

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

***ETNOGRAFIA DE UMA LEI:  
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA***

Tamires Cristina dos Santos

São Carlos/SP  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

***ETNOGRAFIA DE UMA LEI:  
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA***

Tamires Cristina dos Santos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn

São Carlos/SP  
2019

dos Santos, Tamires Cristina

Etnografia de uma Lei: O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena / Tamires Cristina dos Santos. -- 2019.

130 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Clarice Cohn

Banca examinadora: Ana Cristina Juvenal da Cruz, Amanda Rodrigues Marqui

Bibliografia

1. Lei nº 11.645/2008. 2. Ações Afirmativas. 3. Relações Etnico-Raciais.  
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tamires Cristina dos Santos, realizada em 12/08/2019:

---

Profa. Dra. Clarice Cohn  
UFSCar

---

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz  
UFSCar

---

Profa. Dra. Amanda Rodrigues Marqui  
FLACSO

## RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes educacionais nacionais para os conteúdos dos currículos da rede de ensino das escolas públicas e privadas do território brasileiro, foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, estabelecendo respectivamente a obrigatoriedade do estudo e do ensino da História e da Cultura, Afro-Brasileira, Africana, e dos Povos Indígenas para a Educação Básica. Essa pesquisa etnográfica procurou estabelecer um diálogo entre os diferentes agentes que, de forma direta ou indireta, fizeram parte do processo que configurou a Lei nº 11.645/2008. A partir do trabalho de campo realizado na SECADI/MEC junto aos seus Técnicos em Assuntos Educacionais e Consultores, dos documentos coletados no Ministério da Educação, e das conversas com Lideranças Indígenas, procurou-se apreender os diferentes discursos que são mobilizados no entorno da lei.

**Palavras chave:** Lei nº 11.645/2008; Lei nº 10.639/2003; Ações Afirmativas; Ações Valorativas; Relações Étnico-Raciais; Povos Indígenas

## ABSTRACT

The Law and Directives for the Brazilian Educational System (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB), promulgated on December 20, 1996, which establishes national educational guidelines for the contents of the curricula of the public and private schools network in Brazil, was amended by Law 10.639/2003 and subsequently by Law 11.645/2008, establishing respectively the obligation to teach and learn about the History and Culture of Afro-Brazilian, African and Indigenous Peoples of Brazil in Basic Education. This ethnographic research sought to establish a dialogue with different agents who, directly or indirectly, were part of the process that established the law 11.645. From the fieldwork carried out at SECADI / MEC with its Technicians in Educational Affairs, documents collected in the MEC, and conversations with Indigenous leaderships, the aim was to learn about different discourses and practices that are mobilized around the law.

**Keywords:** Law 11.645/2008; Law 10.639/2003; affirmative actions; values actions; ethnic-racial relations; indigenous people

*Dedico este trabalho aos meus pais  
Vera Lucia da Silva e José Roberto dos Santos.  
A vocês todo meu amor, carinho, respeito e gratidão.*

**“Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza  
e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”  
(Boaventura de Souza Santos).**



## **Agradecimentos**

Agradeço toda à minha família, principalmente nas figuras dos meus pais José Roberto dos Santos e Vera Lucia da Silva que mesmo sem saber ao certo *o que é que um antropólogo faz mesmo...* Permitiram-me caminhar sozinha e trilhar o meu próprio caminho.

Agradeço à Clarice Cohn, minha orientadora e amiga, que esteve comigo sempre, principalmente durante o processo de leitura e escrita do texto, e que a bem da verdade me acompanha desde o começo da minha pesquisa de iniciação científica em meados de 2014, sem você professora esse caminho seria ainda mais ardido. E com isso lá se vão cinco anos de parceria, cumplicidade e amizade em torno da pesquisa e do fazer etnográfico. A você professora Clarice Cohn, minha eterna gratidão.

Ao professor Edmundo pelas contribuições extremamente necessárias no exame de qualificação.

As professoras Ana Cristina Juvenal da Cruz e Amanda Rodrigues Marqui, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

Aos funcionários da SECADI/MEC Maria Auxiliadora, Barbara Rosa e John Land Carth, Raquel Nascimento, em especial a Rita Gomes Potiguara e Suzana Grillo, sem vocês nada disso seria possível.

As lideranças indígenas atores principais da minha etnografia Ailton Krenak, Marcos Terena, Edson Kayapó, Rafael Xucuru-Kariri e Ariabo Kezo Umutina.

Ao Luís Donisete Benzi Grupioni agradeço imensamente pela entrevista que me ajudou a compor essa narrativa.

Agradeço ao grupo de pesquisa Observatório da Educação Escolar Indígena: Eri Manchineri, Camila Beltrame, Custódio Baniwa, Ana Elisa Santiago, Amanda Marqui, Rafaela Soldan, Amanda Danaga por compartilharem comigo suas experiências etnográficas no momento mais importante da minha formação.

As companheiras de mestrado: Sofia Scartezini, Ana Luisa Nardin, Adla Viana, obrigada por compartilharem comigo as frustrações e também as conquistas, ócios e ofícios da profissão que escolhemos trilhar juntas.

Aos amigos da graduação em Ciências Sociais: Bruno Guillard, Dionys Melo dos Santos, Cristiane Vilma de Melo, Beatriz Schwenck, Juliana Ramos Boldrin, André Sales S. Cedro, Danilo Rosa de Lima, e um agradecimento todo especial aos melhores amigos que São Carlos poderia ter me dado Diego Wander Thomaz e Gabriel Sanchez, obrigado por dividirem comigo um pouco da história de vocês.

Aos amigos que a cidade de São Carlos me fez encontrar Larissa Aparecida Camargo do Nascimento, Daniel Ramos, Keith Diego Kurashige, Paula Marino, Bruna Luana Farias, Tamiris Nascimento, Thamiris Angelucci, com vocês dividi muito mais que as alegrias dessa vida.

Ao João Felipe Gomes Carvalho, namorado e melhor amigo, que me ajudou nas horas mais agustiantes, e também durante o processo de análise e escrita que culminou neste trabalho final.

Enfim, agradeço a Capes pela bolsa concedida para a realização desta dissertação.

## **Lista de Siglas**

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

OEEI/UFSCar – Observatório da Educação Escolar Indígena

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ATL – Acampamento Terra Livre

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara Nacional de Educação

CNPC – Colegiado de Culturas Indígenas

MinC – Ministério da Cultura

CNECI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

ISA – Instituto Socioambiental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

E EI – Educação Escolar Indígena

CEEI – Coordenação de Educação Escolar Indígena

MASP – Museu de Arte de São Paulo

UNI – União das Nações Indígenas

IFCH/UNICAMP – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

CPEI – Centro de Pesquisas em Etnologia Indígena

CECULT – Centro de Pesquisa em História Social da Cultura

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

MNU – Movimento Negro Organizado

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna

ACIRX – Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié

CIR – Conselho de Roraima

COPIAR – Comissão de Professores Indígenas do Amazonas Roraima e Acre

APBKG – Associação dos Professores Kaingang e Guarani

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

CAPOIB – Conselho de Articulação dos Povos Indígenas e Organização Indígena do Brasil.

GRUMI – Grupo de Mulheres e Educação Indígena

PDPI – Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

MEE-MA – Núcleo de Atendimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto

SEPPIR – Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

IDH – Índice de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

PMES – Planos Municipais de Educação

CGERER – Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

CADARA – Comissão Técnica de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

IFBA – Instituto Federal da Bahia

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

USP – Universidade de São Paulo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## Lista de Figuras

Figura 1 - Acampamento Terra Livre, 24 a 28 de abril, 2017. ....	22
Figura 2: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ....	61
Figura 3: – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ....	63
Figura 4: Documento Técnico Consolidado: Estudo para regulamentar a Lei 11.645 .....	66
Figura 5: Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. ....	73
Figura 6: O Estado da Arte sobre a Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. ....	79

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	16
A Entrada no Campo.....	21
A Pesquisa.....	25
Antropologia, Estado e as políticas de ação afirmativa.....	30
Capítulo I- Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ações Valorativas.....	34
O Movimento Negro e a Lei 10.639/03 .....	40
O Movimento Indígena e a Lei 11.645/08 .....	43
Capítulo II - As Leis e o Estado.....	51
O que era a SECADI, e como estavam organizadas suas ações e competências.....	56
Diretrizes e pareceres técnicos: uma análise dos documentos .....	61
Uma análise da Aplicabilidade das leis para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. ....	77
Capítulo III – O diálogo proposto com os entrevistados .....	86
Então começa assim, a gente sendo interpelado para dar um parecer para a sanção da lei 11.645 - a Coordenação de Educação Escolar Indígena.....	87
Nós estamos aqui para fazer esse papel – a Coordenadoria Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais .....	98
Como que eu vou ensinar História e Cultura Indígena na sala de aula se eu nunca tive?.....	106
Considerações finais .....	118
Referências Bibliográficas .....	122

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação me proponho a realizar uma etnografia da Lei nº 11.645/08, que diz respeito ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, partindo do Ministério da Educação – MEC, situado em Brasília (DF), mais precisamente na antiga Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, extinta SECADI, que hoje abriga apenas a Secretária de Alfabetização pós-eleições do Presidente Jair Messias Bolsonaro. Para tanto, a partir das Ciências Sociais ou, neste caso, da própria Antropologia, proponho refletir não somente acerca das relações, mas também das tensões que possam emergir a partir das relações Étnico-Raciais no contexto do Brasil, revela-se pertinente abordar algo ainda pouco estudado, qual seja, a proposta educacional que as leis de ensino da História e das Culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas envolvem.

Esta situação, em que as análises pouco se voltaram ainda a este tema – diferente, por exemplo, do que sucede na Ciência da Educação -, torna esta análise particularmente difícil, por se fazer necessário, em primeiro lugar, debater exatamente os conteúdos e propostas que estas leis tendem a levantar. Foi pelo anseio de conhecer esses conteúdos que, ainda na graduação, fiz parte do Observatório de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de São Carlos (OEEI/UFSCar), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn, no qual se discutia uma diversidade de temas relacionados à formação de professores indígenas, à política pública para a educação indígena específica e diferenciada, a gestão das escolas indígenas, e o cotidiano das práticas escolares nas aldeias através de pesquisas de campo, que acompanhavam suas experiências, os debates e as definições de cada comunidade escolarizada.

Essa minha pesquisa incorporou às feitas pelos demais membros da equipe um tema diverso, qual seja, o debate não só sobre como a educação escolar indígena acontecia, mas também os temas relativos aos conteúdos



escolares para escolas não-indígenas de temas referentes à diversidade étnica e racial da população brasileira. Como se verá, os temas relacionados com as diversidades étnicas e raciais ganham diferentes perspectivas a depender do contexto político em que estão inseridos, desde já os primeiros debates para as formulações das leis até suas implementação<sup>1</sup>.

Essa dissertação teve como pontapé inicial minha pesquisa de iniciação científica realizada entre os anos de 2013 e 2014<sup>2</sup>, na qual vinha trabalhando com a relação dos movimentos sociais (negro e indígena) na temática da construção de suas agendas políticas referentes à educação. Neste sentido, foi a partir dessas discussões e reflexões proporcionadas pelas reuniões do grupo que pude perceber e ter contato com o que me era até então desconhecido, e assim elaborar meu projeto de mestrado levando-me à presente discussão que ora elaboro. Diante disso, a pesquisa propôs estabelecer um diálogo com representantes negros, indígenas e não-indígenas que atuam e atuaram no debate acerca da educação, visando destacar a perspectiva destes agentes no processo que antecedeu a formulação e posteriormente a sanção das Leis de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Se a monografia se ateve às diferenças das agendas dos movimentos negros e indígenas sobre a educação<sup>3</sup>, que se revelou muito diverso em aspectos muito relevantes<sup>4</sup>, essa dissertação se propõe a acompanhar os documentos e trâmites burocráticos e

---

<sup>1</sup> O tema da imagem dos indígenas nas escolas não-indígenas já vinha sendo debatido desde a década de 1980, em coletâneas pioneiras (Lopes da Silva 1987, Lopes da Silva e Grupioni [orgs] 1995), mas tem sido pouco abordado atualmente.

<sup>2</sup> Pesquisa que tem como título *Entre Movimentos: Diálogos e perspectivas a respeito da Lei 11.645/2008* e foi financiada pela CAPES através do Observatório da Educação Escolar Indígena/UFSCar, sob coordenação da Professora Doutora Clarice Cohn, e defendida como Monografia de Conclusão de Curso sob orientação da mesma professora.

<sup>3</sup> Voltaremos a nisso mais adiante, mas aqui ressalto que trabalhei naquele momento especificamente com o Movimento Negro Unificado, que tem como o nome indica a proposta de unificar as lutas da comunidade negra, o que não significa que não reconheçamos a pluralidade interna a este movimento; o mesmo, aliás, vale para o Movimento Indígena.

<sup>4</sup> Cf. Cap. 2.

jurídicos para a implementação das leis que chamaremos aqui, por razões que explicitaremos adiante, de ações valorativas das identidades negra e indígena no Brasil em atividades escolares.

As Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornam obrigatórios, respectivamente, o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como o estudo da História e das Culturas dos povos indígenas nas instituições de ensino fundamental e médio, públicos e privados, do território nacional. Essas duas leis ampliam as discussões acerca das identidades culturais destes dois grupos étnicos e raciais, levando aos questionamentos acerca das categorias de raça, no caso do movimento negro, e cultura/etnia, no caso dos indígenas. A análise proposta nesta pesquisa pretende discutir a criação e a implementação da Lei nº 11.645/2008, e, ao mesmo tempo, propor uma reflexão a respeito das ações que estes atores tiveram na institucionalização da Lei: qual o papel desses atores na criação da mesma?

Os movimentos, indígena e negro, surgem como protagonistas neste debate quando denunciam a representação estereotipada presente no sistema educacional brasileiro. Em particular, nos livros didáticos; este sistema parece negar as diferenças socioculturais na medida em que reduz suas especificidades, como pode ser exemplificado nas atividades escolares desenvolvidas de modo ainda pouco informado pelo debate sobre raça, diversidades étnicas e culturais nas datas de 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Sendo as suas diversidades não reconhecidas, este é mais um aspecto da manifestação de uma tendência nacional de assimilação cultural. Levando em conta que as desigualdades não surgem apenas no campo econômico, mas, também, na ausência de reconhecimento do outro, o que pode ser notado nos currículos escolares, começam a surgir demandas específicas dos diferentes grupos étnicos e raciais por reconhecimento político e por políticas públicas que assegurem

suas reivindicações.

Nesse cenário, a educação aparece como pauta destes movimentos quando debatem as possibilidades de uma escola multicultural que respeite a diversidade em oposição a apenas o conhecimento eurocêntrico, o qual parece sobressair como resultado apenas de direitos individuais. Os movimentos indígenas e negros veem na educação uma ferramenta importante na construção de ações que guardem suas especificidades, a exemplo do caso da educação escolar indígena, que reivindica uma escola específica com currículo diferenciado, levando em consideração a sua diversidade cultural, fundamental para modificar e colocar em questão as relações que o Estado estabelece com estes temas, suas responsabilidades, e propor mudanças. Mais do que uma ferramenta, é como um lugar que possibilita aos atores certa mobilidade que tem como efeito uma ligação com um espaço que lhes é até então negado e que nega essas diferenças a todo tempo, permitindo uma nova compreensão dessa mesma negação, o lugar onde estes atores se encontram, e propõe assim modificações. O mesmo fato pode ser visto em relação ao movimento negro, que luta por uma educação pluricultural, sendo essa uma forma de diminuir o preconceito racial herdado do período em que pessoas negras eram escravizadas. Em outras palavras, os dois movimentos sempre tiveram, em suas discussões e reivindicações apresentadas aos governantes, à educação como pauta.

Os dois movimentos denunciam, com suas especificidades, que analisaremos mais detidamente, na educação escolar, a forma discrepante como são mostrados, por exemplo, nos livros didáticos, suas histórias e culturas, de forma a questionarem as práticas e os discursos usuais que acabam reforçando os estereótipos, muitas vezes, presentes no cotidiano escolar.

A contemplação da diversidade cultural e, mais precisamente, da presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo escolar não deve ser entendida como uma concessão ou abertura

resultante da democratização do país. Precisa ser compreendida antes como o resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento (COLLET et al, 2013: 07).

Reconhecer e operar os conceitos de etnia-cultura e raça pode proporcionar uma melhor compreensão das desigualdades sociais, sendo que ambos os conceitos orientam as discussões que antecedem o processo de construção da Constituição Federal de 1988, tendo tido importante participação no texto final da Constituição, mesmo com diferentes trajetórias e estratégias políticas.

Os movimentos indígena e negro tiveram como espaço para suas demandas e discussões na Assembleia Nacional Constituinte uma única subcomissão, intitulada de Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias integrante da Comissão de Ordem Social. As conquistas de políticas públicas no âmbito da saúde e educação decorrentes da mobilização de indígenas e negros são resultados de ambas as lutas, o que me fez pensar na possibilidade da existência de ações conjuntas de ambas as militâncias.

Desta forma, o campo para investigação parece ser vasto, no entanto, pouco explorado. Faz-se necessário reconhecer desde a partida a amplitude e a multiplicidade das variáveis envolvidas para uma adequada compreensão de possíveis desdobramentos em termos de semelhanças ou dessemelhanças que podem ser gerados entre essas entidades, ou seja, os próprios militantes desses dois movimentos, incluindo também as organizações governamentais do Estado, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que articula os sistemas de ensino para programar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação para as relações étnico-raciais e inclusiva, que teria como objetivo

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 2013).

Essa dissertação deve explorar, então, as semelhanças e diferenças, os encontros e os confrontos, tanto dos movimentos e suas agendas, como de definições que embasam essas demandas, como as de etnia e raça, e o modo como, em determinadas situações, elas são resolvidas (ou não) pela expressão étnico-racial. Faremos isso acompanhando a tramitação de documentos que levaram à proposição das leis 10.639/03 e 11.645/08, a implementação das políticas propostas, as avaliações dessas políticas, e a percepção de diversos atores sobre este processo.

## **A Entrada no Campo**

Figura 1 - Acampamento Terra Livre, 24 a 28 de abril, 2017.



Foto: Lilian Hirata (Amazon Watch)

**Terça-feira (25/04/2017) – Marcha / Ato em frente ao Congresso Nacional.**

Nos meses de abril e maio de 2017, entre o início do Acampamento Terra Livre e as minhas visitas ao Ministério da Educação, estive em Brasília para desenvolver minha pesquisa de mestrado no MEC, mais precisamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em um primeiro contato com a Secretaria, fui recebida por Rita Gomes do Nascimento, conhecida como Rita Potiguara, nascida na Terra

Indígena Potiguara, localizado no Ceará, e diretora da Secretaria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as relações Étnico-Raciais no momento da pesquisa, junto de Lúcia Alberta, indígena do povo Baré e também Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena<sup>5</sup>. Com o intuito de apresentar minhas intenções de pesquisa, expus a elas meu objetivo geral, que consistia na realização de uma etnografia sobre a Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade, em escolas públicas e particulares da educação básica, da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial.

O meu encontro com elas foi fundamental para estabelecer relações que ainda estariam por vir com outras pessoas que têm uma atuação forte tanto na política no Movimento Indígena e no Estado como no âmbito acadêmico. Rita Potiguara foi Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) e também membra do Colegiado de Culturas Indígenas do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC) do Ministério da Cultura (MinC) e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), além de, como acadêmica, ter realizado pesquisas de mestrado e doutorado com a temática da Educação Escolar Indígena. Lucia Alberta atuou como coordenadora do Programa de Formação Superior Indígena do Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental (ISA) e atuou também como assessora da Presidência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), onde trabalhou como interlocutora direta com os povos e movimentos indígenas e Coordenações Regionais da FUNAI.

Essa reunião orientou posteriormente os contornos que esta pesquisa tomaria, dando o primeiro passo para a construção de uma rede de pessoas

---

<sup>5</sup> Tanto Rita como Lúcia já eram interlocutoras de nosso grupo de pesquisa, e a primeira já havia visitado e colaborado com a Universidade em sua Política de Ações Afirmativas e em eventos promovidos por estudantes indígenas. Gostaria de reconhecer, portanto, aqui, a importância delas neste debate que eu mesma já vinha fazendo, e nas atividades que vinha desenvolvendo, na própria universidade. Aproveito para ressaltar ainda a generosidade com que me receberam no MEC e têm colaborado com esta pesquisa em específico.

que vieram a ser meus principais interlocutores nessa jornada, a exemplo de alguns nomes como Ailton Krenak, Edson Kayapó, Rafael Xucuru-Kariri e Ariabo Kezo Umutina, atores que no meu entendimento são peças chaves para a compreensão dos processos pelos os quais a Lei passa, na perspectiva dos indígenas e dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) da SECADI.

O clima na capital é caloroso, não somente pelo fato de Brasília ser uma cidade quente, mas também pela conjuntura política de instabilidade que o país já atravessava à época. Minha chegada à cidade foi marcada pelo 14º Acampamento Terra Livre, internacionalmente conhecido como ATL, uma mobilização indígena nacional de grande expressão, tomada por ações de protesto, marchas, atos públicos, audiências com autoridades, debates e atividade culturais voltadas neste momento para a temática de “Unificar as lutas em defesa do Brasil Indígena”. Dessa forma, o acampamento reuniu, como faz todo ano, lideranças e organizações indígenas de todas as regiões do Brasil para a discussão e o posicionamento a respeito da violação de seus direitos previstos em lei pela Constituição Federal brasileira de 1988, além do fortalecimento e enriquecimento do diálogo entre as mais diversas etnias que pertenciam relativamente a duzentos povos que acompanharam e participaram do acampamento.

