didático que qualquer escola urbana de qualquer município brasileiro. No entanto, existe uma série de produções locais em Arte, Literatura e História. De maneira prática, a escola e os potiguara valorizam sua cultura, claro que com alguns problemas, identificados pelos sujeitos da pesquisa. Suas vozes e a produção didática local serão apresentados a seguir, onde é possível verificar que, mesmo sem uma normativa local e um projeto específicos, é possível contemplar uma educação de valorização étnico-cultural.

#### 4.4.1 PRODUÇÃO ESCOLAR DE ARTE, LITERATURA E HISTÓRIA POTIGUAR

Não obstante as ausências apontadas, por toda a escola fica evidenciada a forte tendência local de produção de Arte com características locais. Segundo a gestora municipal, a produção é realizada, de maneira mais efetiva, no mês de abril, com as festividades do mês do índio. Durante os outros períodos do ano letivo, as aulas ocorrem normalmente, sem uma abordagem específica. Existe um projeto para confecção de vestuário e arte manual, feita pelos próprios alunos, com a orientação de um orientador, tal projeto deverá ser iniciado no segundo semestre segundo o gestor adjunto municipal. Segundo a gestora escolar:

Na Aldeia São Francisco, que é uma Aldeia mãe, existe uma produção enorme de artesanato local, aqui é algo mais específico na escola e principalmente nas proximidades do mês de abril.

De acordo com a coordenadora pedagógica

Eu percebo que agora existe uma preocupação maior em decorar a escola, em conhecer nossa origem, nossa cultura, ainda que exista um desinteresse por parte dos pais, os alunos gostam quando se valorizam as coisas indígenas.

Nas observações, foram apresentados alguns trabalhos realizados por alunos da escola para o mês do índio, além da percepção de decoração da escola realizada pelos próprios alunos.

Figuras 5,6 e7<sup>16</sup>



<sup>16</sup> Produção dos alunos da Escola Teodolino Soares, inserido dentro do currículo de Educação Artística da escola.



Literatura e História Potiguara também estão presente nas produções locais e são trabalhadas no currículo oficial da escola. A escola utiliza, nessas disciplinas, um espaço para a leitura de obras produzidas pelos próprios indígenas da região. Entre essas obras está uma série de 2 livros que conta a história de cultura de todas as tribos da região, escrita por professores e com ilustrações de alunos potiguara do ano de 2004 e 2005.

Este é um exemplo de material didático e de inserção curricular única, só é possível encontrarmos nesta região indígena. Os livros da série, Os Potiguara Pelos Potiguara, conta as origens dos nomes e como essas aldeias cresceram, com uma linguagem simples e direta. Assim, os alunos aprendem, por exemplo, a origem do nome de suas respectivas aldeias, como no caso da Camurupim, descrita a seguir.