Minhas andanças por Brasília durante o período de um mês e meio em que residi na cidade foram fortemente guiadas pela atmosfera que pairou durante o acampamento. As falas das lideranças indígenas durante a mobilização que ocorriam no acampamento indicavam o descaso total por parte dos governantes no que diz respeito à atual situação indígena brasileira, como a paralisação das demarcações de suas terras, o enfraquecimento das instituições e políticas públicas indigenistas, o esfacelamento das políticas para Educação Escolar Indígena devido à diminuição de recursos que viabilizem a aplicabilidade destas políticas, as proposições legislativas anti-indígenas, como



a tese do “Marco Temporal”<sup>6</sup> pela qual só devem ser consideradas Terras Indígenas as áreas que estavam sob a posse das comunidades indígenas na data de promulgação da Constituição, inviabilizando seus modos de vida tradicionais.

Todas as problemáticas pautadas durante o acampamento indicaram-me algumas questões, que eu já vinha desenvolvendo na monografia, como o fato da Educação Escolar Indígena ser a principal frente de demanda indígena quando a pauta da agenda é Educação. Desse modo, a forma como foi pensada a política da Lei nº11.645/2008 de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sem consulta prévia de representantes indígenas e pouco preocupados com suas perspectivas, não é alimentada com grande afinco pelas pautas políticas da agenda do Movimento Indígena Nacional, o que me deixou mais intrigada em compreender qual seria a relevância desta lei para representantes do Movimento Indígena Nacional. Essas informações observadas durante minha estadia no ATL, e que já vinham se delineando quando da minha pesquisa para a monografia, deram tom e sentido às questões que levantei e que proponho desenvolver nesta dissertação.

## **A Pesquisa**

A pesquisa foi executada em múltiplos ambientes e dividindo-se em três momentos importantes para a composição desse trabalho. O primeiro momento foi caracterizado pela revisão bibliográfica sobre as demandas indígenas por educação escolar e diferenciada, tendo como norte a Educação Escolar Indígena (EEI), em contraponto com a história indígena ensinada nas escolas não-indígenas. A intenção foi identificar quais as demandas dos Movimentos Indígenas nacionais a respeito da educação, além de compreender qual a

---

<sup>6</sup> A tese do marco temporal surgiu ao logo dos anos 2000, na disputa em torno da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, essa proposição aparece no voto do então relator do caso, Carlos Ayres Brito.

relevância da lei 11.645/08 para lideranças indígenas atuantes no debate sobre a Educação Escolar. Para tornar possível essa análise, gostaria de compor o método etnográfico assim como Ricardo Seiza Salgada compreende a performance da etnografia, sendo ela uma combinação de entrevistas formais e informais, com uma miríade de histórias, eventos consequentes do encontro localizado no cotidiano, resultante da prolongada estadia no terreno” (SALGADO, 2015).

Em conjunto com a revisão bibliográfica, me ative também aos documentos referentes à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015, com relatoria de Rita Gomes do Nascimento, seguido de outro documento técnico que avaliou a implementação dessa política em várias outras instâncias, de relatoria de Luís Donisete Benzi Grupioni, intitulado Estudo para regulamentar a Lei 11.645 CNE/UNESCO 914 BRZ 1001.4 “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras” de 2011. Outro documento importante que será analisado no capítulo II é o Relatório da consultoria edital n. 04/2016 tor4/2016 perfil 01. Produto: O estado da arte sobre aplicação das Leis 10.639/2002 e 11.645/2008 de maio 2017, elaborado pela Edilene Machado Pereira também a pedido do MEC, no qual a consultora investiga o cumprimento das Leis 10.639.639/2003 e 11.645/2008 nos Estados e Municípios.

Para compreender os processos de formulação e institucionalização da lei na perspectiva das lideranças indígenas, proponho um duplo diálogo; tanto com os representantes indígenas atuantes na área da educação na SECADI, que também atuam na Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais, visto que a lei 11.645/08 corresponde ao ensino da história e da

cultura Afro-brasileira e Indígena, quanto com representantes do Movimento Indígena no Brasil e com atores de grande expressão na luta pelos direitos indígenas, para melhor compreender como participaram durante o processo de formulação e implementação da lei 11.645/08.

Desse modo, apresento de maneira sucinta os caminhos percorridos durante a pesquisa, começando pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da própria Coordenação de Educação Escolar Indígena, que me permitiu conversar com seus responsáveis, já que a SECADI é um espaço de articulação de algumas das demandas indígenas e que também concentra a educação nas comunidades indígenas.

Esta instituição tem em sua gestão e na equipe técnica, tanto na direção, como na coordenação uma indígena da etnia Baré, Lúcia Alberta, como responsável, outra pessoa também responsável por centralizar em certa medida estas demandas, é o Técnico em Assuntos Educacionais da etnia Xucuru-Kariri, Rafael Silva, que atua também no desenrolar das demandas junto à coordenação<sup>7</sup>.

Seguindo este caminho pela SECADI, conversei também com pessoas que atuam na Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois um dos meus objetivos era compreender as relações entre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a atuação de cada coordenação frente às duas temáticas. Esta coordenação é responsável por desenvolver junto ao MEC um plano nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesta coordenação entrevistei a Coordenadora Geral Raquel Nascimento Dias e os Técnicos em Assuntos Educacionais Maria Auxiliadora Lopes, Barbara da Silva Rosa e John Land Carth.

---

<sup>7</sup> A maior parte dos consultores é contratado por meio de edital para realização de trabalhos específicos, podendo eventualmente prestar assistência técnica a cada coordenação.

Foi por meio desta rede de conexões construída com meus interlocutores na SECADI que mais atores e eventos surgiram em meio ao processo de pesquisa etnográfica. Um dos primeiros interlocutores que surgiu nesta rede de conexões e que me concedeu uma entrevista foi Marcos Terena, liderança indígena, criador de um dos primeiros movimentos indígenas institucionalizados, a União das Nações Indígenas (UNI). Outro evento de grande expressão para meu campo foi o seminário “Histórias Indígenas”, organizado pelo Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) em junho de 2017, que contou com as falas de lideranças como a de Ailton Krenak, também fundador de um dos primeiros movimentos indígenas institucionalizados, a União das Nações Indígenas (UNI), militante indígena e fundador e diretor do Núcleo de Cultura Indígena em Nova Lima, Minas Gerais, Davi Kopenawa, líder indígena e porta-voz da causa Yanomami no Brasil e no exterior, Edson Kayapó, doutor em história da Educação, professor de História Indígena e coordenador da Licenciatura Intercultura Indígena do Instituto Federal da Bahia de Porto Seguro, e Luís Donisete Benzi Grupioni, Doutor em Antropologia e coordenador do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé). Nesta ocasião pude entrevistar Ailton Krenak, Edson Kayapó e Luís Donisete, visando compreender seus posicionamentos em relação à Educação Escolar Indígena em contrapartida com a Lei nº11.645/2008, já que são figuras importantes nas discussões acerca das questões indígenas no Brasil, assim como nas questões sobre educação. Posteriormente, tive também uma conversa com Luciano Ariabo Kezo Umutina, formado em Licenciatura em Letras e um dos representantes do Movimento dos Estudantes Indígenas da UFSCar, que me ajudou a compreender como as lideranças jovens estão se organizando dentro e fora da Universidade enquanto Movimento Indígena e quais seriam suas perspectivas em relação à diversidade de histórias indígenas que deveriam ser abordadas em escolas não indígenas.

Ainda em julho de 2018, participei do Fórum Permanente da

Universidade de Campinas – Unicamp - organizado nesta ocasião pelas professoras: Artionka Capiberine (Professora Doutora, Departamento de Antropologia – IFCH e também diretora do Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena – CPEI), junto a Camila Loureiro Dias (Professora Doutora, Departamento de História – IFCH, pesquisadora docente do Centro de Pesquisa em História Social da Cultura – CECULT), em comemoração aos 30 anos da Constituição Brasileira, esse eventos intitulado 30 anos da Constituição e o Capítulo “Dos Índios” na atual conjuntura, foi importante para reencontrar e conversar novamente com Ailton Krenk, que conferiu a palestra de abertura. Logo em seguida ouvimos a Professora Doutora Manuela Carneiro da Cunha (Antropóloga, uma das fundadoras da Comissão Pró-Índio, a qual presidiu entre 1979 a 1981), e o Professor Doutor, José Carlos de Sabóia Magalhães Neto (Foi deputado Federal pelo Maranhão na Assembleia Nacional Constituinte, integrando, como titular, a Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, da Comissão da Ordem Social).

Em relação às entrevistas com meus interlocutores, a princípio busquei apreender suas trajetórias de vida, seus envolvimento com as discussões a respeito da temática indígena e com a educação nas escolas indígena e não-indígena, além de sugerir um debate sobre as relações dos entrevistados com o movimento indígena e questões relacionados às suas próprias demandas. Posteriormente adentrei na questão das leis, com questões sobre a percepção destes atores na inserção da Lei nº11.645/08, na nº10.639/03, e sobre suas perspectivas para com a Lei nº11.645/08.

As conversas e entrevistas foram gravadas com autorização prévia de todos os envolvidos durante o processo que orientou a pesquisa, e posteriormente, na fase da análise de dados, foram transcritas. Também fiz o uso de um diário de campo, no qual registrei e relatei todos os nossos encontros, conversas formais e informais que tornaram possível a confecção de uma etnografia e análise acerca da Lei 11.645/08.

## **Antropologia, Estado e as políticas de ação afirmativa.**

As políticas compensatórias de ação afirmativa no Brasil sempre encontraram dificuldades de serem implementadas efetivamente com certo rigor. Visto certos conflitos que determinados segmentos da sociedade tem de enfrentar para colocar suas agendas políticas em prática, em especial quando se deparam com um arranjo institucional do Estado que cada vez menos viabiliza a manutenção desses segmentos. Essas dificuldades são permanentemente enfrentadas pelos diferentes movimentos que articulam uma bandeira de igualdade de oportunidades para todos, como é o caso dos movimentos sociais, e no caso específico dessa dissertação focaremos nas bandeiras levantadas pela população negra na forma do Movimento Negro Unificado com respeito à educação e também pela diversidade de organizações indígenas que se mobilizam como Movimento Indígena Nacional, em decorrência de causas comuns e específicas como nos casos da demarcação de terras, da saúde indígena e da própria educação escolar indígena diferenciada, pauta bastante articulada por lideranças indígenas das mais diferentes etnias.

Nos Incisos III e IV do artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988, nos deparamos com a questão da igualdade como um objeto fundamenta para a modificação da estrutura desigual que vigora no Brasil:

Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV- promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Seria então um objetivo do Estado democrático de direito promover a igualdade de oportunidades para as populações que em grande medida foram atingidas incessantemente pela colonização, que teve como resultado a exclusão desses grupos dos meios de ascensão social. As ações afirmativas devem ser um objetivo constitucional porque preveem a inserção dos grupos étnico-raciais em espaços que até então lhes era negado.

Diante disso, compreender como a Antropologia e o Estado estão repensando a política de ação afirmativa é de suma importância para esse trabalho. Tomo aqui de empréstimo um caso bem específico de como a antropologia vem sendo construída junto às políticas de ação afirmativa no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Brasília – UnB. Marcela Coelho de Souza (2017) traz à tona uma reflexão acerca do papel da antropologia na adesão das ações afirmativas nos programas de pós-graduação, seguindo seu raciocínio<sup>8</sup>.

Não basta a inclusão dos nomes de nossos interlocutores em campo; nem de suas palavras; não basta sequer a inclusão deles nos contextos legitimados da produção de teoria antropológica – a universidade. Não basta nenhum tipo de “inclusão”, enquanto isto em que se procura incluí-los, em que eles se procuram incluir, não seja de alguma forma também EXPLODIDO, isto é, espalhado em novas direções. (Coelho de Souza, 2017, p. 110).

Para tanto, a antropologia como ciência que elabora suas formulações a partir da alteridade, deve ser a primeira responsável por reformular o diálogo no qual se insere e está inserida. Ou seja, romper com as barreiras colocadas por ela mesma, quando propõe em sua origem se distanciar dos sujeitos pelos quais suas pesquisas são e foram pensadas. Uma bela exemplificação disso, como citado por Marcela Coelho de Souza em seu dossiê, é o livro de Davi

---

<sup>8</sup> O artigo aqui referido compõe um em um artigo elaborado para o dossiê da Revista de Antropologia da Universidade de São Paulo – USP (2017), que tem como um dos objetivos dessa edição a temática das ações afirmativas nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia.

Kopenawa e Bruce Albert (2015), que toma de início a proposta de um diálogo mútuo onde os autores são um yanomani e um francês, caracterizando a potência da antropologia quando é feita não apenas pelos seus pares. Como bem formulou Coelho de Souza,

“Está na hora de potencializar essas iniciativas, duplicar o diálogo – e pensar o que exigirá de nós fazer com ele seja de mão dupla nesse território que costumamos pensar como ‘exclusivamente’ ‘nosso’, a academia”. (2017, p. 103).

Sendo assim, o lugar da antropologia se faz nessa relação, onde:

A diferenciação não tem evidentemente a segregação como condição – outra vez, pelo contrário: como em outros casos de “inclusão”, o desafio é tomar as “necessidades especiais” dos sujeitos (individual ou coletivamente considerados) não como “deficiência”, mas como *potências*. (Coelho de Souza, 2017, p.103).

É a antropologia como disciplina consolidada no campo dos saberes sobre o outro, que legitima sua inserção como disciplina capaz de inserir esse outro não somente como sujeitos interlocutores em suas pesquisas etnográficas, mas também com agentes transformadores da própria disciplina, por meio de ações compensatórias que visem a inserção destes mesmos sujeitos através da reserva de vagas para índios e negros, a exemplo da Pós-Graduação em Antropologia Social das Universidades Federais, e isso deve valer também para a população negra que, assim como a indígena, fez parte da consolidação desse campo do saber. Quero com isso, evidenciar que a “a inclusão das ontologias e das epistemologias que essas pessoas nos ensinam nos parece um passo preliminar crucial em qualquer projeto sério de inclusão” (Goldman e Banaggia, 2017, p.17). Caberia então à antropologia a mediação entre o que se apreende no trabalho de campo com a pesquisa empírica e o conhecimento teórico produzido na ambiente acadêmico, e fazer essa junção, que é particularmente essencial para pensarmos os rumos das políticas de ações afirmativas no contexto político nacional. Onde pretendo chegar? No



ponto central, que é apresentar em qual medida o Estado na sua forma institucionalizada vem cada vez mais dificultando a manutenção dessas políticas, inclusive enquanto política de governo com discursos cada vez mais recorrentes de que “todos somos iguais”, desrespeitando e violando a Constituição Federal que assegura que as diferenças devem ser preservadas e consideradas para reduzir grandes atrasos educacionais em decorrência de um período de colonização longo, que permitiu que esses grupos fossem colocados à margem.

A etnografia que proponho desenvolver aqui considera a perspectiva da multiplicidade de agentes tomados pelo contexto da Lei nº 11.645/08 de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo eles nas figuras dos movimentos sociais indígenas e negro, na figura institucionalizada do Estado pensada a partir dos agentes educacionais da extinta SECADI, e da junção dos documentos elaborados naquele momento para pensar a manutenção da política pública. Para tanto, proponho uma apresentação sucinta dos movimentos em consonância com suas respectivas leis, em seguida elaboro uma reflexão a partir dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação para averiguar a política pública, ademais, trato da perspectiva dos próprios agentes envolvidos pelo surgimento da lei. Não tenho nenhuma pretensão de contrapor determinados discursos, muito menos de formar um pensamento geral sobre a composição inicial da formulação lei, pelo contrário, minha proposta inicial sempre foi a de demonstrar que a alguma convergência de pautas desses dois movimentos podem ser necessárias para a manutenção de diferentes tipos de coexistir no mundo, e que, portanto, a diferença deve ser respeitada e preservada.

## Capítulo I- Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ações Valorativas.

Quando o conceito étnico-racial torna-se mais expressivo no Brasil, existe um marcador a despeito dos usos e sentidos atribuídos ao que é compreendido por étnico e/ou racial no contexto nacional, e a mobilização conjunta destes dois conceitos em dados momentos gera embates entre os diversos campos de saberes, e os diferentes pontos de vistas que são construídos a partir da relação que se tem com o tema; isso se dá a depender de quem o usa, como e onde, e ocorre seja para se referir à temática indígena ou à questão das relações raciais brasileiras.

Tendo em vista a junção destas questões, alterações foram feitas no artigo 26-A<sup>9</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assegurando a abertura dos currículos escolares para a diversidade dos povos e de suas culturas. Essa alteração foi regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 e, mais tarde endossada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*<sup>10</sup>, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação através do parecer CNE/CP 03/2014 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), sendo responsável pelas orientações acerca de como o tema deve ser trabalhado no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Em 2008, o artigo da LDB é novamente reformulado incluindo a Lei nº 11.645/2008.

Posteriormente, outro documento recente e também importante para a elaboração da temática é a segunda versão do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

---

<sup>9</sup> O 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

<sup>10</sup> BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2004, p.8.

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reeditado em 2013, voltado à contribuição da formulação da temática no currículo escolar da rede de ensino básica.

Estas ações são partes de um material produzido pelo Estado para complementar à implementação das leis, de modo a contemplar, em alguma medida, as reivindicações dos movimentos sociais representativos da comunidade negra e indígena. Nesse sentido, faz-se relevante, tanto no campo do debate político, como nesta pesquisa, ressaltar os efeitos e os embates em relação a estes termos, sendo elas, ações afirmativas, repressivas ou valorativas. As ações afirmativas encontram-se no campo das políticas compensatórias ou de reparação, que fazem parte das chamadas políticas de promoção da igualdade racial, e diferem assim das políticas de ação repressiva e as políticas de ação valorativa. No entanto existe uma diferença significativa entre elas. Este trabalho não trata de políticas de ação repressiva, mas do uso que faço da definição de Jaccoud e Beghin (2002 p. 56), que afirmam serem estas as políticas que “visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente”. Como no caso da Lei nº 7.716/1989, que deve punir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Essa política é indicada pelas autoras como um procedimento capaz de proibir diretamente condutas ou comportamentos de cunho discriminatórios. As autoras asseguram ainda que tanto as políticas de ações afirmativas como as de ações repressivas devem ser compreendidas como aquelas dirigidas de forma específica a condutas e comportamentos. Nesta pesquisa, focaremos apenas nas ações denominadas valorizativas ou valorativas.

Deste modo, entendo as leis nº 10.639/08 e a nº 11.645/98 como fruto das políticas afirmativas voltadas para a valorização, mas também para a reparação da comunidade negra e indígenas, junto à sociedade brasileira, contribuindo para a natureza formativa das políticas públicas instauradas para

a educação básica. Entendo por política valorizativa ou valorativas aquilo que possui caráter contínuo, assim como Jaccoud e Beghin as veem, apontando que “seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural” (2002, p. 56). Essas políticas são observadas como

Aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valoriza a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel históricos como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizados. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 56).

Portanto, proponho aqui pensar ambas as Leis no quadro das políticas de ações valorativas. Isso porque as políticas afirmativas englobam as valorativas (ou valorizativas) e as repressivas, e este trabalho, como afirmado acima, enfatiza o caráter valorativo da legislação e das políticas abordados.

No entanto, percebo haver ainda outra questão que se deve discutir no que diz respeito à compreensão dos objetos desta Lei, e que é particularmente relevante na análise aqui feita, qual seja, a utilização de termos como diferença ou diversidade étnica, racial ou étnico-racial. A questão que desenvolvemos aqui é a de como o termo étnico-racial é acionado no âmbito das políticas de ações valorativas, por quem, e quando é utilizado.

A leitura dos textos, seja da bibliografia especializada acadêmica, seja dos documentos, e o diálogo com atores importantes para este debate e para a proposição e implantação das Leis revelou algo que é importante ressaltar e debater. Busco refletir sobre isso respeitando toda a complexidade deste embate e as atuações tanto de pessoas específicas quanto dos movimentos para tal. Assim, esta discussão visa não só uma precisão conceitual como também contribuir para um horizonte de uma atuação conjunta mais produtiva

neste tema pelos movimentos negros e indígenas.

A questão é que, nesses espaços diversos, algo se repete: em geral, indígenas (e as políticas voltadas a esta população assim como o debate acadêmico) referem-se à etnia e cultura como o cerne de suas ações e debates, enquanto estudiosos voltados à questão educacional para a população negra referem-se cada vez menos ao conceito de raça e cada vez mais à temática “étnico-racial”<sup>11</sup>, embora seu horizonte seja mais propriamente as questões que devam ser colocadas e que são vivenciadas por negros, sejam quilombolas ou a comunidade negra como um todo. Assim, o termo étnico-racial parece abranger para a população negra a diversidade, que é reconhecida tanto por eles mesmos, como pelo Estado, nas políticas étnicas, das comunidades quilombolas<sup>12</sup>; mas também pensando no pertencimento étnico da população negra brasileira, que muitas vezes não é reconhecida por esta, mas que propõe que sejam resgatadas e reconhecidas. No entanto, parece excluírem do debate as diversidades étnicas que não seriam raciais, ou seja, por exemplo, como ocorre no caso das populações indígenas.

Nilma Lino Gomes sugere que a indagação sobre estes diferentes termos é articulada pelos movimentos sociais, assim como o próprio Movimento Negro; em suas palavras, “é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação política” (Gomes, 2005, p 39). A autora neste

---

<sup>11</sup> Às vezes o termo étnico-racial é grafado etnicoracial, mas optamos aqui pelo primeiro uso.

<sup>12</sup> Arruti (1997, 2006, 2008) demonstra como estas populações foram sendo reconhecidas, a partir da Constituição de 1988, como tendo direitos específicos tais como terra demarcada, respeito a suas manifestações culturais e religiosas, entre outros. Tudo isso é marcado pela intensa mobilização do movimento negro junto a outros atores políticos, durante os debates do processo da constituinte foi fixado o reconhecimento dos direitos territoriais aos “remanescentes de quilombo” por meio do artigo 68 do ao das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos (BRASIL, 2006).

caso acentua em particular a questão negra brasileira, no entanto, podemos trazer essa dimensão para pensarmos o conceito étnico no caso das populações indígenas, visto que a utilização dos termos faz-se presente no decorrer do diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais. Nesse sentido, a autora sugere que a conjugação destes termos vai depender dos interlocutores dessa discussão, partindo das reflexões teóricas acadêmicas, na prática dada pelas relações sociais e no campo educacional, e estas três dimensões, a meu ver, serão responsáveis pelos modos como é utilizado o termo étnico-racial nos diversos espaços.

Outro importante ponto para esse trabalho é compreender como o termo étnico-racial é visto dentro das políticas educacionais trabalhadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. No âmbito das políticas estatais que visam combater a discriminação e o preconceito, o Ministério da Educação desenvolve ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em lei, sendo elas: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação para as Relações Étnico-raciais, essas Diretrizes são responsáveis por promover um educação escolar contextualizada às suas respectivas realidades socioculturais, ambientais e políticas<sup>13</sup>.

No entanto, um fato que chamou bastante atenção durante minha estadia em campo, foi observar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são trabalhadas conjuntamente dentro da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, elas são divididas e trabalhadas em momentos

---

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>

diferentes e por coordenações distintas, a primeira fica a cargo da Educação para as Relações Étnicas-Raciais, já a segunda está alocada com a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena, e, mesmo sendo uma complemento da outra, a meu ver existe uma separação estratégica para dar maior visibilidade às duas temáticas.

Todavia, é importante destacar que a Lei nº 11.645/08 de História e Cultural Afro-brasileira e Indígena foi pautada e construída por ações diferentes das que conduziram a criação da Lei nº 10.639/03 de História Afro-brasileira e Africana, e essas ações diferentes reverberam na condução da mesma pela SECADI, até mesmo os documentos criados por esta secretaria divergem quando o assunto é étnico-racial. Quero dizer, contudo, que as duas leis deveriam ser enunciadas como complementares e não entendidas como um divisor.

O que acentua essa divisão é que no âmbito das políticas públicas gerenciadas pelo Estado a Lei nº 10.639/03 é incorporada pela Educação para as Relações Étnico-Raciais, e a Lei nº 11.645/08 fica a cargo das políticas de Educação Escolar Indígena, entretanto a Coordenação de Educação Escolar Indígena deveria atuar diretamente com as escolas indígenas. Essa separação que existe dentro das coordenações, apesar de demonstrar-se estratégica para dar maior visibilidade às duas temáticas, acaba demonstrando suas dificuldades que as duas temáticas tem de serem abordadas conjuntamente nos termos da educação para as Relações Étnico-raciais, quando voltamos para os documentos responsáveis por efetivar ou fiscalizar as políticas educacionais nestes termos, vejo também a falta de ênfase nas duas leis como complementares, o que torna cada vez mais evidente esta divisão.

Quero com isso demonstrar que os conceitos abordados acima serviram de base para compreensão da construção das próprias políticas de ação valorativa ou valorizativa, que venho desenvolvendo até o momento, dentro disso cabe ressaltar que cada política foi construída a seu modo e de

maneiras diversas. Desse modo, o próximo passo é compreender as diferenças na concepção e proposição de cada uma delas.

## **O Movimento Negro e a Lei 10.639/03**

O Movimento Negro configurou-se de diferentes formas e teve diversas estratégias ao longo de sua trajetória. A fim de apresentá-las de modo sucinto, atento-me para a caracterização feita pelo historiador Petrônio Domingues (2007) que revisita algumas organizações mobilizadas por sujeitos negros desde a instauração da república em 1889. O autor aponta três fases do movimento negro: (i) entre os anos de 1889 a 1937; (ii) referente aos anos de 1945 a 1964 e (iii) entre os anos de 1978 a 2000<sup>14</sup>. Na análise proposta por ele, o início do século XXI é marcado por grupos musicais, como o movimento Hip Hop, que, em suas letras e forma de se portar no mundo, denuncia os atos de racismo sofrido pelos negros, desmistificando o “mito da democracia racial”.

Neste texto, o foco será na terceira fase deste movimento. Em junho de 1978, em reunião que rearticulou diversos grupos e entidades negras, a exemplo de Centro de Cultura e Arte Negra, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros, criou-se o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) que mais tarde, durante um encontro nacional no Rio de Janeiro, daria lugar ao então Movimento Negro Unificado (MNU). Entre as ações conjuntas deste Movimento estava um programa de ação proposto no ano de 1982 que defendia a

“Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos

---

<sup>14</sup> Mesmo com essa caracterização o movimento negro não poderia ser entendido somente por fases, sua história é ampla, contudo foi colocado desta forma apenas para encargo de explicação.



políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil".( DOMINGUÊS, 2007. p, 115)

Sua proposta era de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas num âmbito nacional, fortalecendo o poder político do movimento. Tal movimento é também responsável por ressignificar o termo negro, incentivando o povo negro a assumir sua condição racial, adotando o termo oficialmente para designar todos os descendentes de africanos que foram escravizados durante o período colonial no Brasil.

As propostas deste movimento também se caracterizam na promoção e discussão de políticas educacionais, como pode ser visto:

“Com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didático; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira de inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares”. (DOMINGUÊS, 2007. p, 115)

A educação sempre apareceu como uma estratégia política de articulações e discussões importantes para o movimento negro, assim como se faz para o movimento indígena. O movimento negro, bem como o movimento indígena, intensificaram-se na década de 1980, com objetivo de divulgar suas reivindicações e ampliar a luta em favor da educação, no plano municipal, estadual e federal.

Deste modo, o Movimento Negro Unificado, levando em consideração todo o histórico de discriminação e omissão sofrido pelos negros nos processos educacionais, procurou denunciar o modelo educacional brasileiro por privilegiar apenas os não negros, passando a incluir em sua agenda de reivindicações o estudo da história do continente africano, bem como dos africanos, a cultura negra brasileira e os negros na formação da sociedade brasileira. A caminhada feita pelos movimentos negros até a Lei 10.639/03 foi

longa, como descreve Augusto Sales (2005) <sup>15</sup>. No entanto, reconhecendo as lutas antirracistas dos movimentos negros no início do ano de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sancionando a Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. A antiga Lei passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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 este 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.

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

A Lei 10.639/03 mostra os avanços conquistados pelos movimentos negros organizados na luta antirracismo, deixando clara a importância de revisar os currículos escolares, dando uma qualificação pedagógica para os professores, de modo a instrumentalizar os educadores para o exercício de ministrar o ensino de história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. O grande problema é que a legislação federal “é bem genérica e não se preocupa com a execução adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira” (Sales, 2005. p, 33).

O autor supracitado ainda aponta que a Lei Federal, indiretamente,

---

<sup>15</sup> A Lei nº 10.639/03, como fruto da luta antirracista do movimento negro.

acaba deixando a responsabilidade deste ensino a cargo dos professores, além de não indicar qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, ao passo que pode vir a limitar este ensino apenas às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, dificultando o trabalho de professores de outras áreas ou os desresponsabilizando pelo debate destes temas.

Tornar a Lei obrigatória, mesmo sendo extremamente necessário, não diminui as dificuldades de colocá-la em prática de fato. Seria necessário rever não só os currículos escolares das escolas públicas e privadas, bem como, rever os currículos das universidades que oferecem cursos de licenciatura, proporcionando subsídios adequados para estas discussões, para que possam abordar estas temáticas dentro e fora das salas de aula sem o receio de reforçar os estereótipos tão presentes no cotidiano escolar.

### **O Movimento Indígena e a Lei 11.645/08**

A emergência de novos movimentos sociais em meados da década de 1970 esteve ligada também ao processo de eclosão de novas organizações formadas por militância indígena, de acordo com Dias (2000). A possibilidade deste momento surge por três fatores importantes: (i) o fator definido pela autora supracitada como interno, remetendo à situação de extrema discriminação, desrespeito e vulnerabilidade indígena, evidenciada na invasão de seus territórios e na discriminação de suas culturas; (ii) o fator apontado como externo, com ocorrência no segundo período do regime militar, momento de emergência de novos atores e movimentos sociais, mobilizando novas estratégias de luta e demonstrando a possibilidade de um novo momento para sociedade brasileira com movimentos de resistência e oposição à ditadura e (iii) o fator chamado de continental, de acordo com Dias (2000), por envolver as Américas Central e do Sul, em que ocorreriam embates muito fortes em torno dos setores da sociedade em diversos países, por um lado buscando-se

a implementação de novos modelos de política e economia (visão socialista), com reação violenta das classes dominantes e a imposição de regimes ditatoriais que perseguiram, torturavam e violentavam tanto membros da sociedade civil quando militantes contrários ao regime impositivo.

Com vistas no cenário descrito “criam-se canais de intercâmbio e articulação, que, se consolidando em formas de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas de luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social” (Dias, 1999. p, 99), tendo sido o marco desse processo o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado em Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974, sendo “nesta década que começam o surgimento de inúmeros movimentos indígenas em praticamente todas as regiões do país” (Dias, 1999. p, 99).

A autora sinaliza ainda outros fatores importantes para a compreensão deste processo de mobilização coletiva da diversidade de etnias indígenas, com importância significativa para o texto final da Constituição de 1988. De acordo com os apontamentos organizados pela autora supracitada, esse processo caracteriza-se por:

O direito à demarcação de seus territórios que, apesar do Estatuto do Índio “dar como limite para a demarcação de todas as terras indígenas dezembro de 1978, até aquela data menos de 20% das terras eram demarcadas” (Dias, 2000: 13-14). Essa tomada de consciência dos povos indígenas ajudou a gerar novas bases de lutas e mobilizações conjuntas;

As assembleias indígenas que tinham o intuito de reunir diferentes povos, ampliando a solidariedade interétnica e proporcionando solidez às organizações e aos movimentos indígenas. A primeira assembleia indígena é realizada em Diamantino/MT, em abril de 1974;

O surgimento de entidades de apoio à causa indígena, através da sociedade civil, como a Comissão Pró-Índio, em 1978, e o Centro de trabalho Indigenista, em 1979, o que gerou um processo de

discussão e reflexão dos problemas indígenas<sup>16</sup> sobre os processos de colonização (Dias, 2000). A autora ressalta que esse ponto de discussão foi fundamental para abordar a questão indígena em âmbito nacional, e, “desta forma, recolocá-la na pauta das grandes questões-nacionais e internacionais” (Dias, 2000, p. 13-14.);

A construção de alianças em que representantes do movimento indígena estabeleceram alianças políticas junto, por exemplo, à Central Única dos Trabalhadores (CUT), pela luta e garantias de seus direitos.

Para se compreender melhor a pluralidade de organização e de movimentação, volta-se à tipificação feita por Azevedo e Ortolam:

1. Pelo povo, por exemplo, o CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) e a Comissão Indígena Xerente do estado de Tocantins;
2. Por mais de um povo, por exemplo, a ACIRX (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié) o CIR (Conselho Indígena de Roraima) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo;
3. Por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde etc.), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó, a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBKG (Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani);
4. Articulação de organizações, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro);
5. Em âmbito nacional, o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil) e o GRUMIM (Grupo de Mulheres e Educação Indígena).

Ressalte-se que essas novas organizações indígenas ocorreram em um

---

<sup>16</sup> Este termo sinaliza às questões históricas como a colonização e as questões ainda enfrentadas pelas etnias, como demarcação de terras, saúde e educação.

período de reconhecimento legal dos direitos indígenas, a partir, principalmente, da Constituição de 1988:

“Promulgada em cinco de outubro de 1988, expressa os direitos dos povos indígenas em um capítulo específico, intitulado “Dos índios”, no Título “Da Ordem Social”, em oito artigos isolados e em um artigo, no “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, referentes à demarcação dos territórios indígenas”. (GRUPIONI, 1994. p, 88)

O autor mostra que a nova Constituição rompe com a tradição da legislação brasileira “que sempre procurou incorporar o índio à comunhão nacional, enquanto o novo texto reconhece aos índios o direito à diferença cultural” (Grupioni, 1994. p, 88). Este cenário reconhece a diversidade e os direitos dos povos indígenas no que diz respeito à terra, mostrando-se favorável também à ressignificação do próprio termo indígena, que remetia a uma conotação genérica de índio ou indígena, e agora é organizado em prol da identidade que une, articula e dá visibilidade ao movimento, o que fortaleceria os laços entre os povos indígenas.

“É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante”. (LUCIANO, 2006, p, 40).

A valorização da identidade indígena, assim como o reconhecimento de sua diversidade étnica e cultural, “possibilitaria uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil” (Luciano, 2006. p, 38), de modo que, hoje, “ser índio é sinônimo de orgulho identitário” (Luciano, 2006. p, 38).

Retomando a formação do movimento indígena nos anos 1980, vimos que a constituição de 1988 amplia as relações entre etnias e povos distintos, o que, no entanto, permite modificar a relação entre os indígenas e o Estado Brasileiro com a criação de diversos órgãos em vários ministérios com a

atuação com povos indígenas. A Fundação Nacional do Índio – (FUNAI), que antes tinha o monopólio da política indigenista, como órgão titular e absoluto, perde sua hegemonia.

“Várias ações indigenistas antes centradas na FUNAI foram transferidas para outros ministérios. Como exemplo, citamos os casos de Saúde, especificamente para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), e a Educação Escolar Indígena, que foi transferida para o Ministério da Educação”. (LUCIANO, 2006, p. 73)

A crescente mobilização da população indígena mostrou sua expressividade; se antes de 1970 não havia registros de organizações indígenas institucionalizadas, em 2001 estimou-se haver um número de 347 somente na Amazônia Legal Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas, que faz parte do Ministério do Meio Ambiente (PDPI, 2001).

“O amadurecimento do movimento levou à formação de uma frente indígena em defesa dos direitos coletivos (lideranças e organizações locais, regionais, nacionais e internacionais), ao mesmo tempo em eram identificadas necessidades e estratégias de cada povo, formando a base concreta do movimento e da luta indígenas”. (LUCIANO, 2006. p, 76)

Ainda que seja complexo definir a formação do movimento indígena no Brasil, um dos principais intuitos da pesquisa é demonstrar o protagonismo dos indígenas na formulação das suas políticas públicas diferenciadas a esse público específico, como ocorre com a educação escolar indígena.

A questão escolar ou o acesso à educação surge como uma das pautas levantadas pelo movimento indígena nas últimas décadas. A demanda por uma educação que reconheça suas especificidades e pluralidade aparece como um importante caminho para enfrentar problemas antigos e atuais gerados no curso da história através do contato com o mundo não indígena.

“No âmbito de velhos desafios, encontram-se as possibilidades de que as tecnologias modernas possam ajudar no fortalecimento das tradições e na melhoria das atividades produtivas de subsistência. No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao

exercício da cidadania e da participação política na vida do país, que em geral dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras". (LUCIANO, 2011. p, 43)

A Constituição de 1988 revoga a tutela, à qual os indígenas eram submetidos até então, abrindo o diálogo com outras instâncias do Estado, dando lugar a políticas específicas para a população indígena, como no caso da educação escolar indígena diferenciada, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação dos povos indígenas. Tal política é subsidiada pela Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e executada pelas secretarias estaduais e municipais da educação com o intermédio da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e com a representatividade do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O cenário atual amplia as discussões e reivindicações das populações indígenas no que concerne o diálogo do ambiente escolar com os conhecimentos tradicionais, assim como sobre a possibilidade de apreender os conhecimentos não indígenas com o objetivo de inserir as questões indígenas nos planos governamentais, municipais, estaduais e federais, bem como em nível internacional, possibilitando o diálogo sem mediação não-indígena. A preocupação dos povos indígenas com uma educação específica e diferenciada não é algo novo, mas a questão que permeia as discussões da Lei nº 11.645/08 é outra – não o modo como os conhecimentos, as culturas, as identidades, as organizações sociais e políticas indígenas devam ser tratadas nas escolas para indígenas, mas sim nas que têm por público alvo estudantes não-indígenas, colocando em pauta exatamente o desconhecimento da população em geral das temáticas indígenas.

A Lei nº11.645/08, de 10 de março de 2008, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Se, no caso da Lei nº 10.639, o movimento negro é diretamente



responsável pela proposta da institucionalização, a Lei nº 11.645/08 encontra-se ainda em processo de discussão e elaboração no Conselho Nacional da Educação, deixando-nos brechas para questionamentos, e ainda não tem Diretrizes Curriculares tais como já foram definidas pela lei que a antecedeu. Como ficou claro, também, o movimento indígena e negro aproximam-se nas redefinições identitárias e diferenciaram-se em suas reivindicações no que tange à educação escolar.

É importante observar a estratégia utilizada tanto pelo movimento indígena quanto pelo movimento negro neste processo, que dá um novo significado a alguns termos que antes eram usados de maneira pejorativa pela população em geral, no sentido de inferiorizar essas categorias sociais e políticas, com nos casos das palavras índio/indígena e negro.

Com base nesse cenário, “houve uma reapropriação ou ressignificação dos nomes genéricos que, ao longo da história do país, tiveram sentido pejorativo e foram associados a modos de vida pouco ‘civilizados’” (COLLET et al, 2013: 12). Tal ressignificação marca a posição adotada pelos movimentos indígena e negro no que concerne à luta por políticas públicas diferenciadas, abrangendo suas reivindicações, levando-se em consideração suas diferentes organizações e trajetórias.

Outro ponto importante de se ressaltar é de que, se o Movimento Negro Unificado, como se mostrou acima, já propunha em sua agenda a inclusão das temáticas de história e cultura afro-brasileiras no currículo nacional, os movimentos indígenas ainda estavam lutando por sua inclusão no sistema educacional brasileiro com escolas que não fossem pautadas pelo integracionismo, e, portanto, reivindicavam escolas específicas e diferenciadas para as diversas etnias indígenas do Brasil, em estratégias que podem confluir, mas que também são bastante diversas. Este debate será mais elaborado no capítulo III, exatamente porque esta pesquisa está centrando sua atenção mais especificamente na relação dos indígenas com esta agenda da educação. Este

capítulo trará uma discussão a partir do diálogo com indígenas com atuações diversas nesta história e na Educação Escolar Indígena e com seus parceiros não-indígenas.

## Capítulo II - As Leis e o Estado.

Neste capítulo, discorrerei acerca dos documentos elaborados por solicitação do MEC com vistas a averiguar a viabilidade da proposta de execução da lei para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, apontar as instâncias e instituições responsáveis por sua prática e pela construção dessa política, e os aparatos institucionais mobilizados em seu entorno. Pretendo demonstrar como, no momento da pesquisa, a política era pensada pela SECADI. Essa apresentação faz-se necessária para demonstrar quais os caminhos percorridos pela Lei nº 11.645/08, pela qual observarei as condições de implantação dessa política pública no momento da pesquisa de campo. Enfatizo como elaborarei abaixo, que a marca do período em que a pesquisa foi desenvolvida é fundamental pelas mudanças transcorridas até o momento da apresentação e defesa dessa Dissertação.

Neste debate, é importante, como vimos acima, o tema do diálogo entre os Movimentos Negro e Indígena e a participação de cada qual na formulação e na implantação dessa política. Como vimos também, o movimento indígena atuou amplamente na elaboração de propostas e na implementação de escolas para seus povos, que fossem, ao contrário da história de sua escolarização, respeitadas de suas culturas, línguas e organizações social, assim como que há uma ampla legislação neste sentido, e um aparato institucional que o apoia no MEC<sup>17</sup>. Neste capítulo, vamos nos debruçar na legislação específica, e em como ela foi elaborada e implementada, para depois analisarmos mais detidamente a percepção de diversos atores sobre esse processo.

Gostaria de deixar registrado de antemão que, mesmo que o movimento indígena, em sua forma nacional, não tenha sido previamente consultado a

---

<sup>17</sup> Essa questão, da regulamentação da Educação Escolar Indígena, foi analisada em maior profundidade em minha Monografia de Conclusão de Curso (Santos, 2015) em artigo publicado em Anais das IV Jornadas Internacionais de Problemas Latino-Americanos (Santos e Cohn 2015), e é amplamente debatida em Cohn (2005); Grupioni (2008); Santiago (2014).

respeito de uma lei que mobiliza o entendimento de suas culturas e história ou a fazer parte de forma efetiva no que configurou essa política de ação afirmativa, o tratamento da temática indígena na educação escolar não-indígena já vinha tomando lugar em outras instâncias –, a exemplo da legislação internacional que, por intermédio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção 169, sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em 27 de junho de 1989 pela Conferência Internacional do Trabalho, e ratificada pelo Brasil, que deixou registrado em seu artigo 31:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (OIT 2003:21).