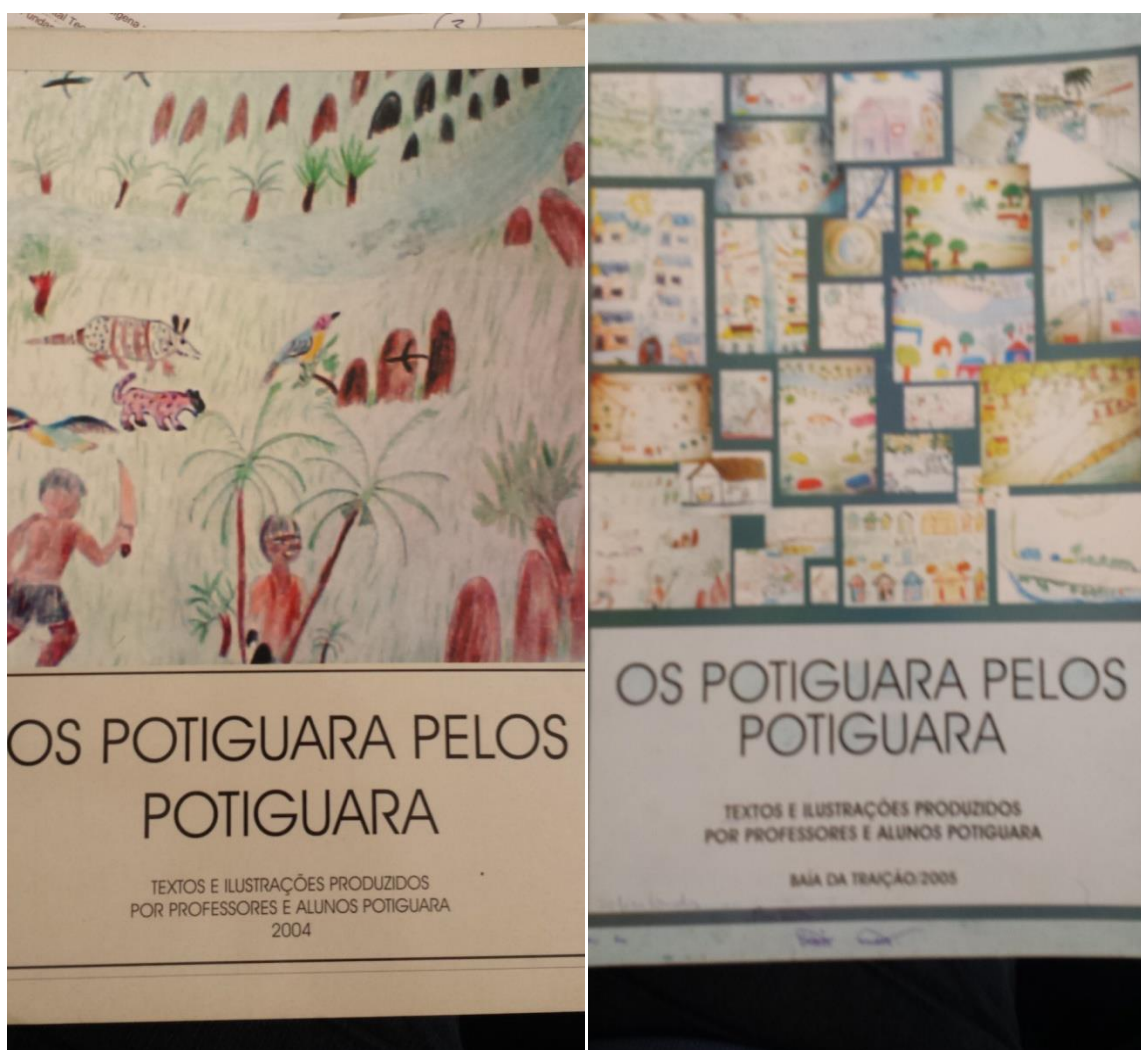
#### Sobre a Aldeia Camurupim

Camurupim recebeu este nome devido a uns pescadores que vinham de Rio Tinto para pescar aqui no Rio. O peixe mais pescado era o Camurupim. Por este motivo foi dado o nome à aldeia.

O texto ainda traz os nomes dos primeiros educadores a chegarem na Aldeia.

Com o passar do tempo foram chegando mais famílias e aumentando o número de pessoas na comunidade. Foi então que chegou o professor Merentino, ensinando particular, cobrando por semana dois réis de cada aluno, numa casinha de palha onde hoje é a casa de Nego da Pedra. Depois veio a professora Perene que começou cobrando o mesmo valor. Mais tarde chegou Maria do Céu, mas já ensinava pela Colônia dos Pescadores.

**Figura 8<sup>17</sup>**



<sup>17</sup> Livro didático produzido pelos índios que compõem as 33 Aldeias potiguara da região.

Figura 9<sup>18</sup>

Sobre a primeira escola,

Camurupim foi se desenvolvendo cada vez mais, mas não tinha escola, igreja e nem cemitério. Então foi no ano de 1964 que foi construída a primeira escola, pelo prefeito Durval de Assis, como uma sala de aula, banheiro e refeitório. As primeiras professoras a ensinarem nesta escola foram Maria Perene e Maria Monteiro, que já ensinavam na localidade de recebiam pela prefeitura de Rio Tinto.

Uma questão surgiu durante a pesquisa de campo: qual o espaço do tupi no currículo da escola? As aulas do Tio Nel, colaborador do município com a língua Tupi, acontecem uma vez por semana, apenas, para os quartos e quintos anos das escolas indígenas de Marcação. Nesse sentido, trazemos, novamente, as vozes da gestão municipal e escolar para entendermos o papel do tupi no currículo. Para o gestor adjunto do município:

As aulas de tupi significam muito para os alunos de nossas escolas, é geralmente a hora em que os alunos mais se interessam, é algo bem recente e ainda restrito a quartos e quintos anos, muito pela dificuldade em se conseguir professores de tupi.