As comunidades indígenas sempre se fizeram presentes em denunciar a maneira estereotipada pela qual foram e ainda são submetidos no Brasil, o que se pode ver quando voltamos nosso olhar para os materiais que se propõem a contar a sua história, como é o caso dos livros didáticos utilizados nas escolas de educação básica, por o que como bem apresentou Gobbi (2006 P 35.), “um grande veículo reforçador das ideias errôneas sobre os indígenas é, sem dúvida, a escola”:

É lá que aprendemos a acreditar na existência de uma única categoria genérica: os “índios”, que são comumente lembrados no “Dia do Índio” e sempre integraram as primeiras páginas dos livros de História do Brasil – aquelas que falavam de 500 anos atrás – nas páginas seguintes, como num passe de mágica, eles desapareciam. Mas para onde foram? Essas populações deixaram de fazer parte da história?

Como deixou registrado em uma entrevista realizada em meu trabalho de campo uma das lideranças do movimento indígena nacional, Ailton Krenak

alerta que,

*“quando se trata dos direitos dos ‘índios’ as políticas são formuladas sem nós, é essa a experiência que tenho, a do Estado imprimir nas nossas vidas um certo constrangimento mesmo, de colocar a gente nessa condição de povos dominados por uma política externa, e é sempre essa mesma relação que temos com o Estado brasileiro”.*

**Ailton Krenak**

Esse fragmento da fala me chamou bastante atenção por expressar a relação permanente que os povos tradicionais têm com o Estado, que é sempre marcada pelo conflito. Esse conflito se dá na interação dessas duas forças; de um lado temos os movimentos sociais representando suas pautas e demandas, e do outro lado o Estado em sua forma institucionalizada, movendo-se de forma lenta diante da quantidade de demandas colocadas pelos movimentos sociais.

Deste modo, apresentarei aqui uma discussão de como a política de ação afirmativa, no tocante à Lei nº11.645/08 é vista nos documentos, considerando sua proposta que prevê nas relações étnico-raciais um meio para lidar com a temática da diversidade e da diferença no contexto escolar. Oriento-me pela perspectiva dada nestes documentos a partir do ponto de vista de seus elaboradores, procurando compreender:

1. Quem aparece como responsável pelo desenvolvimento da política nesses documentos;
2. Como a política é pensada nesses documentos;
3. Qual é a finalidade do MEC quando propõe a análise dessa política a partir dos documentos;
4. O que os documentos têm a dizer a respeito dessa política.

Para tanto, além de me valer de documentos, farei uso também, para essa análise, de relatos, tanto dos Técnicos em Assuntos Educacionais do MEC, quanto de lideranças indígenas nacionais entrevistadas por mim no decorrer do trabalho de campo, que, no entanto serão mais aprofundadamente

analisadas no Capítulo III.

Para este capítulo, que tem como campo de pesquisa a análise a partir dos documentos, oriento-me então por trabalhos que enxergam nos documentos seus objetos para a reflexão, a exemplo disso, Riles (2006), que acompanhou a produção de documentos junto a instituições e ONGs, descrevendo etnograficamente a “4ª Conferência Mundial de Mulheres”, realizando a pesquisa em dois momentos, em Suva (Fiji) e na sede as ONU em Nova Iorque. A autora sugere que olhar para os documentos no campo é importante para a compreensão de problemas e pontos de vistas contemporâneos, e seu argumento é que “os documentos são artefatos paradigmáticos das modernas práticas de conhecimento” (2006, p.2). Assim, apesar de serem artefatos etnográficos ainda poucos explorados, mesmo que muitas vezes acessíveis, eles podem e devem configurar uma porta de entrada para o trabalho antropológico. A antropologia realizada a partir dos documentos tem se apresentado como um importante campo para as pesquisas etnográficas, como se pode ver nos trabalhos de Nadai (2012), Munhoz (2013), Santiago (2014) e Mourthé (2015), autores que em suas dissertações demonstraram o efeito dos documentos na produção e na escrita etnográfica.

É com essa perspectiva apreendida por intermédio dos documentos que Larissa Nadai (2012) realizou sua pesquisa etnográfica em um arquivo da Delegacia da Mulher da cidade de Campinas, tomando os documentos como sujeitos, como aqueles a quem se pode recorrer, pois eles, os documentos sugerem um “montante de questões” e podem indicar boas respostas à pesquisa etnográfica, apontando, no entanto, que para que obtenhamos boas respostas é necessário apreender o idioma utilizado pelos documentos-sujeitos. De acordo como Nadai (2012), precisaríamos adquirir uma espécie de repertório próprio, assim como uma nova língua que seja capaz de colocar em questão os próprios constructos analíticos do antropólogo, os quais, segundo ela, “visam dar entendimento aos constructos nativos”.

Visando também apreender o que os documentos teriam a nos dizer, Munhoz (2013) elabora uma dissertação em um Núcleo de Atendimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE-MA) na Zona Leste de São Paulo, em que a autora acompanha os encontros entre os mais diferentes agentes envolvidos nos trajetos dos documentos produzidos pelos técnicos e secretários desse núcleo e pelo Poder Judiciário, com o objetivo de “conferir inteligibilidade às formas pelas quais a política socioeducativa se constrói” (2013. p, 16). Para compreender a política socioeducativa, ela se vale dos documentos para refletir a respeito das relações e dos saberes constituídos pelos técnicos na execução das medidas socioeducativas junto aos adolescentes atendidos; nesse sentido, compreender os documentos é parte fundamental para entender a gestão junto a esses adolescentes.

Ainda, para melhor ilustrar esse campo da antropologia, Santiago (2014) também observa nos documentos um caminho para análise; sua dissertação buscou, a partir de decretos, portarias oficiais, e de documentos de referência divulgados pelo Ministério da Educação, apreender como é a gestão da política de Educação Escolas Indígena (EEI) no município de Altamira (PA), propondo-se a observar a relação dos documentos com as pessoas, instituições e instâncias por onde esses documentos circulam, e quem eles representam.

Nessa perspectiva, “através dos documentos é possível acessar eventos e discursos importantes, mas também, e sobretudo, realizar uma descrição política capaz de mostrar as relações de poder que acionam os documentos, os efeitos de sua circulação, bem como as técnicas, saberes e noções mobilizadas na *rede*” (Mourthé, 2015, p. 90). Os documentos podem e devem ser compreendidos como sujeitos, eles são parte de um modelo de conhecimentos, portanto os tomo como fonte essencial para o conhecimento de informações pouco aparentes nos discursos dos movimentos sociais, dos grupos, entidades ou instâncias a quem eles representam.

Desse modo, essa dissertação também se propõe a olhar para os

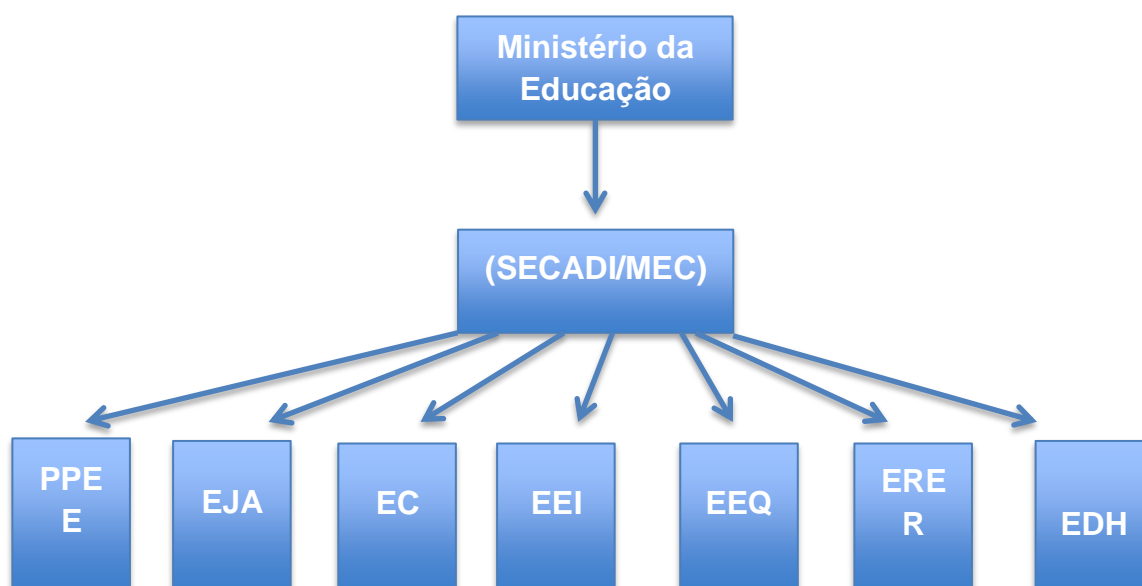
documentos enquanto sujeitos de pesquisa, mas meu intuito não é realizar uma análise da estética dos documentos como bem elaborou Riles (2001, 2006), Quero torná-los passíveis de análise, mas olhando para seus conteúdos, realizando a leitura dos documentos a partir do que eles mesmos propõem abordarei nessa dissertação os documentos através de seus conteúdos, quero demonstrar como foram construídas suas narrativas, a quem e pra quem eles servem.

Dentre os documentos analisados nesta dissertação, estarão: *O Estudos para regulamentar a Lei 11.645*, realizado em forma de consultoria por Luís Donisete Benzi Grupioni em 2012, seguido das *Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos povos indígenas na Educação em decorrência da Lei nº 11.645/2008*, parecer realizado em 2015 pela então Conselheira do CNE, Rita Gomes do Nascimento, e por último o relatório da consultoria *O estado da arte sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*, de 2017, redigido também a partir de consultoria por Edilene Machado Pereira. Seguirei essa linha cronológica, atentando para as mudanças de abordagem que a decorrência temporal possa apresentar.

### **O que era a SECADI, e como estavam organizadas suas ações e competências.**

Dito isso, cabe primeiro apresentar um organograma do como era a composição da SECADI antes da reestruturação do atual governo do presidente em exercício Jair Messias Bolsonaro, já que foi por meio dessa secretaria que obtive conhecimento e acessos a esses documentos elencados acima e era nela que as referidas leis encontravam sua coordenação. Quando iniciei minha pesquisa empírica em meados de maio de 2017, ela era posta da seguinte maneira:





Organograma das modalidades temáticas<sup>18</sup> trabalhadas pela SECADI no momento da minha pesquisa de campo.

Esse organograma apresenta uma síntese da atuação da extinta SECADI junto ao MEC, essa secretaria foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 não então gestão do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodrigues<sup>19</sup>. Sua configuração partia das modalidades de educação e das temáticas para desenvolver ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e estabelecidas por Lei. Essa Secretaria foi criada durante a gestão do Ministro da Educação Tarso Genro, durante o primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.

<sup>18</sup> Da esquerda para a direita as siglas correspondem a Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação em Direitos Humanos.

<sup>19</sup> [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em 08 de janeiro de 2019.

Neste momento, a Secretaria ainda não abrigava a temática de inclusão, sendo chamada em um primeiro momento Secretaria de Alfabetização de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; foi no ano de 2011, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad, que ela passa a incluir também a temática da educação especial, sendo reestruturada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Brasil, 2011a, 2012). Foi nesse contexto que desenvolvi minha pesquisa de campo.

Portanto, a SECADI era um órgão que compunha a estrutura administrativa do MEC e tinha como uma de suas principais atuações o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o campo educacional, ancoradas em sete modalidades e temas, que eram distribuídos entre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, e Educação em Direitos Humanos.

Entretanto, a proposta que sigo compreende apenas as políticas educacionais que são correspondentes à Lei nº11.645/08 para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que é o foco dessa pesquisa, juntos às Coordenações Gerais de Educação Escolar Indígena e a de Educação para as Relações Étnico-raciais, que ficavam a cargo dessa Secretaria no momento da minha pesquisa de campo. Meu objetivo inicial era realizar a etnografia na SECADI, para observar como as políticas educacionais orientadas por essa Lei eram desenvolvidas na Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-raciais, e o caminho escolhido por mim para compreender essas formulações estava em percorrer os caminhos dos documentos para a execução dessa lei, além de apreender o trabalho dos técnicos e das coordenações no auxílio para o cumprimento da mesma.

Quando cheguei ao Ministério da Educação, na então SECADI, acreditava que assim como a Lei nº 10.639/03 para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana era desenvolvida pela Coordenação Geral de

Educação para as Relações Étnico-Raciais, o mesmo aconteceria também com a Lei nº 11.645/08 para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Todavia, não encontrei as duas leis sendo desenvolvidas do mesmo modo, nem pela mesma coordenação. Ao contrário do que imaginava, a Lei 11.645/08 ficava sob a responsabilidade de Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, e o que a princípio poderia ser entendido como um problema, já que essa Coordenação tem por objetivo a implantação da educação escolar indígena, voltada para indígenas, e não especificamente para as Relações Étnico-raciais, para os técnicos da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais isso era entendido como uma consequência, já que, como um dos técnicos me explicou, para ele, *“a princípio tem que entender o seguinte: a Lei 10.639/03, ela veio primeiro e é, ela surge de uma demanda social, ela surge de um trabalho exaustivo do movimento negro durante muito tempo, muito tempo”* John Carth. John justifica seu argumento ao dizer que a Lei 11.645 se difere da 10.639, porque elas configuraram de modos distintos desde o início:

*A lei 11.645, não teve um valor popular com a 10.639, não foi assim, “o movimento indígena pegou e falou queremos que faça essa lei e tal”, foi uma coisa que foi feita assim, surpreendeu todo mundo, ela sai e inclusive gerou uma complicação que as pessoas acharam que a 11.645 suprimia, e acabava com a 10.639, quando na verdade isso não pode porque a 10.639, ela não altera só o artigo 26-A, ela insere o artigo 79-B. O que quero dizer com isso é que a 10.639, nós temos um histórico de trabalho construído, temos livros, marco legal, e isso não foi feito em cima da parte específica para os indígenas. Agora a 11.645 precisaria ter todo esse trabalho construído. E isso se justifica, por quê? Porque você não está fazendo educação e cultura indígena pra indígenas, você está fazendo, para os não-indígenas.*

**John Carth**

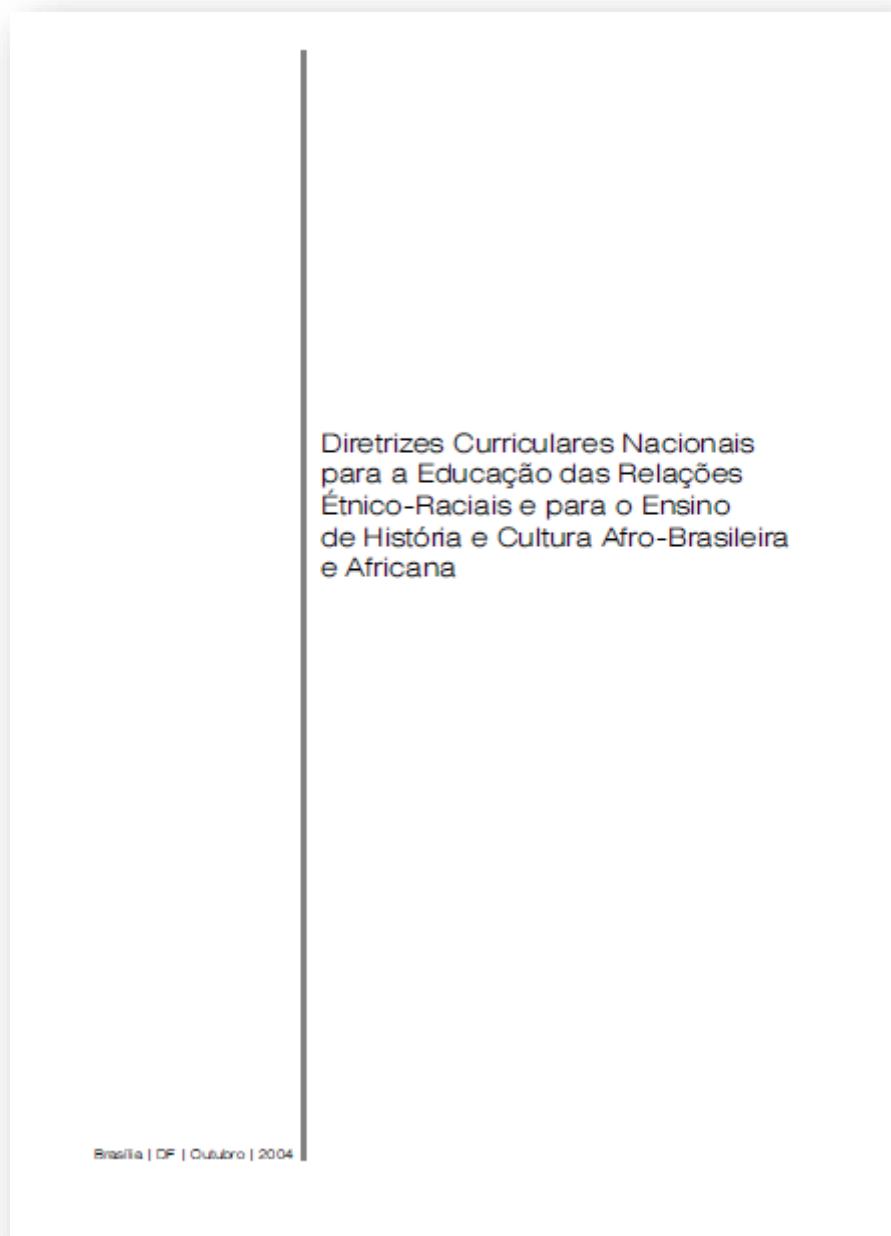
A dificuldade que se apresenta, a meu ver, não está em trabalhar com as duas leis conjuntamente, e sim na falta de ferramentas para trabalhá-las de maneira efetivamente comparativa – enquanto uma recebeu toda uma

regulamentação, para a outra faltam construção, fundamentação, pareceres, resoluções. Faltou o protagonismo dos povos indígenas na construção dessa política, gerada por um impedimento *a priori* da junção dessas pontas.

Dito isso, a questão que se apresenta não deve caminhar em um sentido de validar ou invalidar a lei nº 11.645 – pelo contrário, é necessário percorrer os pareceres técnicos que formularam reflexões pensando nos procedimentos necessários para que ocorressem a sua execução. Como apontei acima, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena não é de total responsabilidade da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-raciais, como pairava no meu imaginário. Essa responsabilidade acaba ficando mais voltada para a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, que, além de desenvolver suas ações com o foco da educação nas aldeias, também organiza as discussões em torno dessa temática. Para entender essa configuração, precisei então me voltar para a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena e olhar para os documentos produzidos neste contexto para torná-los passíveis de uma reflexão.

Sendo assim, tomo os documentos confeccionados pelo Ministério da Educação em parceria com outras entidades para auxiliar no cumprimento da lei por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Porém, antes de refletir acerca dos conteúdos destes documentos, apresento brevemente o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. O Plano não aborda a temática indígena de maneira direta, ele apenas chama atenção para o tema, como descrevo a seguir.

## Diretrizes e pareceres técnicos: uma análise dos documentos



Diretrizes Curriculares Nacionais  
para a Educação das Relações  
Étnico-Raciais e para o Ensino  
de História e Cultura Afro-Brasileira  
e Africana

Brasília | DF | Outubro | 2004

Figura 2: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De antemão, é preciso compreender o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento em questão, homologado em 14 de junho de 2004, foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em parceria com a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, objetivando apontar diretrizes para orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

De modo geral, o conteúdo do primeiro documento deu origem à primeira edição do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como demonstrado abaixo.

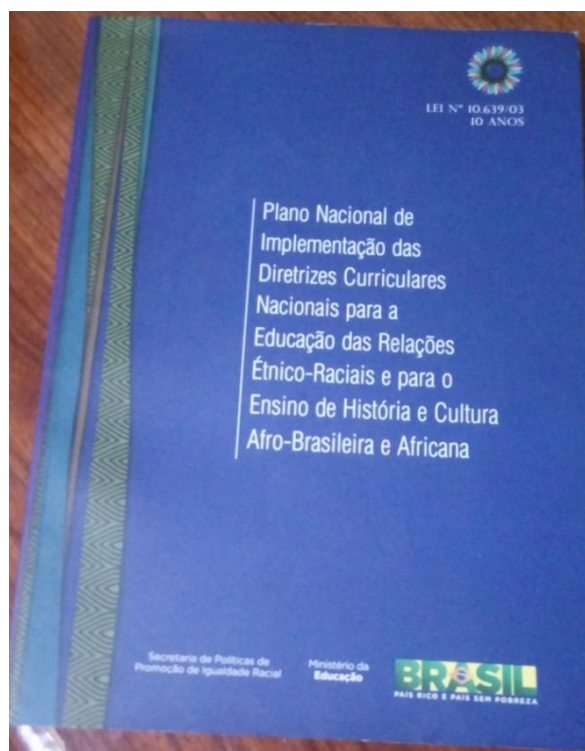


Figura 3: – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As *Diretrizes* de 2004 tinham a finalidade de conduzir o conjunto posto na educação básica, tanto de funcionários e educadores quanto de educandos, para nelas buscarem orientações no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros nas atividades pedagógicas e educacionais.

Essas diretrizes, no sentido abordado pelo parecer,

“[s]ão dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetiva oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem o que e quando necessário” (Parecer CNE/CP Nº 03/2004);

Elas objetivam oferecer referências e critérios para que se programem

ações dentro da temática das Relações Étnico-raciais. Em vista disso, para que as diretrizes fossem formuladas, foi realizada uma consulta com as questões objeto do parecer, e essas questões foram encaminhadas a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que desenvolviam trabalhos no tocante à questão racial, a pais de alunos, e à comunidade que desempenha um papel na construção de uma sociedade mais igualitária, independente de seu pertencimento racial. Foram encaminhados em torno de mil questionários, e participaram dessa prévia duzentas e cinquenta pessoas, dentre homens e mulheres, crianças e adultos, com diferentes níveis de escolaridade.

O documento ainda sugere a participação dos indígenas como parte importante para a promoção de uma política de Educação voltada para o desenvolvimento das Relações Étnico-Raciais, como podemos observar nessa passagem:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminação, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e *povos indígenas* (Parecer CNE/CP N° 03/2004, ênfase minha).

No entanto, ele apenas os menciona, e é certo que esse parecer foi elaborado anos antes da lei que insere a temática indígena como prática de ensino para a educação básica; porém, é sabido que a Lei n° 10.639 foi regulamentada em janeiro de 2003 e, em outubro de 2004, pouco mais de um ano depois da sua efetivação, o MEC já havia redigido um documento que orientasse a sua execução. Apesar disso, não posso dizer que o mesmo ocorreu para a Lei n° 11.645, que modificou a primeira, trazendo para o debate a questão indígena, e sendo regulamentada em março de 2008, pouco mais de



cinco anos após a primeira, e que ganhou as *Diretrizes Operacionais* apenas em 2015 e não tem como competência efetivamente regulamentar a Lei.

Dito isso, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ainda carece de diretrizes que orientem na sua prática. Posto isso, é necessário uma compreensão dos conteúdos que caracterizam a lei, para confrontarmos os estereótipos atrelados aos povos indígenas como seres do nosso “passado”. Essa dissertação se orienta agora pelos documentos produzidos pelo MEC/SECADI, em parceria com outras instituições, para montar um panorama das discussões postas nestes papéis. Retratando os documentos como sujeitos cabíveis de análise, volto-me a eles então para descrever minha experiência etnográfica partindo desses papéis.

O primeiro documento a ser retratado será o *Documento Técnico Consolidado de Estudos para regulamentar a Lei 11.645*, realizado através da consultoria de Luís Donisete Grupioni por meio do CNE – Conselho Nacional de Educação/MEC, em pareceria com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esse documento, produzido durante o ano de 2011 e publicado em 2012, realizou um estudo analítico com relação à temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para auxiliar a Câmara de Educação Básica (CEB) na orientação dos sistemas de ensino para a elaboração e realização de ações voltadas à construção das políticas educacionais brasileiras, como se propunha a própria SECADI em sua origem. No sentido de ilustrá-lo melhor, trago abaixo a capa desse documento.

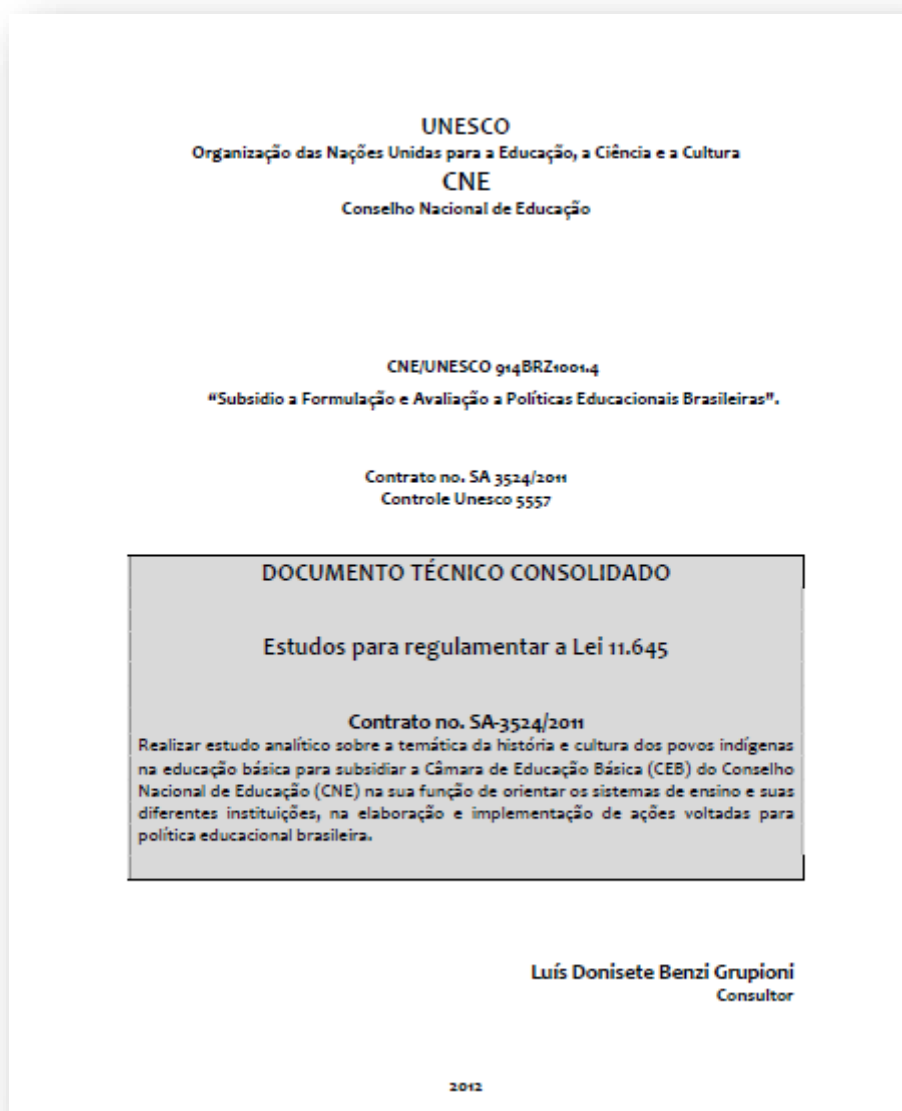


Figura 4: Documento Técnico Consolidado: Estudo para regulamentar a Lei 11.645

Em linhas gerais, esse estudo analítico procurou olhar para o campo de ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino para a educação básica voltada à temática do estudo e ensino da História e da Cultura Indígena, assim como das ações e programas desenvolvidos pelo MEC, e seu foco principal era o de avaliar e dar subsídios a formulações a Políticas Públicas para a Educação

brasileiras. Este, assim como todos os documentos de que tratei nesta dissertação, chegaram até mim por intermédio da minha pesquisa de campo no MEC, em maio de 2017, na primeira vez em que me encontrei com Carlos Rafael da Silva, que era analista técnico de políticas sociais na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, e conhecido por todos ali na SECADI como Rafael Xucuru-Kariri, em referência ao povo indígena de que é parte. Ele então me apresentou uma série de documentos que poderiam me conduzir a entender como a SECADI pensava o ensino de história e cultura indígena dentro do MEC. Seguindo uma linha cronológica, ele me apresentou uma série de papéis e documentos que traziam a discussão dessa temática por parte da Coordenação de Educação Escolar Indígena como indicado no início deste capítulo, e, além de apresentá-los a mim, me disse que poderia ficar com alguns, já que o MEC tinha algumas cópias e que também muitos desses documentos estavam também disponíveis na internet para consulta pública. Optei por seguir uma linha cronológica para observar se existiram avanços nas discussões propostas nestes documentos.

Sendo assim, o documento elaborado pela consultoria de Luís Donisete Benzi Grupioni, que se especializou há muito neste tema e é bastante atuante até o presente<sup>20</sup>, traz em sua forma um índice no qual descreve as questões que serão abordadas:

I – Introdução;

II – Reconhecendo o problema;

III – Avançando no reconhecimento do problema: as principais críticas aos livros didáticos e à imagem dos índios na sala de aula;

IV – Preconceito, diversidade e convivências: os desafios para o convívio respeitoso com a pluralidade cultural;

---

<sup>20</sup> Grupioni, não-indígena, é antropólogo, fundador e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da USP, de 1988 a 2002, atualmente Pesquisador-Associado do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo – Universidade de São Paulo e Secretário -Executivo do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (IEPÉ) e da Rede de Cooperação Amazônia (RCA).

- V – Ações e Programas do MEC sobre a temática indígena;
- VI – Iniciativas do órgão indigenista federal;
- VII – Iniciativas dos Sistemas de Ensino Estaduais – 1ª levantamento;
- VIII – Iniciativas dos Sistemas de Ensino Estaduais – 2ª levantamento;
- IX – Experiências inovadoras: alguns destaques;
- X – Os Sistemas de Ensino Estaduais e as iniciativas de regulamentação da Lei 11.645;
- XI – A formulação de diretrizes pelo CNE;
- XII – Bibliografia consultada.

A esse trabalho, cabe a compreensão de quem são os responsáveis pelo desenvolvimento dessa política de ação afirmativa; como a política se apresenta nesses documentos; qual é a finalidade do MEC ao fazer a análise dessa política; e, portanto, é preciso observar o que esses documentos têm a dizer. O documento citado mostra que a implementação da lei 11.645 é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação junto aos Conselhos Estaduais de Educação; neste quesito, aponta que no mapeamento realizado no que se refere a iniciativas de aplicabilidade da lei só foram encontradas em pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação do Maranhão, Amazonas e do Rio Grande do Sul, e que esses pareceres “constituem os três únicos dispositivos normativos identificados de regulamentação da lei 11.645” (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2011), o que mostra a pouca adesão por parte dos Conselhos Estaduais de Educação.

Todavia, o motivo por detrás da formulação desses documentos tem como finalidade objetivar o levantamento de dados para o ajuste dessa política educacional brasileira; o MEC, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação/CNE e por meio da sua Câmara de Educação Básica/CEB, orienta-se a partir de estudos analíticos sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica, para ajudar na regulamentação e aplicabilidade da lei por parte dos sistemas de ensino.

O documento de acordo com o TOR – Termo de Referência que o orienta, deve apresentar um estudo analítico do atual cenário das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino voltadas para a temática do estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de educação básica, bem como das ações e programas do MEC sobre esta temática (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2011: 05).

O documento sugeriu que, a princípio, para pensar o cenário atual das ações desenvolvidas para o cumprimento da lei, seria necessário uma análise a partir de informações obtidas por meio de contatos realizados diretamente pelo consultor e pelo CNE com as Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, e de levantamentos de informações junto ao MEC e à Fundação Nacional do Índio – FUNAI; no entanto, as respostas obtidas junto a essas instituições foram insuficientes para a análise das iniciativas dos sistemas de ensino e do governo federal para a implementação da lei. Isso mostra que, mesmo com a iniciativa do MEC para mapear ações neste sentido, e apesar do reconhecimento público do trabalho do consultor, a comunicação entre as diferentes instâncias que compõem a estrutura da educação básica é muito falha, obrigando o consultor a apostar em outras vias para realizar uma análise da implementação dessa política. Ele optou então por uma questão de fundo, que relacionou o tratamento que as escolas brasileiras e particularmente os livros didáticos vêm dando à temática dos povos indígenas na educação básica brasileira, assimilando-os sempre ao passado:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2011:15).

O livro didático deve ser um recurso condutor para trabalhar o que o documento chama de “a desmistificação do imaginário que se tem sobre os indígenas em sala de aula”. Para tanto, é importante olhar para os usos e

sentidos atribuídos a esse material. Outro ponto importante identificado no documento diz respeito à formação de professores sobre a temática da diversidade dos povos indígenas, e o consultor do relatório assinala que a formação de professores deve caminhar conjuntamente com a reformulação dos livros didáticos<sup>21</sup>, para assegurar o cumprimento da lei.

Para a construção de uma política educacional baseada na regulamentação da Lei, o documento indica que o conhecimento que se tem sobre os povos indígenas deve ser revisto, buscado novas formas e novas fontes de saber, visto que as antigas não ajudam na mudança de visão no que diz respeito à diversidade indígena. Nesse momento, o recurso que poderia ajudar nesse caminho seria, de acordo com o documento, a produção de materiais “paradidáticos” confeccionados na contramão do material didático que coloca os índios como seres do nosso passado<sup>22</sup>. À antropologia caberia o desafio de produzir materiais que dialoguem com um público mais amplo, em um sentido de produzir dissertações e teses não somente para especialistas da área, esse também um dos meus objetivos da minha dissertação.

Dito isso, o documento é pensado com o objetivo de conduzir uma reflexão a respeito de conteúdos que poderiam orientar a formulação de diretrizes que “deveram auxiliar os sistemas de ensino a enfrentarem o desafio de encontrar um lugar mais digno para os índios, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira” (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2011:21).

Esse documento demonstra ainda que os sistemas de ensino apresentam certa relutância no cumprimento da lei, cabendo ao CNE pensar uma orientação que induza esses sistemas a incorporarem a temática indígena de forma consistente no ambiente escolar. Para tanto, as diretrizes seriam um caminho a se percorrer, e para a construção dessas diretrizes o documento

---

<sup>21</sup> A respeito de como a temática indígena é tratada nos livros didáticos de História, indico a dissertação defendida por Izabel Gobbi (2006).

<sup>22</sup> Ressaltamos apenas a existência e o crescimento de materiais paradidáticos nos últimos anos, sejam de autoria indígena ou não.

sugere compreender os povos indígenas de maneira distinta, comparando-os e entendendo-os em um duplo movimento como

- Entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando).
- Entre povos indígenas e segmentos da sociedade brasileira.

O documento se limita a sugerir esse caminho; ele não reduz a temática indígena a um material específico que deve ser trabalho pelo Conselho Nacional de Educação, sendo seu objetivo primário e o de guiar o CNE na formulação de orientações curriculares para a prática da lei 11.645. O documento encerra-se reafirmando que a lei para o ensino de história e cultura indígena deve servir de inspiração para repensar a diversidade e a diferença, e a temática indígena tratada na sala de aula é um exercício para a construção de novos modelos educacionais. Esse documento é apenas o começo de um percurso, indicando assim uma primeira proposta de Diretrizes Operacionais para auxiliar no cumprimento da Lei, que será posteriormente elaborada em outros documentos, que veremos a seguir.

Como já havia adiantado acima no texto, pretendo seguir como método uma linha cronológica para apreender os avanços na discussão quanto aos conteúdos da lei. Para refletir acerca das Diretrizes Operacionais, sugiro seguirmos as orientações dadas no documento anterior, já que esse documento técnico serviu de base para subsidiar as Diretrizes operacionais postas no Parecer. Dito isto, me guiarei neste momento pelo documento produzido pela relatora Rita Gomes do Nascimento, que no período que compreendeu minha pesquisa empírica era a responsável pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da SECADI, além de atuar também como Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) <sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> A relatora é indígena do povo Potiguara e membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Atualmente, trabalha como servidora pública do estado do Ceará, lotada na Secretaria de Educação Básica (SEDUC) no cargo de Técnica em Educação da

Foi ela quem redigiu o texto que elabora as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Esse documento foi aprovado pela Câmara de Educação Básica em Sessão do dia 11 de novembro de 2015. E, para melhor ilustrá-lo, apresento sua imagem na sequência.

---

equipe de Educação Escolar Indígena. É também pesquisadora, tendo defendido dissertação e tese na área de Educação sobre o tema,.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.		
<b>RELATORA:</b> Rita Gomes do Nascimento		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000071/2011-69		
<b>PARECER CNE/CEB Nº:</b> 14/2015	<b>COLEGIADO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 11/11/2015

**I – RELATÓRIO**

**Histórico**

A temática da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência do que preceitua a Lei nº 11.645/2008, que altera a redação do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), recebeu particular tratamento neste Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Indicação CNE/CEB nº 1/2011, proposta em 7 de julho de 2011, em reunião ordinária da Câmara de Educação Básica (CEB).

Para desenvolver esses estudos, a presidência da CEB, por meio do Ofício Circular CEB/CNE/MEC nº 2/2012, solicitou informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da referida Lei por parte das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação.

Concomitante a essa ação, a CEB contratou duas consultorias para realizar estudo analítico sobre a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica e na Educação Superior, com o objetivo de subsidiar o CNE em sua função orientadora aos sistemas de ensino e suas instituições, zelando pela aplicação da legislação educacional, com vistas à garantia da qualidade socialmente referenciada da educação brasileira.<sup>1</sup>

O tema também recebeu atenção no Conselho Pleno (CP/CNE), por meio de ação específica da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Execução do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta comissão foi criada em 2005 e vem sendo recomposta ao longo dos anos, tendo como membros permanentes as representações dos movimentos negro e indígena que, desde 2003, passaram a compor este colegiado na qualidade de conselheiros(as).

A última recomposição da comissão, realizada por meio da Portaria CNE/CP nº 5, de 2 de dezembro de 2014, apresenta os seguintes membros: Rita Gomes do Nascimento (presidente), Nilma Lino Gomes (relatora); Arthur Roquete, Luiz Dourado, Luiz Roberto Alves e Malvina Tutman (membros). Cabe assinalar, ainda, a participação do CNE nos diversos fóruns de educação nos quais foi convidado para debater e apresentar proposições

<sup>1</sup> Os produtos dessas consultorias se encontram disponíveis no site do CNE, aba Projeto CNE/Unesco, no endereço <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

Figura 5: Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Esse documento é composto pelos seguintes tópicos:

I – Relatório, que apresenta um breve histórico dos resultados posteriores à implementação da Lei;

II – A temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica: o contexto legal e a promoção de políticas pública;

III – Voto da Relatora.

Este, assim como o parecer técnico que orientou as discussões que levantei até aqui, deveria servir de apoio ao Conselho Nacional de Educação e à Câmara de Educação Básica para atuarem junto aos Sistemas de Ensino e suas instituições na efetivação da Lei 11.645/08.

Para desenvolver esses estudos, a presidência da CEB, Por meio do Ofício Circular CEB/CNE/MEC nº2/2012, solicitou informações sobre o desenvolvimento de ações referente à implementação da referida Lei por parte das Secretarias Estaduais de Educação bem como dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. (Parecer CNE/CEB Nº: 14/2015).

A passagem acima descrita no documento demonstra as recomendações dadas pelo próprio Conselho Nacional de Educação para o desenvolvimento de estudos que deveriam resultar na confecção de *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de história e cultura indígena*, do mesmo modo que o Parecer CNE/CP Nº3/2004 e da Resolução CNE/PE Nº1/2014, que instituíram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Essa indicação é realizada no dia 7 de junho de 2011, em uma reunião ordinária da Câmara de Educação Básica (CEB), e mediante essas ações o CEB contratou duas consultorias para a realização de estudos analíticos sobre a temática do ensino de história e da cultura indígena na Educação Básica e na Educação Superior<sup>24</sup>. O primeiro documento dessa série de ações sinalizadas pelo CNE já foi devidamente tratado nessa dissertação, mas a segunda consultoria, que indica preposições para o tratamento da temática na Educação Superior, não será tratado no texto, porque diverge do

---

<sup>24</sup> O resultados dessas consultorias podem ser encontradas no site do CNE, aba Projeto CNE/UNESCO, em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

tema de pesquisa dessa dissertação, que procurou apreender as perspectiva para a Educação Básica, tal como apresentei anteriormente.

Diante disso, o segundo documento, produzido no ano de 2015, acompanha as Diretrizes Operacionais abordadas no documento produzido através da consultoria de Grupioni, dando andamento à presença constante de manifestações de trabalhadores da educação interessados no desenvolvimento dessa ação ao CNE. Neste sentido, “o presente Parecer dá encaminhamento aos resultados dos Estudos já realizados até então, com a intenção de responder a essas constantes solicitações” (Parecer CNE/CEB N°: 14/2015).

Esse momento da pesquisa de campo realizada em razão dos documentos resultou na compreensão de que esses documentos são produzidos na sombra de um aparato institucional burocratizado, reforçando minha posição metodológica que se inicia no começo deste capítulo. Compreendo que não existe neutralidade na confecção desses documentos, eles são produzidos ou fabricados a partir de um ponto de vista preliminar, gerado pelo embate entre o Estado e os diferentes grupos étnicos e raciais que histórica, social e culturalmente foram e ainda são colocados à margem da sociedade brasileira, e que se encontravam como parte das políticas educacionais para a diversidade registrada pelo MEC. Apreender os documentos como objeto de análise é necessário para essa dissertação, porque leva em consideração o seu ponto de vista, e no que diz respeito a esse caso específico, a produção do segundo parecer me parece caminhar em conjunto com o sentido dado pelo primeiro, visto que os dois documentos conversam entre si com o propósito geral de elaborar formulações em um plano básico para o andamento da lei nos Sistemas de Ensino e em suas Instituições Educacionais.

É importante observar que o documento elaborado por Rita Potiguara em 2015, aborda em seu Parecer o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que já foi mencionado no texto, e o fato de ele passar a trazer a questão indígena de maneira mais conceituada em sua reedição de 2013 se dá pela então criação da Lei nº 11.645/2008. A autora coloca que, mesmo servindo de base para o entendimento dos conteúdos que a lei sugere, o “Plano supracitado foi concebido com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e suas instituições educacionais a dotarem os procedimentos exigidos para a implementação da Lei nº 10.639/2003” (Parecer CNE/CEB nº14/2015), e mesmo que se tenha em vista pressupostos que conjugam as preocupações de se combater os estereótipos pejorativos atribuídos aos povos indígenas, assim como o fazem para o povo negro, o Plano não traz nenhuma norma efetiva para o tratamento da lei 11.645. O parecer demonstra preocupação ao perceber que persistem incompreensões em torno do que determinaria a lei e por isso existiria a necessidade da elaboração de Diretrizes Nacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena, como já havia para a edição anterior da Lei, já que a falta de orientações consistentes reforçam a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente referenciados contra os povos indígenas.