<sup>18</sup> Imagem que ilustra a Aldeia Camurupim, por aluna da própria Aldeia, presente no livro Os Potiguara pelos Potiguara.

A gestora municipal afirma que as crianças esperam o Tio Nel no portão. É, sem dúvida, a aula mais esperada da semana, infelizmente não foi possível presenciar as aulas de tupi. Na ocasião, o professor estava adoentado e foi uma semana sem as aulas de tupi na escola Teodolino Soares. Para a gestora:

O tupi acontece uma vez por semana, para o quarto e quinto ano, é a única disciplina diferenciada, fora do currículo regular, uma pena que ainda é restrito apenas aos alunos maiores, quando já estão saindo da escola.

A aceitação das aulas de tupi acontece de maneira natural. Apesar de poucos pais falarem a língua indígena, os filhos sentem a necessidade. A quantidade de docentes e a qualidade são dificuldades, ela prossegue:

Quando seu Manoel chega na porta os alunos já começam a chamar, Tio Nel, Tio Nel, não é algo estranho para eles, sentem como algo natural que esta sendo resgatado. Tem pouco professor também por que tem indígena que é habilitado para o tupi mas chega a hora que quer e sai a hora que quer, não tem compromisso com os alunos, isso é difícil.

A coordenadora pedagógica indígena complementa:

Deveria ser do “prezinho” até o fim, mas o nosso município é pequeno e por muito tempo as coisa ficaram paradas, Não temos pessoas preparadas para dar o tupi para mais turmas, são poucos professores com formação e como a professora disse realmente existe problemas com alguns profissionais habilitados, têm que ser indígena e habilitado em tupi.

Figura 10<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Um dos livros utilizados na disciplina tupi.



Apesar de poucos recursos, é possível perceber, sim, as emergências das políticas públicas, sobretudo com a atuação dos sujeitos locais que fazem a comunidades escolar, em relação à valorização da cultura e história indígena. Mesmo sem uma normativa local estruturada, e sem projeto pedagógico explícito, todos os gestores ouvidos afirmaram que existe uma mudança lenta, porém visível nas questões indígenas em sala de aula. Como vimos durante a presente pesquisa, as normativas não foram, apenas, construções hegemônicas, mas, sim, resultante de décadas e décadas de luta dos diversos movimentos indígenas pelo mundo e não é diferente em relação aos povos potiguara.

Por fim, peço tanto a gestora escolar quando a coordenadora pedagógica que explicitem o lugar da educação indígena e sua importância na emancipação dos indígenas e no desenvolvimento local. Para a coordenadora pedagógica:

Hoje a educação já melhorou bastante mas deveriam dar mais importância às questões indígenas, para que não se perca a questão indígena. Isso é fundamental para as crianças que estão chegando agora, conhecer sua origem, saber da sua origem, para que não perca mesmo.

Na voz da gestora escolar:

Aqui não temos problema de preconceito contra o indígena, Marcação é uma cidade indígena. A educação indígena está sendo valorizada mas não existe incentivo pelo MEC, o material precisa melhorar e ser mais específico para as escolas indígenas. Não temos o apoio nem da Associação dos Professores Indígenas Potiguara, geralmente não chega nada, o suporte é só do município e da produção da própria escola ou quando os professores das Aldeias se juntam.

O estudo explicitou não, apenas, as ausências em relação à educação indígena no tocante à inclusão da Lei no currículo escolar. Partindo das preocupações colocadas pela abordagem teórico-metodológica proposta por Boaventura Santos, influenciada pelas questões pós-coloniais, a investigação tratou da normativa e dos documentos internacionais de direitos humanos e de educação relacionados às demandas dos povos indígenas, as influências dessa produção internacional na legislação e nos documentos nacionais e procurou evidenciar as vozes dos sujeitos que fazem a gestão municipal de educação em Marcação, Paraíba, tendo como escola campo da pesquisa uma localizada na Aldeia Camurupim.

Não obstante o avanço dos direitos humanos dos povos indígenas, no âmbito da normativa e dos documentos, sobretudo em relação ao direito à educação, é necessário fazer mais. Preencher as lacunas apontadas e partir das emergências evidenciadas para continuarmos avançando com a participação dos sujeitos locais, sobretudo os indígenas. É necessário, portanto, a formulação de um projeto político-pedagógico coletivo que contemple as temáticas objeto da lei em análise. A implementação da Lei não vai ser efetivada sem a participação dos principais interessados na concretização do direito à educação pautada em relações étnico-raciais positivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações acerca da investigação realizada é vislumbrar e refletir desde o projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, até o último momento do levantamento dos resultados obtidos ao fim dos trabalhos no campo de pesquisa.