Ademais, as *Diretrizes Operacionais* para a implementação da História e das Culturas dos povos indígena na Educação Básica é um documento de referência que sinaliza algumas normas e critérios a serem seguidos pela rede básica de ensino. No entanto, ele acaba se diferenciando do *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, porque não regulamenta a execução da Lei nº 11.645/08, (2013).

As *Diretrizes Operacionais* apenas servem como pano de fundo na orientação junto às escolas que apresentam demandas para desenvolver em seus currículos o ensino em questão; no mais, o que se vê são sempre iniciativas individuais, que não representam uma totalidade na adesão das Secretarias Estaduais de Educação para o cumprimento da lei, além disso, as

mudanças de gestão colaboram para a inviabilidade da política. Ao MEC, na figura do Conselho de Educação e da Câmara de Educação Básica, cabe apenas o papel de indutor dessas políticas, não atuando como fiscal para o cumprimento da Lei. Deste modo, apresento para o próximo tópico uma análise dos conteúdos contidos no relatório da consultora de Edilene Machado Pereira, que buscou apreender a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que dissertam a respeito da temática para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Objetivo é verificar se esse tema é tratado em consonância com os conteúdos das Diretrizes do Plano Nacional para a lei 10.639 e das Diretrizes Operacionais para a lei 11.645.

### **Uma análise da Aplicabilidade das leis para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.**

O documento que será apresentado aqui na forma de seus conteúdos diz respeito à aplicabilidade das leis para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Pretendo, através desta análise, apresentar como as políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para as questões das Relações Étnico-Raciais aparecem nos documentos elaborados por consultores do MEC. Este documento, redigido por Edilene Machado Pereira<sup>25</sup>, deu origem ao documento *O Estado da Arte sobre a Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*, que versa sobre a aplicabilidade das duas leis nas escolas públicas do sistema de educação básica do país, incluindo uma análise comparativa sobre as metodologias aplicadas, as estratégias pedagógicas e o material didático-pedagógico utilizado por professores.

A metodologia aplicada pela consultora se limitou às escolas da rede pública municipal e estadual, não abordando as escolas particulares. Foram

---

<sup>25</sup> Pós Doutora em Relações Étnicas e Contemporaneidade, estudiosa das relações étnico-raciais no Brasil, com diversas publicações no tema, pesquisadora negra e Consultora do CNE/UNESCO entre os anos de 2016 e 2017.

coletados os Planos de Educação dos 26 Estados nacionais e o Distrito Federal, e a coleta desses planos foi selecionada a partir de um critério pré-estabelecido que levasse em consideração o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano de alguns municípios de cada uma das unidades da Federação.

O documento abrange alguns tópicos, partindo de uma introdução sobre o tema das relações étnico-raciais:

1 – Relatório;

2 – Questões Introdutórias; Nos Horizontes no combate ao racismo em sala de aula;

3 – Desenvolvimento da Pesquisa;

4 – Ambiente da Pesquisa.

A seguir apresento a pagina inicial desse documento:

RELATORIO DA CONSULTORIA EDITAL N. 04/2016 TOR4/2016 PERFIL 01.  
PRODUTO: O ESTADO DA ARTE SOBRE APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 e  
11.645/2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO CNE/UNESCO 914BRA1042.3  
CONTRATO n° SA-350/2017

Maio de 2017

Figura 6: O Estado da Arte sobre a Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O relatório da consultora considerou o Plano Nacional de Educação – PNE<sup>26</sup>, aprovado em 2014 pelo Congresso Nacional e homologado, sem vetos,

---

<sup>26</sup> Foram várias as tentativas para a elaboração de um plano nacional para a educação. A primeira ocorreu na redação da Constituição de 1934, que previa a necessidade de elaboração de um PNE; no entanto, esse plano não foi efetivado. Isso só foi ocorrer na Constituição de

pela então Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff. Neste documento estavam previstas 20 metas que deveriam ser implementadas até o ano 2024. Portanto, foi proposto um conjunto de estratégias que viabilizasse o cumprimento das metas contidas no plano; neste sentido, as orientações partiram do direto à educação básica de qualidade junto à universalização do ensino público; da redução das desigualdades e à valorização da diversidade. O foco se deu na valorização dos profissionais da educação como meta fundamental para que as anteriores sejam efetivadas, e por fim, as metas finais, que deveriam tratar especificamente do ensino superior.

O estudo realizado para a produção desse documento entende que as duas leis devem ser tratadas de maneira conjunta por parte dos planos educacionais, e nessa perspectiva as Relações Étnico-Raciais são fundamentais para que “as populações negras e indígenas se reconheçam na cultura brasileira de forma valorizada e não excludente” Projeto (2017), a perspectiva apreendida no documento, diferencia-se assim da compartimentação que ocorreu no âmbito da SECADI que separa a educação das relações étnico-raciais da temática para os povos indígenas; como demonstrei acima, o documento não apresenta separação entre a temática racial e a temática indígena, o estudo “foca na abordagem que os órgãos estaduais e municipais de educação vêm dedicando ao trato das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, Projeto (2017) diferenciando-se assim da separação posta entre as Coordenações que encontrei durante o trabalho de campo na SECADI.

Publicado no ano 2017, a proposta desse estudo considerou um dos conjuntos de metas para o PNE aprovado em 2014, priorizando então “a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, como caminhos

---

1988, que previa que o plano fosse organizado em lei, estabelecendo um prazo de duração, as finalidades de articulação e o desenvolvimento do ensino, prevendo também a colaboração das diversas esferas governamentais no cumprimento das ações previstas.



imprescindíveis para equidade”<sup>27</sup> (Projeto CNE/UNESCO nº SA-350/2017: p. 4). Diante disso, o PNE, por meio de seus conteúdos estruturantes, permitiu subsidiar as Leis para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Dentro das metas previstas no PNE consta, no tocante às políticas públicas, a obrigatoriedade de políticas que objetivem o combate à discriminação racial e a valorização da cultura de raça/etnias que durante séculos foram inviabilizadas em prol dos valores e conhecimentos de um única raça/etnia, a branca, tida como superior (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2001: 15: p. 06).

Assim, a autora volta o seu olhar para a necessidade do Ministério da Educação, em sua figura institucionalizada, como era o caso da SECADI, de embasar políticas públicas educacionais em um sentido de dar visibilidade a grupos étnico-raciais invisibilizados pelo ponto de vista da história ocidental, que continua persistente em contar e recontar apenas um único lado nas escolas. Como já apontava Gobbi (2006),

A verdade é que, na escola, pouco se aprende sobre a diversidade cultural e sobre a importância da sua valorização. Pouco se aprende sobre o convívio com a diferença, ou com “o diferente”. Enquanto, teoricamente, o combate ao preconceito e à discriminação é exaltado, na prática, disseminam-se muitos preconceitos arraigados na nossa sociedade. (GOBBI, 2006: 35).

Somente por meio de pressões realizadas pelos movimentos sociais tornou-se possível a criação de um conjunto de políticas públicas pensadas a partir do contexto histórico dos povos indígenas e da população negra do Brasil com o objetivo de “corrigir injustiças e gerar inclusão sociais, cidadã e educacional alcançando a toda a população brasileira que, na sua grande maioria, desconhece e não tem acesso à sua história” (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2001: 15: p, 07). Todavia, a autora, assim como diversos

---

<sup>27</sup> Segundo a autora, este conceito também revela o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, usando a equivalência para se tornarem iguais. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico, a fim de deixá-la mais justa.

pesquisadores que versam sobre a temática das relações étnico-raciais no contexto brasileiro, a exemplo de Eliene Cavalheiros e Nilma Lino Gomes (2003), Augusto dos Santos (2005) e Ana Lúcia Lopes (2006), reconhece a difícil tarefa para efetivar o cumprimento das leis no currículo escolar e principalmente no âmbito das Secretárias estaduais e municipais. Com a proposta de garantir o cumprimento das referidas leis, o documento focou na abordagem que os órgãos estaduais e municipais de educação davam ao trato das relações étnico-raciais, e portanto, da história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolarizado.

Assim como o estudo analítico para a regulamentação da Lei 11.645, abordado nesta dissertação anteriormente, e produzido por Grupioni em 2011, o relatório a respeito da aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, produzido seis anos depois, também visou produzir subsídios para a efetivação das leis. Entretanto, seu conteúdo caminhou no sentido de referenciar o tratamento dado às temáticas étnico-raciais por parte dos Planos Curriculares Estaduais e Municipais da Rede Básica de Ensino. Ademais, o relatório coletou dados das cinco regiões do país, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul – definidos assim pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), procedendo a coleta de planos de educação de todos os estados, e, no caso dos municípios, o processo de coleta foi adotada por amostragem com base no IDH, priorizando os maiores.

Para a Região Norte, que é a primeira citada pelo documento, no geral os Planos de Educação para os estados fazem menção ao conteúdo das duas leis e têm como objetivo o seu cumprimento em sua rede pública de ensino; contudo, o mesmo não ocorre para os Planos Municipais de Educação – PMEs das cidades analisadas com base no IDH. Uma parte deles não seguem as diretrizes dos Planos Estaduais, e, quando seguem, apenas mencionam as leis, e a autora aponta para o fato de não haver estratégias a serem adotadas para a implantação dessas medidas, e de não existir uma preocupação para

que os planos sejam pensados de acordo com as especificidades regionais, no quesito de metodologias aplicadas, estratégias e material didático-pedagógico; não existe nenhuma ação específica que se possa destacar, e “não é possível relatar como tem sido aplicado o conteúdo das duas leis, ou mesmo se estão, de fato sendo aplicado” (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2001: 15: p, 26); em outros casos, como nos planos municipais de Belém e Oriximiná (Pará) há um total descumprimento das leis.

Na região Nordeste, a maioria dos estados e municípios, diferente da Região Norte, representam uma grande adesão à implementação das leis 10.639 e 11.645, com relação às metodologias adotadas e aplicadas, as estratégias pedagógicas e o material didático-pedagógico, sendo a região Nordeste a que mais apresenta propostas. Os estados do Maranhão e da Paraíba apontaram em seus Planos Estaduais de Educação a preocupação em produzir materiais didáticos e pedagógicos para dar suporte aos professores para serem trabalhados os conteúdos das leis referidas, enquanto os municípios de Cabedelo (PB), Cabo de Santo Agostinho (PE), Salvador (BA) trazem em seus planos de formação continuada e capacitação de seus professores o quesito referente à formação para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena.

No tocante à Região Centro-Oeste, o relatório demonstra que os estados e municípios, além de incluírem nos planos as leis, também propõem cursos de formação continuada para os profissionais da área, a exemplo das ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares e equipes pedagógicas. O relatório aponta a região centro-oeste como uma das mais comprometidas em efetivar os conteúdos das leis. A única exceção é o Estado do Mato Grosso do Sul, e os municípios de Três Lagoas (MT) e Catalão (GO) não fazem sequer menção às leis em seus planos estaduais e municipais.

Na Região Sudeste, os planos de educação dos quatro estados

encontram-se de acordo com o Plano Nacional de Educação e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que regulamentam a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura Afro-brasileira e Indígena, quanto a metodologias adotadas, estratégias pedagógicas e material didático-pedagógico, mas não fica nada evidente quais seriam as ações tomadas pelos estados e municípios, mesmo que todos eles assumam em seus planos o compromisso com a regulamentação das leis.

A Região Sul, no que se refere aos Planos Estaduais de Educação, atendem aos conteúdos postos nas leis 10.639 e 11.645, no que tange às metodologias aplicadas, estratégias pedagógicas e material didático-pedagógico. A Região Sul é a que mais traz em seus planos o modo como trabalhar as leis, a exemplo do Plano de Educação do Município de Porto Alegre, que ainda garante a especificidade da educação ofertada aos povos tradicionais e estimula a criação de equipamentos físicos que considerem a cultura, os saberes e credos dos diferentes povos que habitam essa região.

Enfim, os documentos oficiais que prescrevem os sentidos e modos pelos quais as leis para o ensino e história da cultura afro-brasileira e indígena deveriam ser tratadas nos currículos dos Planos de Educação, estaduais e municipais, demonstram certo efeito. Entretanto, esse efeito só aparece por meios dos discursos e das concepções presentes no Plano Nacional de Educação, e esse conjunto de metas que diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade/diferença orienta a produção dos documentos acerca dos Planos de Educação dos estados e municípios. No entanto, apenas o registro de normas a serem seguidas não garante a regulamentação de seus conteúdos. Neste sentido, o documento orienta que, para que as leis sejam efetivadas e tenham aplicabilidade, “requer-se reflexão sobre os conceitos tais como: raça, autoestima, cidadania, ações afirmativa, liberdade de credo, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade” (Projeto CNE/UNESCO nº SA-

350/2017: p, 88).

Tendo analisado os documentos e suas propostas e diagnósticos, os quais, salientamos mais uma vez, são ainda esparsos, apresento, no próximo capítulo, como o ensino da história e da cultura dos povos indígenas é pensado através do diálogo que estabeleci com meus interlocutores de pesquisa. Proponho apreender destes discursos quais os sentidos que eles dão à implementação e à aplicabilidade da Lei nº 11.645/08. Neste momento, os relatos que serão apresentados aqui foram analisados de modo a compor um quadro que possa demonstrar o processo de regulamentação da referida lei, sua promulgação, e sua aplicação.

Para tanto, serão apresentados os relatos dos Técnicos em Assuntos Educacionais indígenas e negros que atuavam na Coordenação de Educação Escolar Indígena, e na Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais, respectivamente, na extinta SECADI, para apreender o discurso do ponto de vista do Estado. Nesse capítulo, posteriormente, abordarei a compreensão do ponto de vista dos indígenas, apresentando os relatos de lideranças indígenas com atuação no movimento indígena nacional.

### **Capítulo III – O diálogo proposto com os entrevistados**

Esse capítulo consistirá na elaboração do ponto de vista dos atores dessa pesquisa em relação à criação e a implementação da Lei nº 11.645/08, que, como vimos, inclui a temática a respeito do ensino da História e da Cultura dos povos Indígenas para a Educação Básica, adicionando esse tema à Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB. Deste modo, apresentarei aqui as discussões que tivemos em torno da lei, através dos relatos dos meus interlocutores – começando pelos primeiros passos dados por mim na SECADI/MEC, onde consegui ter acesso aos documentos analisados no capítulo anterior, e também aos gestores que desenvolviam as políticas públicas educacionais, tanto para a Coordenação de Educação Escolar Indígena quanto para a Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Afinal, foi a partir deste órgão institucionalizado no MEC, na figura da então SECADI, que conheci grande parte das pessoas que cederam a mim suas percepções no tocante à lei.

Os primeiros relatos que serão trabalhados aqui serão os dos funcionários da Coordenação de Educação Escolar Indígena, dentre Técnicos em Assuntos Educacionais, Assessora Susana Grillo, e a própria Diretora Geral de Políticas de Educação no Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, Rita Gomes do Nascimento, relatora das Diretrizes Operacionais para implementação da Lei 11.645, como já trabalhado no capítulo II.

Ainda sobre a SECADI, abordarei também neste capítulo os relatos a respeito da lei dos funcionários que compõem a Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais, nas figuras de seus TAEs, e da então Coordenadora Geral desta temática, Raquel Nascimento Dias, que, formada em Gestão Pública, assumiu a Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais no final de ano 2016 e início de 2017 por indicação da gestão do presidente Michel Temer.

Por fim, fecho esse capítulo com os relatos de diferentes lideranças

indígenas com atuação diversificada em questões referentes à situação indígena no contexto brasileiro, que atuam tanto em relação à educação diferenciada de seus próprios grupos étnicos, bem como para o ensino de suas histórias e culturas em escolas não-indígenas, lideranças essas que representam e compõem de forma heterogênea a diversidade que configura o Movimento Indígena organizado de maneira nacional.

### **Então começa assim, a gente sendo interpelado para dar um parecer para a sanção da lei 11.645 – a Coordenação de Educação Escolar Indígena.**

*Ela veio para o MEC para fazer uma avaliação da proposta de lei, no caso a 11.645, ela já chega para sanção então mesmo que a gente apontasse alguns problemas na lei ela já estava para sanção, não valia mais àquelas alturas apontar alguma impropriedade no texto né? E foi uma lei que é bem-vinda, afinal de contas, mas que não contou com audiências públicas, com consultas aos índios, nós nesta época já tínhamos a vigência da Convenção 169<sup>28</sup>, então chegou um projeto de lei de uma parlamentar de São Paulo, do Partido dos Trabalhadores para a gente, para a sanção do presidente, para validar a sanção, apesar de a gente apontar algumas coisas na lei, era só válida e o objetivo principal da lei era muito positivo. Por que não estender os objetivos da lei 10.639 para os povos indígenas também? Recuperando a valorização positiva dessa sociodiversidade indígena, as lutas que esses indígenas tiveram tanto para sua afirmação, quanto lutas também para defender o Brasil em várias frentes, como eles defenderam né? Então começa assim, a gente sendo interpelado para dar um parecer para a sanção da lei 11.645, e daí isso entra diferentemente da 10.639, que foi fruto do Movimento Negro, libertário, de mobilização do movimento negro.*

**Susana Grillo**

A SECADI, enquanto órgão do Ministério da Educação que operava no desenvolvimento de políticas públicas educacionais quanto à temática da diversidade e da inclusão, tinha na figura de Susana Grillo assessora da Diretoria de Políticas Educacionais do Campo, Indígena e para as Relações

---

<sup>28</sup> Trata-se da Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho, promulgada no Brasil pelo Decreto 5.051, de 2004.

Étnico-Raciais, uma representante não-indígena com forte atuação junto a comunidades indígenas desde a década de 70, formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, e que alfabetizou inúmeras crianças no Posto Indígena do Parque Indígena do Xingu (atual Terra Indígena do Xingu, TIX) no início de sua carreira. No ano de 2002, no último mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, assume um posto no MEC, na época atuando na Secretaria de Educação Fundamental – SEF, no qual ficava alocada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, como voluntária do programa de formação de professores indígenas, ainda alocada na FUNAI, e no ano de 2004, com a criação da SECAD, na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro, foi realocada para esta secretaria para atuar no início da Coordenação de Educação Escolar Indígena, permanecendo neste posto quando se institui a SECADI.

A entrevista que Susana Grillo concedeu a mim em meados de maio de 2017 ilustra a entrada da lei 11.645 no contexto da SECADI no início de 2008. Seu relato prossegue dizendo que sua *“inserção com relação a 11.645 foi dar um parecer para a sanção da lei, ela não passou como Projeto de Lei para ser analisado, o que é de praxe”*. Essa passagem aponta a forma unilateral pela qual a lei foi conduzida no tocante ao seu processo de regulamentação, ou seja, ela passa como Projeto de Lei sem ao menos ter Consulta Prévia aos povos indígenas<sup>29</sup>. Coube à SECADI, na figura da CEEI, ações para a implementação da lei, e uma das primeiras estratégias, segunda Grillo, foi a formação de docentes e gestores do sistema de ensino.

*“Então nós tínhamos uma rede da diversidade. Inicialmente foi em 2009, em que, por meio de editais, universidades se candidatavam a oferecer cursos; no mesmo ano foi criada a Rede de Formação Inicial e Continuada dos professores da educação básica pública, o nome inicialmente chamava RENOVACOR, que era uma rede de formação*

---

<sup>29</sup> A respeito disso: ROJAS GARZÓN, Biviany; YAMADA, Erika M; OLIVEIRA, Rodrigo. Direito à consulta e Consentimento de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. São Paulo: Rede de Cooperação Amazônica – RCA; Washington, DPLf, 2016.



*desses profissionais em que o MEC articulava com as universidades e os sistemas de ensino ofereciam cursos para gestores e professores. Então faz parte do catálogo da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena o curso de História e Cultura dos Povos Indígenas. Deste curso, várias Universidades publicaram os primeiros livros para a temática da educação das relações étnico-raciais”.*

**Susana Grillo.**

Mesmo anterior à inclusão obrigatória da questão indígena para a educação básica, a SECADI/MEC disponibilizou uma série de títulos dedicados à educação para as relações étnico-raciais, tendo como referência a lei 10.639. A coleção intitulada *Educação para Todos* incluiu a temática indígena em dois volumes, um de autoria de um antropólogo indígena, Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, professor da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, que produziu o livro “O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre o índio no Brasil de hoje” ( LUCIANO 2006), e outro produzido pelo professor João Pacheco de Oliveira, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, “O Índio na formação do Brasil” ( PACHECO DE OLIVEIRA 2016). Grillo salientou que, na época da sua publicação, foram impressos dez mil exemplares de cada livro, e que, para, além disso, os volumes estão em domínio público com acesso fácil pela internet.

Contudo, mesmo depois da sua regulamentação, a lei 11.645 atravessa processos muito diferentes dos apresentados pela lei 10.639. Assumindo isso, Grillo afirma, em relação aos processos que configuraram as Leis, que, *“tanto na inserção dos públicos, quanto referente aos processos, eles são bastante diferentes”*, mesmo que similares no sentido de que *“eles mudam os parâmetros de tratar com qualidade a sociodiversidade, seja dos povos indígenas, seja da história da África e dos negros”*. Antes das leis, pouco se falava de maneira consistente sobre as questões indígena e negra no ambiente escolar, e quando a questão aparecia era sempre os referenciando como

coadjuvantes, e foi só a partir da lei 10.639 que, de acordo com Susana Grillo, “*você pode falar da história da África, do que foi a diáspora, de todo um universo que existe, e tudo isso foi publicado na coleção História Geral da África*”<sup>30</sup>.

Portanto, a presença africana no Brasil carrega suas particularidades; no entanto, Susana Grillo acredita que, mesmo havendo especificidade nos processos pelos quais a população negra foi acometida no contexto da colonização, os povos indígenas também foram negligenciados em seus modos de vida. Mesmo apresentando diferenças, as Leis 10.639 e 11.645 deveriam, segundo ela, ser colocadas no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais, e o que deveria garantir suas especificidades estaria na diversificação dos materiais empregados para cada uma delas.

Grillo finaliza seu relato dizendo que “*as leis estão colocadas para afirmar um patrimônio da humanidade desses povos, das culturas africanas, das culturas quilombolas, e das culturas indígenas*”, que seguiram durante séculos sobrevivendo a todo tipo de violência, desde o genocídio<sup>31</sup> dos corpos ao epistemicídio<sup>32</sup> de seus conhecimentos.

Apontar a diversidade nos discursos em torno das duas leis é algo importante para esse trabalho, pois é por meio desses discursos que procuro demonstrar as diferenças que compõem sua construção. Assim, para seguir

---

<sup>30</sup> Reconhecendo a influência da História e da Cultura africana para a sociedade brasileira, a UNESCO junto a SECADI/MEC em parceria com o NEAB/UFSCar desenvolveram o Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas cuja a principal ação do programa foi a tradução para o português da Coleção História Geral da África da UNESCO.

<sup>31</sup> Termo recorrentemente utilizado pelo Movimento Negro organizado para se referir a extermínio da juventude negra no país, palavras derivada do grego “*genos*” que significa “raça”, “tribo” ou “nação” e do termo de raiz latina “*cida*” que significa “matar”. Para os indígenas, cf. Clastres Pierre, no livro Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política, no qual desenvolve o conceito de etnocídio que considera como a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos, segundo Clastres o genocídio assassina os povo em seu corpo, e o etnocídio os mata em seu espírito.

<sup>32</sup> Conceito elaborado pelo professor português Boaventura de Souza Santos, que trata da destruição de formas de conhecimentos e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente, no livro Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade.

compondo esse quadro de atuação da Coordenação de Educação Escolar Indígena no processo que regulamenta a lei, me apoio nos relatos dos servidores públicos, que atuavam nesta Coordenação, no momento que compreendeu minha pesquisa etnográfica.

Carlos Rafael da Silva, funcionário do MEC durante meu trabalho de campo e conhecido na SECADI e em sua atuação política como Rafael Xucuru do Kariri<sup>33</sup>, atuou como Analista de Políticas Sociais na Coordenação de Educação Escolar Indígena, no MEC, entre os anos de 2014 e 2017. Tendo ingressado por meio de um concurso público, no momento de tomar posse de seu cargo, solicitou fazer parte da CEEI, não somente por conta de seu pertencimento étnico, como ele mesmo me disse em nossa primeira conversa, mas também por sua formação acadêmica na área de políticas públicas educacionais para os povos indígenas.

Segundo Rafael, a SECADI, através da CEEI, procurou apoiar, dentro das políticas já existentes no MEC, a formação de professores indígenas e não-indígenas para atuarem na proposta que a lei estabeleceu. Ele relatou ainda que, em um primeiro momento, a SECADI foi bastante procurada pelas Universidades públicas, que tinham a intenção de oferecer programas de formação de professores, e que para, além disso, as Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação e os Sistemas de Ensino, que já realizavam a formação de professores indígenas. Essas Secretarias acabaram oferecendo uma interação, pela qual traziam professores indígenas para apresentar um pouco da realidade a professores não-indígenas, criando deste modo, ressalta, uma interação que até então, antes da lei, não existia.

O MEC atuou na articulação de ações para dar subsídios para o cumprimento da lei 11.645. Entretanto, para Rafael, existe um agravante que deriva da complexidade que os grupos étnicos apresentam ao considerar as

---

<sup>33</sup> Povo Indígena presente na região Nordeste do Brasil, grande parte dos Xururu-Kariri vive na Terra Indígena Xucuru Kariri e na zona urbana do Município de Palmeira dos Índios, ambas em Alagoas.

variedades linguísticas, as particularidades regionais, e as mudanças decorrentes de uma assimilação cultural imposta pelo ocidente; deste modo, para a produção de materiais didáticos comprometidos com o Ensino da História e da Cultura dos povos indígenas, seria necessário que a formação de professores partisse de um princípio que considerasse essa junção de fatores.

Outro apontamento que destaco aqui em sua fala diz respeito aos Sistemas Municipais e Estaduais de ensino: ele diz que esses poderiam estar mais próximos das escolas indígenas, ou dos povos indígenas de suas regiões, para trabalhar ao menos as especificidades locais, ou seja, *“conseguir de forma genérica, ou, ao menos, um pouco de história indígena”*. Contudo, ainda há muito a ser feito.

*“a história indígena no Brasil ainda é uma história a ser feita, a gente tem muito pouco de historiografia, então já pega um elemento que é difícil, aí junto com outro elemento que tá mais complicado ainda, que é falar da história recente dessas populações indígenas”.*

**Rafael Xucuru Kariri**

De modo geral, Rafael compreende a criação da lei como algo positivo, pois para ele é necessário considerar que *“o movimento indígena que entende de pressão política tá convencido da importância que ela tem”*, ela caminharia então para a abertura de espaços em que a população indígena pudesse cobrar outra visão a respeito de sua imagem. Ele diz saber que o Movimento Indígena *“não chegou de forma direta e falou, não, a lei 11 mil tem que ser executada, mas dizemos, olha a imagem da minha identidade tá distorcida”*, deste modo

*Quando o indígena sai, em geral, para o ensino médio<sup>34</sup>, que tem que*

---

<sup>34</sup> Na situação atual da escolarização indígena, na maior parte das aldeias e Terras Indígenas a escola diferenciada regulamentada pela legislação tem coberto apenas o Ensino Fundamental, e por vezes apenas o Primeiro Ciclo, e é a isso que se refere Rafael quando diz que estudantes têm que “sair” para realizar o ensino médio, dirigindo-se normalmente a

*frequentar uma escola não-indígena, ele percebe toda a brutalidade, o preconceito e a discriminação, então você tem um quesito favorável, que é essa pressão pela implementação. No entanto, o próprio déficit de implementação dela, eu diria que é o que denuncia a importância dela ser realmente implementada.*

**Rafael Xucuru Kariri.**

A escola como ambiente cristizador contribuiu muito para a manutenção de um modelo eurocêntrico preconceituoso de educação e que não valoriza a diversidade e tampouco a diferença. Do outro lado deste modelo as leis 10.639 e 11.645 foram criadas para flexibilizar esse modelo, caminhando no sentido de abrir o caminho para que houvesse a inserção de outras identidades que compõem socialmente, culturalmente e economicamente a formação da sociedade brasileira.

Mantendo o diálogo inicial que demonstrou a atuação da Coordenação de Educação Escolar Indígena como parte da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, em torno da Lei 11.645, Rita Potiguara, então responsável pela direção dessa Diretoria entre os anos 2015 e 2019, relatou a mim o caminho percorrido por ela como representante indígena no Conselho Nacional de Educação para a construção das Diretrizes Operacionais para a implementação da Lei 11.645. Em 2010, Rita contou ter sido indicada para representar o Movimento Indígena na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; em seu relato ela indica que, em 2013, o CNE buscou representações dos movimentos sociais, sendo uma vaga para o Movimento Negro e outra para Movimento Indígena, mesmo não estando no Regimento do Conselho. Segundo ela, relatando os debates no Conselho, isso era fundamental porque seria necessário haver um representante desses dois movimentos nas discussões

---

idades próximas, em que o ensino não está adaptado à regulamentação da Educação Escolar Indígena.

propostas na Câmara.

Então entre anos de 2010 a 2016, ela exerceu um mandato como Conselheira da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE), trabalhando no desenvolvimento de diferentes pareceres, a exemplo das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, construído coletivamente por uma comissão da qual a professora Nilma Lino Gomes<sup>35</sup>, representando o Movimento Negro, também fez parte atuando na relatoria. Rita conta que, em determinados momentos, uma presidia a comissão, e outra era a relatora, depois invertiam, uma na relatoria e a outra presidindo a comissão. Segundo Rita Potiguara, esse trabalho conjunto entre uma representante do Movimento indígena e outra do Movimento Negro foi conduzido em prol da educação, tanto do que ela considera serem pautas específicas a cada contexto, mas também de uma construção de educação mais geral.

Rita coloca que a parceria com a professora Nilma Lino Gomes se dava em visitas a comunidades quilombolas, e que a partir dessas visitas se gerava audiências públicas para debater as diretrizes para a Educação Escolar Quilombola; segundo ela, foram criadas comissões que tinham representantes de comunidades quilombolas junto a representantes do MEC que trabalhavam com a educação quilombola, ressaltando em seu relato que

*“as comissões envolviam quilombolas, gestores do MEC como a professora Maria Auxiliadora, e outros profissionais ligados também à educação escolar quilombola, sejam envolvidos com a universidade, sejam outros interessados na questão da educação escolar quilombola.*

**Rita Potiguara**

Essa imersão foi de extrema importância para ambas, pela qual,

---

<sup>35</sup>Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, atualmente integra a equipe de pesquisadores do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014).

ênfatiza, tanto ela, Rita, quanto Nilma tiveram a oportunidade de conhecer e serem apresentadas a realidades distintas, o que proporcionou um melhor entendimento das questões indígenas e da população negra, o que gerou melhores condições para sua concepção das leis e das relações étnico-raciais na escola.

Além disso, também atualizou as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, e construiu as diretrizes para a formação de professores indígenas junto ao Conselho Pleno onde a Câmara de Educação Básica se reúne com a Câmara de Educação Superior. Tendo sido relatora das duas diretrizes, ela conta que toda essa produção foi construída através de Grupos de Trabalhos que tratavam de temáticas específicas, como Educação Infantil, formação de Professores, entre outras.

A respeito da Lei 11.645, Rita foi a responsável pela relatoria das Diretrizes Operacionais para a sua implementação, como já mencionado por vezes nessa dissertação, no papel de Diretora na SECADI/MEC e atuando como Conselheira da CEB; ela relata que sua atuação simultânea nestes dois órgãos foi pensada de modo a construir e implementar a Lei 11.645 para a rede básica de ensino, e que seu parecer tinha a intenção de trazer para a educação das relações étnico-raciais a questão indígena.

*O parecer puxa um pouco mais pra necessidade da questão indígena, mostrando um pouco como geralmente os indígenas ainda são vistos pela sociedade brasileira, dentro das políticas públicas, que ainda não se tem um tratamento adequado, da questão indígena, quem são os povos indígenas? quais são as contribuições desses povos?, tanto no passado na construção do nosso país como no presente, n , que somos povos da atualidade, somos povos contemporâneos, não somos povos extintos, como alguns imaginam, do passado.*

**Rita Potigara**

Para Rita, a importância da lei está em demonstrar de forma bastante significativa a atuação dos indígenas na nossa sociedade, na sua composição. Em sua visão, como vimos mais detalhadamente acima, as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram como um alicerce para o estudo da Relatoria que ela produziu para as Diretrizes Operacionais. Portanto, ela vê a Lei 11.645 como resultado de um movimento que foi inicialmente puxado pelo Movimento Negro organizado, mas que o Movimento Indígena também compreende como importante recontar a sua história a partir do seu próprio ponto de vista. Logo, ela afirma que,

*Infelizmente, no geral, os sistemas de ensino ainda tratam a questão indígena do ponto de vista folclórico, do ponto de vista dos índios do passado, né. E não é esse o ponto de vista dos indígenas, os indígenas querem contar sua história, querem que essa história seja reescrita, recontada, e, sobretudo recontada por eles. Pelos envolvidos. Tá certo? Eu acho que é essa mudançazinha que a gente ainda tem que avançar nisso, né, fazer com que o movimento indígena assuma o protagonismo nessa reescrita da história.*

**Rita Potiguara**

Se o ambiente escolar e o acadêmico foram os principais responsáveis no sentido de negar as identidades múltiplas, identidades diferenciadas como nos casos dos negros e dos indígenas, a mudança desse paradigma só foi possível a partir da presença destes mesmos sujeitos nesse espaço. Segundo Rita, é por meio desse espaço que,

*Especificamente os povos indígenas, nós estamos nesse processo de nos apropriarmos de instituições que inicialmente não eram nossas, que não faziam parte da nossa organização social, do nosso modo de viver, mas que hoje a gente acha importante, né, a escola e a universidade, a gente acha que são agências estratégicas nesse*



*processo de reafirmação.*

**Rita Potiguara**

Portanto, é seguro dizer que as estratégias utilizadas para a proposição da lei 11.645 diferenciam-se das utilizadas pelo Movimento Negro ao reivindicar a lei 10.639, e isso se dá na medida em que os processos pelos quais esses sujeitos passaram acabaram por diferenciar suas posições em um contexto mais amplo da sociedade. Para a questão indígena, vemos uma constante preocupação do Estado em colocá-los na condição de assimilados culturalmente – o que tem se revelado mais explicitamente nestes últimos tempos –, enquanto para a questão da população negra o que vemos é um incessante discurso por parte do Estado em dizer que essa população sempre fez parte da construção do país e que, portanto, somos todos iguais perante a lei, a exemplo do “mito da democracia racial” que tende a colocar o negro na condição de integrado<sup>36</sup> à sociedade brasileira, relegando o problema do racismo no Brasil à questão social. São duas facetas do integracionismo que acometem cada uma dessas populações de modo diverso, mas que se assemelham.

No entanto, a criação das leis permitiu-nos mobilizar outros pontos de vistas, outros meios e atores para recontar essa história, o que os tornou capazes de desnaturalizar todo o imaginário errôneo construído a partir da história contada apenas pelo do ponto de vista do ocidente a respeito das relações étnico-raciais que dizem sobre esses dois grupos étnicos.

Orientada por essa premissa, elaboro agora o ponto de vistas dos agentes da Coordenação Geral para a Educação das Relações Étnico-Raciais

---

<sup>36</sup> No livro *A integração do negro na sociedade de classes*, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes descreve as condições do negro no período do pós-abolição, o livro dividido em três capítulos demonstrando de forma consistente como a sociedade burguesa emergente impediu a integração do negro na sociedade de classes. Esse título, considerado um clássico para a sociologia, é peça-chave para a compreensão das mazelas que a população negra enfrentou ao tentar se adaptar aos moldes da sociedade de trabalho livre.

da SECADI/MEC, em torno da lei 11.645.

## **Nós estamos aqui para fazer esse papel – a Coordenadoria Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais**

*Nós estamos aqui pra fazer esse papel, juntar todo mundo, construir documento, fundamentar tese, fomentar conceito, dizer quais são os rumos. Até hoje há uma dificuldade muito grande de as pessoas, por exemplo, entenderem o que é Educação para as Relações Étnico-raciais. Se houvesse um entendimento, essa é a minha avaliação muito pessoal, se houvesse um entendimento da amplitude que é a educação pras relações étnico-raciais... gostaria que as pessoas tivessem a compreensão disso.*

**John Carth**

John Land Carth é um dos poucos Técnicos em Assuntos Educacionais da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais que ainda continua em seu posto mesmo depois do desmonte da SECADI, pela atual gestão governamental do presidente em exercício Jair Messias Bolsonaro. John Carth é licenciado em Arte Educação pela UnB, Bacharel em Artes Plásticas pela mesma Universidade, Escritor, e mestre em Ciências da Educação, começou a atuar no MEC em 2006, e entrou para a SECAD no ano seguinte em 2007, ele relata que sua afinidade com a temática das relações étnico-raciais se dá antes mesmo da criação da lei 10.639, primeiro por conta da sua própria identidade, e posteriormente, por ter trabalhado com essas questões em um município no entorno de Brasília onde exercia a função de Coordenador de Promoção da Igualdade Racial. Por isso, sua chegada à SECADI, segundo ele, é vista com bons olhos já que havia poucos servidores técnicos que conheciam os conteúdos da lei na época.

Logo que chegou ao MEC, sua principal função consistiu em manter um

diálogo com diferentes instâncias da sociedade civil para trabalhar na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a proposta inicial do seu trabalho era a de fundamentar e organizar os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, e por isso nos anos de 2007 a 2009 ele trabalhou no fortalecimento desses Fóruns, promovendo um diálogo com as cinco regiões do país. Esse trabalho resultou no lançamento oficial do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais em 13 de maio de 2009 pelo então Ministro da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, Edson Santos.

Neste Plano Nacional, encontram-se as principais ações e medidas para o cumprimento da lei 10.639, considerando as instâncias educacionais dos municípios, dos estados e das instituições federais. Segundo John, a criação do Plano Nacional possibilita maiores condições para a execução da lei, *“então ficou mais fácil porque a gente tem um instrumento para usar”*. Entretanto, a criação do mesmo não significa a adesão por parte de todos os governos locais, porque, se há um papel indutor do MEC, ele também deve considerar a autonomia de cada governo e gestão. Portanto, as gestões municipais e estaduais, responsáveis pelos Ensinos Fundamental e Médio, têm autonomia para aderir ou não aos programas criados pelo MEC

*O Ministério da Educação tem o papel de indutor de políticas públicas, já os municípios é que decidem onde colocar ou não os Planos Educacionais, as estratégias de desenvolvimento educacional, é do município, não é nossa!*

**John Carth**

Agindo como indutor de políticas públicas educacionais, o MEC atuava na proposição de ações que visasse um diálogo mais amplo da sociedade com uma educação voltada para a promoção da diversidade, considerando as

especificidades de cada grupo étnico-racial pertencente a essa sociedade. Deste modo, sua atuação deveria englobar todas as partes fundantes da nossa sociedade, visto as particularidades dessa questão. Porém, mesmo como indutor dessas políticas, a SECADI/MEC ainda não contemplava as necessidades de todos os atores sociais, e isso fica claro na própria composição das coordenações que atuam com esses grupos. Mesmo que o conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais preveja uma atuação transversal que promova a inclusão das temáticas étnicas e raciais de maneira conjunta, a atuação das Coordenações centraliza suas ações de modo a dividir a questão étnica da racial, já que, para a primeira, os trabalhos são centralizados na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, para a segunda, a atuação fica, como já vimos, para a Coordenação Geral de Educação das Relações Étnico-Raciais.

Desse modo, Bárbara da Silva Rosa, que também foi minha interlocutora na SECADI, formada em psicologia pela UNESP de Bauru, desenvolveu seu mestrado em Administração Pública com foco na participação da sociedade nas políticas de promoção da igualdade social, e que começou a trabalhar no MEC depois de um concurso que prestou em 2005, tendo sido a princípio alocada na SPO – Secretaria de Educação Especial, e posteriormente em 2006 pediu para fazer parte da então SECAD. Embora sua atuação se volte mais no entorno das políticas de ação afirmativa para a educação superior, no entanto, como parte do CGERER, Bárbara atua na compreensão dos papéis das coordenações na atuação junto à lei 11.645. Ela é segura em abordar a separação que existe entre as duas temáticas,

*a lei 11.645 é trabalhada pela CEEI, eles tem inclusive um curso de formação continuada para trabalhar especificamente a temática indígena dentro das formações e nas escolas como um todo (...) a gente tem o nosso orçamento pra trabalhar com a questão étnico-racial da população negra. E o pessoal da Educação Escolar*

*Indígena tem o orçamento deles pra trabalhar com a questão étnico-racial referente à questão indígena. No ponto de vista, é, no ponto de vista legal, do ponto de vista da vontade política não, né? Nem tanto, né, oficialmente na base do discurso, existe: "Ah, vai trabalhar com a questão étnico-racial, fala dos indígenas, tá." Mas na prática mesmo, mesmo, a integração e a interação entre as equipes, ela é praticamente inexistente.*

**Bárbara Rosa**

Em seu relato, Bárbara Rosa compreende que, do ponto de vista técnico, as duas leis deveriam ser trabalhadas conjuntamente, ela ainda diz que, se for pensando do ponto de vista da educação, isso também deveria se dar de maneira conjunta, porque reflete na valorização e contribuição dos dois grupos no que configura à constituição do país. Todavia, do ponto de vista político, ela diz haver especificidade nas pautas, e, segundo o seu relato, ela não acha ser *“producente, porque a gente corre o risco de uma das pautas ser inviabilizada, escamoteada, da gente trabalhar a questão indígena dentro da nossa pauta, e ela ser diminuída, ela ser engolida”*. Ela segue argumentando que essa questão tem que ser pensada de maneira minuciosa, pois essas questões não deveriam estar separadas; na sua visão, todavia, elas são tratadas assim por uma questão meramente política, que considera a ocupação dos espaços. Segundo ela,

*É política essa coisa de ocupação de espaço de poder, não é nem de disputa na verdade, é de ocupação de espaço de poder, a gente tá demarcando que a gente precisa pensar na questão dos povos indígenas, de maneira, justo, com mais atenção. E a gente tá demarcando que a gente precisa pensar na questão da população negra com um olhar especial. Se a gente junta as duas coisas, e as pessoas tem essa tendência, principalmente dentro desse espaço aqui, que é o Governo Federal, a tratar tudo junto como oba oba. É o*

*sopão da diversidade. E as pessoas são muito chegadas a fazer esse sopão.*

**Bárbara Rosa**

Ela acredita que precisamos sim em algum momento pensar em convergir as duas questões, e que isso não deveria ser para daqui a dois, três, ou quatro anos, visto o contexto político atual que por sua vez tem se demonstrado pouco propício para os grupos étnico-raciais que divergem de um construto social baseado na visão do ocidente. Portanto, ela crê haver sim um diálogo entre esses grupos, o que não existe de fato é uma agenda que convirja o trabalho dentro de uma mesma perspectiva, e para haver uma mudança significativa é preciso organizar, para que as coisas não se percam, *“porque, senão, a gente perde inclusive esse espaço de trabalhar as duas juntas, essa é a minha leitura, uma leitura de quem tem o pensamento na militância”*. Esse ponto de vista é muito presente no relato dos Técnicos em Assuntos Educacionais da CGERER, pois existe uma preocupação permanente em suas falas em demonstrar que esse espaço foi uma conquista marcada pelo Movimento Negro, essa condição é presente na fala de todos os TAEs dessa Coordenação.