Partimos do princípio de que a Lei 11.645/08 representou uma importante conquista normativa às políticas educacionais no Brasil. A contribuição da cultura indígena na História, Literatura e Artes passa a ser incluída no currículo oficial da educação básica, sua inserção não depende de vontade ou de contextos políticos, é lei e deve ser cumprida. Desse modo, a partir de 2008, no currículo oficial, tanto das escolas públicas, quanto privadas, passa a ser obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A investigação vai adiante, não considera a normativa que dá o caminho inicial aos questionamentos como o auge desse processo. É observada a importância do contexto histórico de produção. Para isso, utilizamos, como perspectiva teórica, o pensamento pós-colonial em Boaventura de Sousa Santos e suas categorias analíticas, tais como a sociologia das ausências, emergências e o trabalho de tradução (SANTOS, 2007, 2008, 2010), dentro de uma rede de ecologia de saberes, para um conhecimento plural e sem respostas imediatas. No entanto, com reflexões, construções e desconstruções.

Dentro do Artesanato intelectual, trazer o autoconhecimento e autorreflexão, para a obtenção de resultados dentro de uma costura ante às globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas. Para isso, foi utilizado o contexto de influência da normativa internacional, o contexto da produção de texto, com análise dos documentos em educação relacionado aos indígenas e, por fim, o contexto da prática, com as vozes e produções do campo investigativo.

Um importante resultado foi o de perceber a organização e produção contra-hegemônica dos indígenas para a superação da exclusão histórica da cidadania indígena, com desdobramentos na normativa em direitos humanos, relacionada a esses grupos e os reflexos na educação. Assim, contribui, de maneira objetiva, a uma compreensão da longa trajetória de luta por cidadania dos indígenas. Os documentos internacionais, a partir da DUDH de 1948, a Convenção nº169 da OIT

até a DUDPI, de 2007, influenciaram e determinaram as políticas nacionais com relação aos povos indígenas, já que tratamos a normativa internacional não como vontade e concessão das Organizações e seus Estados, mas resultante de um movimento constante das tensões e trocas entre os processos de globalização hegemônica e a contra-hegemônica.

A partir da CF de 1988, a aprovação de uma nova LDB, no ano de 1996, a investigação observa a construção de uma produção prática e constante, apesar de lenta, muitas vezes, de uma política educacional com base na autodeterminação dos indígenas. É observado, ao mesmo tempo, que o projeto de educação neoliberal direciona as ações a partir das concepções hegemônicas, onde metas e números, em grande parte das vezes, suprimem a inclusão de culturas contra-hegemônicas, como a indígena.

No importante processo de traduzir a normativa que inclui de maneira obrigatória a cultura indígena na educação, a investigação observa o processo de construção histórica da Lei nº 11.645, onde mais importante que interpretar é reinterpretar as emergências. A dinâmica das políticas educacionais até a publicação do novo Plano Nacional de Educação, que avança nas questões indígenas, dá a presente pesquisa uma noção de tempo que vai além do presente, e essa é a importância do contexto de produção, um planejamento e objetivo futuro só é possível pela construção de uma base legal sólida. Com essa normativa nacional busca-se uma educação que evidencie o reconhecimento e valorização da produção cultural indígena. Um currículo democrático que busca visibilizar os conhecimentos dos diferentes sujeitos envolvidos no fazer educativo.

A abordagem proposta por Boaventura foi fundamental para a investigação. O contexto da prática, para que este não fosse construído dentro de uma estrutura rígida, com observações do que é positivo, ou negativo, bom ou ruim, mas, sim, de explicitar as vozes da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Marcação e, principalmente, da Escola Indígena Teodolino Soares. A pesquisa de campo constitui-se em um momento de grande aprendizado, a escrita propicia que este capítulo seja uma construção articulada entre as ações práticas do dia-a-dia da gestão escolar, a produção dos alunos e professores, além das angústias e emergências dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, os resultados das entrevistas realizadas apontam que a importância da educação indígena é extremamente relevante e faz parte do cotidiano da gestão tanto municipal quanto escolar em Marcação. Muito se deve ao fato de 80% da população da cidade seja indígena e da apropriação que esses sujeitos têm da autodeterminação e do conceito de cidadania, percebidos nas entrevistas e no contato informal.

Nesse sentido, é possível perceber que os gestores entrevistados demonstram preocupação com as questões étnico-raciais. Observam a necessidade de se realizar um trabalho contínuo, com a inclusão gradativa de um número maior de componentes específicos dos indígenas potiguara no currículo e no dia-a-dia da escola. Ao mesmo tempo, a interferência política na mudança de gestão municipal é apontada por todos como uma dificuldade para essa efetivação, principalmente, na construção de uma normativa local, que possibilite um planejamento pedagógico específico às questões indígenas. Observa-se que as questões de base, como a construção coletiva de um projeto escolar, são suprimidas pelas necessidades imediatas, seja por exigência da burocracia educacional, seja pelos entrelaces políticos.

Dessa maneira, um dos resultados que encontramos está relacionado a essa falta de normativa em educação indígena local específica para o município de Marcação e, principalmente, da ausência de um Projeto Político-Pedagógico para a escola situada na Aldeia Camurupim. Essa ausência de um PPP que contemple às especificidades da educação indígena na perspectiva da autodeterminação desses povos limita as ações a uma necessidade de práticas constantes e planejamentos sem uma base, um direcionamento, um projeto educacional de longo prazo.

Mesmo assim, é observado que a falta de PPP não impossibilita uma série de produções locais em Arte, Literatura e História e que essa produção tem a identidade potiguara, seus traços culturais. No entanto, tal documento de identidade escolar, é, claramente, uma emergência evidenciada nas entrevistas, principalmente, da gestora escolar e da coordenadora de educação indígena, mostrando, de maneira efetiva, tanto nas falas explicitadas, quanto nas ações observadas uma vontade de superar as ausências culturais e o esquecimento provocado pelo silenciamento prolongado concernente à incorporação da cultura indígena nas políticas educacionais, sobretudo curricular.

A efetivação, em grande parte, da Lei 11.645, sem um PPP, deve-se ao fato da cultura indígena ser algo próprio da vivência daquela população escolar potiguar. Mesmo sem um projeto explícito, as ausências dialogam com as emergências e dentro de uma rede cultural e plural, a reprodução e mais importante a produção de conteúdo em História, Literatura e Arte, mostra o quanto os grupos étnicos contra-hegemônicos conseguem fazer parte e transformar a dinâmica hegemônica.

Por fim, o estudo de temáticas pautadas pela Lei 11.645 é fundamental para uma contínua incorporação da cultura e história indígena na educação. Leva-se em consideração as infinitas tensões entre os interesses do Norte (hegemônico) e o Sul (contra-hegemônico) e, principalmente, os conflitos internos entre os pólos existentes dentro de nosso próprio país, estado, município. A educação é um instrumento extremamente poderoso, possibilita o reconhecimento e a percepção da existência de outras culturas, outros saberes. Através do conhecimento, do autoconhecimento, os diversos movimentos indígenas podem se apropriar e fazer parte da dinâmica das leis, da construção de novas diretrizes curriculares, de planos educacionais de longa duração.

A investigação procura dialogar, dentro de uma rede de saberes, de vozes e experiências, sobre os caminhos para uma inclusão da história de cultura indígena em sala de aula, para que, no futuro, conhecer os povos indígenas não seja uma obrigação, como algo externo, mas uma autorreflexão.

Não obstante a constatação do avanço dos direitos humanos dos povos indígenas no âmbito da normativa e dos documentos, sobretudo em relação ao direito à educação, a questão da inclusão das temáticas concernentes aos indígenas no currículo escolar, ainda, é marcada pela visão eurocêntrica. Trata-se, na verdade, de uma inclusão marginal ou como data folclórica, como, por exemplo, na comemoração do dia do índio no mês de abril.

Romper com essa perspectiva constitui o desafio da inclusão objeto da lei em comento. Para isso, uma das primeiras tarefas é a formulação do PPP de maneira coletiva, com a participação dos indígenas, os quais são os interessados na ótica da autodeterminação. Qualquer política educacional focalizada nas questões indígenas precisa incorporar as demandas desses povos e com a devida participação dos indígenas. É necessária, portanto, a formulação de um projeto político-pedagógico coletivo que contemple as temáticas objeto da lei em análise. A implementação da

Lei não vai ser efetivada sem a participação dos principais interessados na concretização do direito à educação pautada em relações étnico-raciais positivas.

## CRONOGRAMA

| Descrição                                          | Data inicial | Data Final |
|----------------------------------------------------|--------------|------------|
| Levantamento Bibliográfico                         | 26/03/2015   | 30/04/2015 |
| Análise Metodológica                               | 01/05/2015   | 15/05/2015 |
| Qualificação ( Introdução e Metodologia)           | 03/06/2015   | 29/07/2015 |
| Pesquisa de dados demográficos                     | 03/08/2015   | 31/08/2015 |
| Análise documental para pesquisa de campo          | 01/05/2016   | 30/05/2016 |
| Pesquisa de Campo ( Secretaria Municipal e Escola) | 01/05/2016   | 30/05/2016 |
| Análise dos dados e escrita final                  | 01/12/2015   | 25/05/2016 |
| Defesa da Dissertação                              | -----        | 22/06/2016 |

## REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O princípio da autodeterminação e o direito de propriedade territorial dos povos indígenas: uma leitura a partir do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos. In: MONTE, Mário Ferreira *et al.* (orgs.). **Direito na Lusofonia: diálogos constitucionais no espaço lusófono**. Escola de Direito da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A UNESCO e o Direito à Educação Superior. **Cadernos ANPAE**, V.11, p. 1-15, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE** – v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. **Verba Juris**, ano 7, n. 7, jan./dez. 2008

BRASIL. **Lei N° 11.645** de 10 de Março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília- DF.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto nº7.030/2009. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concuida e, 23 de maio de 1969, com reserva aos artigos 25 e 66. Disponível em: < [HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil\\_09/ Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_09/ Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm)>. Acesso em 23 de Janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em < <http://www.uel.br/projetos/leaafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 15-03-2015

BRASIL. FUNAI. **Histórico do Estatuto dos Povos Indígenas**. Brasília, 2009. Disponível em <[http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio\\_CNPI/Historico-Estatuto\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Historico-Estatuto_dos_Povos_Indigenas.pdf)> Acesso em: 10-01-2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 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 12 de Março de 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/l10.639.htm>>. Acesso em: 14 de março de 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 164. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 16 de Maio de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília – DF: SEDH, UNESCO, 2007. Disponível em: <[www.sedh.gov.br](http://www.sedh.gov.br)>. Acesso em: 03 março de 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm)>. Acesso em: 14 março de 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8.035/2010**. Plano Nacional de Educação 2010-2020. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> >. Acesso em: 24 março de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acessado em 17 de Outubro de 2015.

CALEFFI, Paula. **O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no Início do Século XXI**. Diálogos Latinoamericanos, Universidade de Aahus, 2003, pp20-42.

CONVENÇÃO. nº 169 **Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. - Brasília: OIT, 2011

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARAES, Gabriella Casimiro. (orgs). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGAM, 2012 ( Série Experiencias Indígenas, n.2) 107p. Ilust.

FERREIRA JR, Amarilio. **Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico**. (1549-1768) in: Revista Em Aberto, Brasília, V. 21,n.78, p. 1-172, Dezembro de 2007.

FLORES, Elio Chaves. Currículo e Diversidade Cultural : **África e Africanismo em História**. In : MOURA, Arlete Pereira / da COSTA, Maria Zuleide (orgs). Políticas Educacionais e ( RE) Significações do Currículo. Ed Alínea, São Paulo, 2006.

FLORES, Herrera Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis : Fundação Boiteux. 2009, 232 pgs.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do Sistema Educacional dos anos 90**: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, nº03, 2005.

GERMANO, José Willington. **Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade**. In: CASTRO, Janete Lima de et al. (Org.). Política e gestão em saúde. Natal: Observatório RH NESC/ UFRN, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPIONI,Luis Donisete Benzi. **Referencial curricular nacional para escola indígena**. Disponível em:< <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>> Acessado em: 17/09/2015 as 14:42.56

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

ONU. **Carta das Nações Unidas de 26 de junho de 1945**. São Francisco. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2015.

ONU.**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Legislação Internacional adotada e proclamada pela Resolução nº 217A da 3ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2015.

ONU.**Convenção da Unesco Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino – 1960**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acessado em 10 de maio de 2015.

ONU.**Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <<http://www.dhescbrasil.org.br>>. Acessado em: 04 de março de 2016.

ONU. **Conferência Internacional de Direitos Humanos**, ocorrida entre os dias 22 de abril a 13 de maio de 1968. Proclamação do Teerã, 1968. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acesso em: 10 março de 2016.

**ONU. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – 1968.** Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. Publicada no D.O. de 10.12.1969. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 27 de março 2016.

**ONU. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais – 1978.** 20ª reunião da ONU, em 27 de novembro de 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acessado em: 23 de maio de 2015.

**ONU. Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos**, em San José de Costa Rica, em 22.11.1969 - ratificada pelo Brasil em 25.09.1992. Disponível em <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>>. Acesso: 21 de junho de 2015.

**ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena.** Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de julho de 1993. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira.** *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.115, pp. 323-337. ISSN 0101-7330.

PAIVA, José Maria de. **Educação jesuítica no Brasil colonial**, in :LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Como compendo o currículo?** João Pessoa: UFPB, 1999.

ROWEDER, Rainer Jerônimo. **A Proteção do Direito dos Povos Indígenas no Brasil:** Uma Relação Necessária com os Direitos Humanos Internacionais. *Revista CAAP*, jan-jun, Belo Horizonte: 2010, p. 209-225.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo.** Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente.** Contra o desperdício da experiência. 8º Ed, São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza **Para Além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, N°78, Outubro de 2007 pag 3-46.

SANTOS, Boaventura de Souza **Democratizar o Espaço, Democratizar o Território**, 2012. Disponível em: <  
<http://www.revistapunkto.com/2013/12/democratizar-o-espaco-boaventura-sousa.html>> Acesso em: 23-02-2015

SANTOS, Boaventura de Souza **Os processos da globalização**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A Globalização e as Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94

SANTOS, Boaventura de Souza. **Subjetividade, Cidadania e Emancipação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, N°32, junho de 1991

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. Afrontamento, 7° Edição, 1999.

SILVA, José Afonso. **Terras tradicionalmente ocupadas pelos índios**. In: SANTILLI, J. (Coord.). Os direitos indígenas e a constituição. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1993. p. 45-50.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24° Ed, Malheiros Editores. São Paulo, 2005.

VENÂNCIO, Marcelo. **Diário de Campo**: experiências vividas e percebidas na comunidade rural São Domingos em Catalão (GO). Revista de Geografia Agrária, V.4, n° 7, p. 237-244, Fevereiro de 2009.

VEIGA, Ilma P. A. **PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO DA ESCOLA: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus. 12ª 2001.

VIDICH, J. Arthur /STANFORD, M.Lyman. **Métodos qualitativos**: Sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, Norman K. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. 2° Ed Netz –Porto Alegre, 2006.

## APÊNDICE

### Apêndice A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA A PESQUISA DE CAMPO NO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO – PB

### PESQUISA

A LEI Nº 11.645 /08 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO PARAÍBA.

#### Proposta de pesquisa:

- Análise da documentação municipal e escolar, relacionado aos povos indígenas.
- Entrevista semi-estruturada.

#### Sujeitos da entrevista semi-estruturada:

- 1- Secretária Municipal de Educação
- 2- Secretário Adjunto de Educação ( Membro da população indígena potiguar)
- 3- Coordenadora municipal de Educação Indígena
- 4- Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Teodolino Soares.

#### Roteiro da Entrevista semi-estruturada.

A Educação indígena ocupa dentro das ações em educação dentro do município?

A relação entre os gestores municipais e professores das comunidades indígenas?

A relação entre a gestão municipal de educação e as comunidades indígenas?

As particularidades presente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Teodolino Soares?

O critério de escolha dos profissionais para o trabalho tanto na gestão quanto na docência das escolas municipais indígenas.

O currículo das escolas indígenas do município e as diferenças para as escolas urbanas não indígenas?

A participação da comunidade camurupim na elaboração do PPP da Escola Teodolino Soares?

O entendimento da gestão municipal e da escola , sobre a Lei 11.645/08 e sua importância dentro no espaço escolar?

A relação entre currículo escolar e as políticas educacionais executadas pela gestão municipal e pela escola.

Ações que os diferentes sujeitos da pesquisa, consideram fundamentais para uma efetivação de uma educação indígena de qualidade, que respeite as particularidades culturais de cada comunidade?

## Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu \_\_\_\_\_, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **A LEI Nº 11.648 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO PARAÍBA.**, recebi d(o,a) Sr(a). **Douglas Pierre Justino da Silva Lopes**, d(o,a) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal da Paraíba, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar os documentos oficiais de educação (nacional e local), como Plano Municipal e Projeto Político Pedagógico, especificamente o que está relacionado a educação e história indígena observando como as novas abordagens sobre diversidade cultural estão neles inseridas.

Que a importância deste estudo é a de contribuir para os estudos sobre educação indígena e políticas em educação, no país e no município.

Que os resultados que se desejam alcançar contribuam para uma melhor compreensão onde a "história dos excluídos", dentro do universo étnico - racial e que não seja um apêndice, mas faça parte de uma educação em história que contemple as diversas culturas.

Que esse estudo começará em 10/11/2015 e terminará em 30/11/2015

Que o estudo será feito da seguinte maneira: Análise Bibliográfica e demográfica e estudo do Projeto Político Pedagógico, municipal e da escola **EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Teodolito Soares de Lima (Escola Pública)**, além de entrevista escrita a ser respondida de maneira livre.

Que eu participarei das seguintes etapas: Todas as etapas de pesquisa, levantamento e análise e apresentação dos resultados.

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: Análise documental através de visitas.

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos.

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para .... (descrever instituição que o sujeito da pesquisa poderá ser encaminhado para minimizar ou sanar os danos da pesquisa, caso seja a proposta do pesquisador)

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Observação: Durante o decorrer dos trabalhos é possível que possa ocorrer algum desconforto não previsível proveniente da pesquisa , ficando o pesquisador responsável por receber qualquer tipo de reclamação, ajuste ou até mesmo desistência do voluntário.

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

**Contato de urgência:** Sr(a).  
 Domicílio: (rua, praça, conjunto)  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição:  
 Endereço  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade:  
 Telefones p/contato:

**ATENÇÃO:** Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa Centro de Ciências da Saúde - UFPB**  
**Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária / CEP:**  
**58.051-900 - (83) 3216 7791**

**Ou (Pesquisador Responsável)**

**Douglas Pierre Justino da Silva Lopes**

**Telefone: (83) 91687778**

**Email: [douglaspierre@hotmail.com/](mailto:douglaspierre@hotmail.com)**

**[douglas.pierres@gmail.com](mailto:douglas.pierres@gmail.com)**

João Pessoa,

|                                                                                                              |                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                              |                                                                                   |
| Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas | Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) |

## **ANEXOS**

**Anexo A - Documentos da Pesquisa**

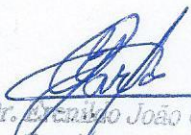
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**CERTIDÃO**

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovada “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa do mestrando **DOUGLAS PIERRE JUSTINO DA SILVA LOPES** matrícula 2014100530 intitulado: “**A LEI Nº 11.645 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO PARAÍBA**” a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 15 de abril de 2015

  
Dr. Evandro João Carlos  
Coordenador PPGE  
Mat. BIAPE 1024908

Universidade Federal da Paraíba – Campus I  
Centro de Educação – Bloco III  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Cidade Universitária – João Pessoa – PB - Brasil  
CEP: 58051-900 - Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax)  
[http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail: [ppge@ce.ufpb.br](mailto:ppge@ce.ufpb.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu Pedro Eduardo Pereira, gestor(a) da  
Escola Teotolino Soares, do Município de  
Marcação do Estado da Paraíba, declaro estar informado da metodologia que  
será desenvolvida na pesquisa, **A LEI N° 11.645 /08 E A INCLUSÃO  
OBRIGATORIA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO  
OFICIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO PARAÍBA.** Coordenado  
por Dougllas Pierre Justino da Silva Lopes, que pertence ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Ciente de que  
sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em  
pesquisa com animais vigentes no país, e que esta instituição tem condições  
para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Marcação 06 de Março de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu Auremys Soares de Souza, gestor(a) da Secretaria de Educação de Marcação, Município do Estado da Paraíba, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa, **A LEI Nº 11.645 /08 E A INCLUSÃO OBRIGATÓRIA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE MARCAÇÃO PARAÍBA.** Coordenado por Dougllas Pierre Justino da Silva Lopes, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa com animais vigentes no país, e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Marcação 06 de Março de 2016

**Anexo B – NORMATIVAS ( Leis Nº 10639/03 e 11645/08)**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº\_10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ  
*Fernando Haddad*

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

## Anexo C- Fotos ( Pesquisa de Campo)

### Acesso a Aldeia Camurupim – Marcação/PB





## Escola Indígena de Ensino Fundamental Teodolíno Soares









//