Ainda nessa perspectiva, Maria Auxiliadora Lopes, conhecida no MEC como Professora Maria Auxiliadora, funcionária pública dessa instituição há mais de 28 anos, tendo estudado na PUC-Minas e na Universidade Federal de Minas Gerais, formada em História e Pedagogia com licenciatura em orientação educacional e mestrado em Educação, foi uma interlocutora fundamental. Maria Auxiliadora começou nossa conversa dizendo o quanto é ligada a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ela comenta que já foi Coordenadora da SECADI durante um período, e que por estar presente desde a sua criação

acompanhou junto às professoras Eliane dos Santos Cavalleiro<sup>37</sup> e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva<sup>38</sup> cada passo dado pela Coordenação para a elaboração dos Pareceres e das Resoluções para a implementação da Lei nº 10.639/03. Além disso, desde que a SEPPIR foi criada, em 2003, ela permanece no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, sendo também do Conselho Curador da Fundação Cultural Palmares como funcionária da SECADI, assim como atua junto da CADARA<sup>39</sup>, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros, um órgão técnico vinculado ao MEC que tem a natureza de dar assessoria ao MEC em termos de Educação para a população negra brasileira.

Logo, Maria Auxiliadora diz que os TAEs que como ela estão desde o começo na SECADI acompanharam as discussões de perto em torno da Lei 10.639/03. Sobre essa época, ela relata que

*Então, nós costumamos dizer que nós trabalhamos com o artigo 26a da LDB, que é a lei maior da educação, alterada pela Lei 10.639 e 11.645, tá? E nós temos um Plano Nacional de Educação, e esse plano segue o que tá no Parecer 03, Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Nós discutimos muito no sentido de acreditar que a história da África*

---

<sup>37</sup> Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN, com formação na área da Educação atuou no MEC como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

<sup>38</sup> É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos, tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticos curriculares e diretos humanos. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandado 2002-2006, e nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

<sup>39</sup> A Comissão tem entre seus objetivos elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, bem como das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e homologadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004.

*é a base para nossa educação das relações raciais.*

**Maria Auxiliadora**

Essa percepção presente na fala de Maria Auxiliadora indica como a CGERER percebe as alterações realizadas no artigo 26<sup>a</sup> da LDB pelas leis 10.639 e 11.645: em sua concepção, coexistem os conteúdos das duas leis, no entanto, o que fica frisado em seu relato são as relações raciais, “*nós conversamos em educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira*”. Por que, “*sem o Movimento Negro não teria acontecido, aliás, ninguém nos dá nada. Não só para o negro, pra sociedade brasileira, ou a gente cobra ou vamos ficar estigmatizados*”.

Em sua perspectiva, a Constituição Federal de 1988 garantia, nos artigos 215 e 216, uma reflexão acerca das questões referentes à história e a cultura da diversidade étnica e racial que forma a população brasileira, mas a falta de cumprimento do que prevê a Constituição teria forçado o Movimento Negro a continuar pautando a inclusão da temática racial no currículo escolar. Sendo assim, a criação da SECADI viria ao encontro dessas pautas, com esses segmentos da sociedade que pouco fizeram ou fazer parte das políticas públicas, sociais e educacionais

*Esses segmentos populacionais nunca foram pensados nas políticas públicas. Quando você pensa políticas públicas, você não pensa nesses segmentos. Você num tá pensando em indígena, você não tá pensando em quilombola, você não tá pensando em deficientes. Você não tá nem um pouco preocupado com direitos humanos, você tá muito pouco preocupado com os analfabetos. Então, a SECADI foi criada com essa preocupação, de atender esses diversos segmentos que, por 500, 600 anos ficaram totalmente no esquecimento. Sem que ninguém se preocupasse com eles. Então, é por isso que a SECADI tem o formato que tem.*

**Maria Auxiliadora**



Mesmo sem garantir um diálogo permanente entre as ações promovidas pelas Coordenações de Educação Escolar Indígena e das Relações Étnico Raciais, no tocante aos conteúdos presentes nas duas leis, a SECADI foi criada com esse objetivo, de atender segmentos populacionais que estão excluídos das políticas públicas. Mesmo ocorrendo um trabalho separado entre as duas coordenações, a entrevistada sinaliza que todos estão pensando no escopo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois ambas as Coordenações fazem parte da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais.

Embora como horizonte essa Diretoria compreendesse que o discurso das Relações Étnico-Raciais deveria ser debatido de maneira conjunta, na prática Maria Auxiliadora observa que a lei 11.645 é por vezes vista como algo a ser discutido apenas por indígenas (e não-indígenas, como vimos) alocados na CEEI, mesmo que, como ressalta e já vimos acima, à população indígena nunca houve consulta prévia no tocante aos conteúdos contidos na referida lei. Já que esse imaginário se faz presente na percepção de muitos, a questão indígena acaba ficando a cargo da CEEI, que, além de desenvolver ações centradas nas escolas indígenas nas aldeias, também centraliza as ações referentes ao desenvolvimento dos conteúdos relativos ao ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas para a educação básica, e a necessidade de se manter as Coordenações separadas aparece em muitas das falas que vimos até agora dos atores que atuam no MEC. Procurando compreender melhor essa questão específica, apresento no próximo tópico o ponto de vista dos indígenas a respeito disso.

## Como que eu vou ensinar História e Cultura Indígena na sala de aula se eu nunca tive?

*“Ah, eles inventam educação, convence os indígenas que a educação é uma coisa muito boa, e a hora que você tiver conseguido botar oitenta por cento dos índios nesse sistema, você acabou com a resistência indígena”.*

**Ailton Krenak**

Ailton Krenak é certamente uma liderança indígena de grande expressão, representatividade, e potência para o cenário nacional do Movimento Indígena Organizado. No final dos anos 80, em setembro de 1987, foi responsável por proferir um discurso na Assembleia Nacional Constituinte, que influenciou a inclusão do Capítulo VIII – DOS ÍNDIOS, da Constituição Federal que versa a respeito da proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil, tendo sido também um dos principais fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), que contribui muito para o fortalecimento do Movimento Indígena Brasileiro. Como professor recebeu o título de doutor *Honoris Causa*, visto sua atuação junto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na qual vem trabalhando desde 2014 numa diversidade de ações, com destaque para a o curso de Especialização “Cultura e História dos Povos Indígena”, além disso, Ailton autor de livros em que trata da questão indígena. Sempre disposto a manter um diálogo honesto, não somente a respeito das questões indígenas, devido à sua prática, mas também sobre questões que acometam outras realidades empíricas, como as que essa dissertação se propôs a discutir desde o início.

Com amplo debate acerca da situação de perversidade pela qual as populações indígenas foram e ainda são submetidas ao longo dos séculos, em

decorrência da colonização, ele evidencia em seu relato uma posição acima de tudo crítica acerca de como o Estado vem lidando com as questões indígenas de modo geral, sempre de maneira superficial, lhes impondo um modo de vida que não *“costuma”* operar a seu favor, segundo ele; que, no caso dos indígenas, *“vem sendo sempre assim, com a questão da cultura, da saúde, do território, e não poderia ser diferente com relação à educação”*.

Ailton Krenak é enfático em afirmar que o Estado acaba reproduzindo um instrumento de governança que imprime a vida social dos indígenas apenas uma réplica de enquadramento, de acordo com ele *“o que importa mesmo para o Estado é que a gente esteja enquadrado dentro de uma caixinha”*; ele observa que, no caso dos indígenas, isso parece ocorrer de maneira ainda mais agressiva, referindo-se aqui à educação escolar indígena, mas, como veremos, ampliando a toda a vida - e resistência necessária - indígena na relação com o Estado:

*É diretamente intencional para desestruturar os sistemas de transmissão de conhecimento, quando ele é feito na língua materna, a mãe ensinando o filho, os valores, os ritos, a cultura, a tradição. É um afastamento desse mundo digamos doméstico indígena, para uma aproximação com o mundo urbano, com o mundo da escrita, com o mundo da economia, é uma captura.*

**Ailton Krenak**

A captura à qual ele se refere acontece em todas as instâncias da vida indígena, que para o Estado precisa ser institucionalizada, impondo a eles apenas um modo de vida, de acordo com uma concepção homogênea e hegemônica. Assim, *“nós somos colocados como povos sem noção, sem cultura, sem educação, e precisamos que os brancos levem a sua luz para nossas vidas ignorantes”*, começando com a Educação Escolar Indígena que acontece no interior das comunidades indígena, por que, do modo que está posta, ela representaria *“um desmonte da reprodução das vidas que não são*

*feitas para o mercado de trabalho”,*

“nós continuamos reproduzindo a história colonial, ela é uma praga, é uma doença que a gente transmite de geração em geração, é a história colonial, então essas experiências de escolarização que estão acontecendo é a reprodução do pensamento colonial, só que agora assumido por nós mesmo”.

**Ailton Krenak**

Ocorre que o Estado acaba levando para as aldeias uma espécie de educação institucionalizada, que, mesmo considerando suas especificidades culturais e linguísticas, ainda assim, segundo ele, busca aproximá-los do que ele chamada de *“Educação no mundo dos brancos”*, Ele segue dizendo que *“nós, os povos indígenas, temos nossa própria educação, me incomoda que as pessoas abordam essa questão do letramento, da alfabetização como Educação Escolar Indígena, ou Educação Indígena”, por que não é.*

Deste modo, ele enxerga na Educação Escolar Indígena, e na Lei n ° 11.645/08 (devo registrar aqui que esses temas se misturam na elaboração de sua fala, passando de uma a outra revelando assim como são de fato dos lados do mesmo problema), algo criado pelo Estado para implementar uma dissolução das formas de reprodução cultural e, portanto, de vida, que os indígenas tem, e que para eles é imprescindível para se manter longe da captura do Estado.

Logo, a criação e a implementação da lei 11.645 é, de acordo com Ailton Krenak, uma atualização dos instrumentos de governança do Estado com relação aos indígenas, para continuar perpetuando o modelo estatal de imprimir aos indígenas uma condicionante, ou seja, colocando-os sempre na posição de tutelados, ao perpetuar suas concepções políticas, o Estado não constrói políticas públicas para os indígenas e sim sobre eles.

Mesmo que a lei tenha um sentido positivo de recontar e fundamentar

esta história, ela ainda é concebida apenas pelo lado do opressor, o que demonstraria sua incoerência. Isto é, o contexto que antecede sua criação remete ao *modus operandi* do Estado, que cria políticas das quais os povos indígenas são sempre coadjuvantes e nunca atores principais. Neste sentido, ele diz que “*a gente crítica as missões religiosas que faziam isso, mas nós estamos agora ajudando o Estado a fazer isso a implementar uma política de Estado*”.

Entretanto, ele nos desafia, pesquisadores da área, a compreender o que estamos chamando por História e Cultura indígena, e para, além disso, dialogar sobre como vamos apresentar isso para os professores da rede pública. Mas Ailton é também um de nós, não só como o pensador reconhecido que é, mas também pela sua atuação neste tema, já que em 2015 foi convidado pela UFJF a auxiliar na criação e a participar como palestrante de um curso de especialização em História e Cultura indígena. Ele conta que o que mais afligia os professores que estavam sendo formados era a seguinte questão, que por isso mesmo emprestamos para título desse item: “como que eu vou ensinar história e cultura indígena na sala de aula, se eu nunca tive?”, como o adendo de que ela nunca havia sido tratada em sua formação anterior, mesmo universitária.

Como facilitador dos encontros que o curso proporcionou, ele ainda conta que a experiência em sala de aula junto a professores que tinham mais de vinte anos de docência proporcionou levantarem questões sobre a própria abordagem da lei,

*Nós achamos que a gente tinha que fazer uma crítica da própria oferta desses cursos, que cada situação em que você decidisse utilizar a lei, ou seja, fazer a aplicação dela no sentido positivo, antes você tinha que ter a oportunidade de fazer umas oficinas de crítica, para você não pegar ela e simplesmente querer implementá-la, assim seria uma maneira de fazer uma crítica política, uma crítica social a*

*um sistema de enquadramento legal da educação, para os indígenas e não-indígenas.*

**Ailton Krenak**

Esse seria um dos meios encontrados por ele para realizar a implementação da lei 11.645 evitando, ou contornando, o que ele chama de “enquadramento legal” da lei por parte do Estado, que captura os modos de vida indígena de maneira acrítica e sem a reflexão necessária, para serem ensinados no ambiente escolarizado não-indígena.

Logo, partirei para o relato a partir da perspectiva de Edson Kayapó a respeito lei 11.645. Edson é militante indígena, do povo Kayapó, com origem entre os Estados do Pará e Amapá, formado em Historiador e Coordenador da Licenciatura Intercultura Indígena<sup>40</sup> do Instituto Federal da Bahia em Porto Seguro – IFBA, e também promovia e coordenava, quando conversamos, um projeto com subsídio da SECADI/MEC chamado Saberes Indígena na Escola<sup>41</sup>.

Quando começamos nossa conversa, ele discorreu um pouco sobre o início da sua jornada de vida, contando que aos nove anos de idade foi conduzido a um colégio interno cristão ortodoxo no qual deveria “*aprender a ser gente, para deixar de ser índio*”; ainda neste momento, a escola representava para ele um movimento de desaprender, “*desaprender de ser quem eu era para me tornar outra pessoa*”, negando sua identidade e também suas tradições e espiritualidade. Depois, já no final da década de 1990, ele retorna ao Amapá, sua terra de origem na região do Oiapoque, para reaprender, relatando ter o privilégio de ter sido abraçado inicialmente por

---

<sup>40</sup> A Licenciatura Intercultural Indígena é um curso de formação superior, ofertado em sua maioria por Universidades Públicas Federais, além de distintos entre si, os cursos devem respeitar e considerar às diferenças interculturais e territoriais de cada grupo étnico. Atualmente existem cerca de 20 cursos de licenciatura indígena no país.

<sup>41</sup> É uma ação que busca a formação continuada de professores da Educação Escolar Indígena, especialmente para aqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas.

grandes lideranças do Movimento Indígena inicial, como Ailton Krenak, Marcos Terena, Daniel Muduruku, Álvaro Tukano, Moura Tukano, Heleno Potiguara, lhe proporcionando a oportunidade de aprender muito nas vivências com essas lideranças.

Em relação à lei para o ensino de História e Cultura dos povos indígenas, ele reconhece que inicialmente a lei 10.639 saiu na frente, em seu argumento ele diz saber que, *“foi uma reivindicação absolutamente justa para o Movimento Negro brasileiro, porém, os povos indígenas eles também estavam há algum tempo nessa reivindicação”*. Não exatamente como o Movimento Negro conduziu, pautando o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, em escolas públicas e privadas da educação básica, todavia,

*O Movimento Indígena estava pautando desde o final da década de 1970, quando o movimento se organizou, estávamos reivindicando exatamente o respeito da sociedade brasileira com relação ao nosso pertencimento, que seria necessário que a sociedade brasileira reconhecesse a nossa existência, e o nosso jeito de ser, e a nossa diversidade. Então nós não estávamos pautando isso exatamente dentro da escola, mas eu acho que no primeiro momento me parece que a ideia era muito mais que isso acontecesse dentro da própria escola indígena.*

**Edson Kayapó**

Edson Kayapó retoma em sua fala um dos argumentos principais que orientou a mobilização do Movimento Indígena no final dos anos setenta, e início dos anos oitenta, pautando em sua agenda, além da demarcação do território, da saúde indígena e o respeito à cultura, a Educação como forma de resistência, devendo ocorrer no interior das comunidades indígenas, cada qual a sua maneira, considerando as particularidades de cada grupo étnico.

Tal como Ailton Krenak, ele também percebe no Estado brasileiro um

*modus operandi* que não reconhece os povos indígenas em sua diversidade e diferença, e, muitas vezes, tampouco considera a sua existência, imprimindo-lhes apenas um modelo de vida “*porque, para nós, está muito claro que há educação colonizadora historicamente entre os povos indígenas, ela definitivamente não serve, não tem nada a ver conosco, não tem nada a ver com nossa realidade*”. Ainda assim, ele vê com bons olhos a criação da lei, e a recebe de maneira positiva. Porque, mesmo que o Movimento Indígena organizado não tivesse a princípio como pauta principal o reconhecimento de sua diversidade no contexto da escola não-indígena, assim como foi com o Movimento Negro, Edson Kayapó destaca que,

*Por exemplo, quando o grupo indígena foi para a constituinte o que o movimento estava pautando, isso na década de 1970 quando o movimento se organizou, o que nos estávamos reivindicando era exatamente o respeito da sociedade brasileira com relação ao nosso pertencimento, que era necessário que a sociedade brasileira reconhecesse a nossa existência, e o nosso jeito de ser e a nossa diversidade. Então, nós não estávamos pautando isso exatamente dentro da escola, na verdade, eu até acho que sim, dentro da escola, mas eu acho que no primeiro momento me parece que a ideia era muito mais que isso acontecesse dentro da própria escola indígena. Mas assim, para mim o que fica muito claro é que essa reivindicação sobre a Lei é uma demanda da necessidade do Estado brasileiro reconhecer os povos indígenas na sua diversidade, e isso tá posto desde o final da década de 1970.*

**Edson Kayapó**

Ele retoma seu argumento dizendo ter um grande respeito pelo Movimento Negro, por ele ter desmascarado o Estado brasileiro no mito da “democracia racial”, “*escancarando a ideia na verdade que o Estado brasileiro e a sociedade brasileira seguem no racismo cordial, e não da democracia racial*”. Apesar disso, ele aponta em sua fala a dificuldade dos Movimentos



Negro e Indígena atuarem em conjunto,

*Eu tenho assim, o maior respeito pela luta do movimento negro, mas eu já participei de alguns debates, na verdade alguns embates muito feios como o Movimento Negro (...) onde ele dizia que nós indígenas estávamos pegando carona, numa lei que não era nossa, que era uma lei que o Movimento negro lutou, batalhou, conquistou, e que nós estávamos embarcando errado no barco deles, eu acho isso aí desrespeitoso (...) sabe eu acho que nós somos oprimidos, não tem motivo para ter guerra, para ter briga entre Movimento Negro e Movimento Indígena.*

**Edson Kayapó**

A fala de Edson Kayapó é ilustrativa, porque sugere uma divisão política, porém estratégica, encontrada pelos movimentos sociais, neste caso indígena e negro, para darem maior visibilidade aos problemas encontrados no embate junto às instituições do Estado. A fala demonstra também as tensões entre os argumentos que incitam e perpetuam essa divisão. Contudo, ele crê ser absolutamente desnecessário manter-se essa posição, mesmo que política, pois a condição de movimentos silenciados pelo Estado não é só da população negra, mas também indígena, da mulher, e de todo um leque que historicamente se viu colocado à margem. Para ele,

*Nós temos que dar as mãos e caminhar juntos (...) e eu acho que essa batalha é uma falsa polêmica entre nós, na verdade tem que haver uma unidade, é necessário que esses grupos historicamente silenciados, eles devem ter audibilidade e visibilidade, eu acho que é isso mesmo, a batalha é essa, a batalha é nossa, nós temos que nos unir contra a opressão, contra a violência histórica.*

**Ariabo Kezo**

Edson Kayapó propõe para esse movimento conjunto que os povos

indígenas sejam convocados a participar dos encaminhamentos para que a lei seja efetivada, ressaltando não ser possível conceber a formação de professores para trabalhar a temática indígena na escola sem que haja uma interação na qual o protagonismo indígena seja efetivo, *“porque que senão a gente vai continuar repetindo um mesmo padrão, de formar não-índios para dar aula sobre cultura indígena, sem considerar o nosso próprio ponto de vista”*.

Portanto,

*“caberia nesse momento à escola e à ciência procurar os povos indígenas respeitosamente para dizer sim com que a gente pode estabelecer um diálogo, para que a a gente consiga reverter essa situação e pense em possibilidades e alternativas para esse modelo de desenvolvimento que está falido, eu acredito ser necessário esse movimento, ele é necessário, ele é possível e a escola pode ser uma agência por excelência para que esse diálogo seja feitos”*.

**Edson Kayapó**

Neste ponto, Edson propõe procurarmos de maneira respeitosa os povos indígenas para mantermos um diálogo que possibilite uma melhor compreensão da diversidade da população indígena, e, portanto, considera a lei 11.645 favorável, *“porque ela rompe de alguma forma com o eurocêntrico”*. Sendo assim, acredita ser necessário criarmos diretrizes curriculares que orientem os currículos escolares para o seu desenvolvimento.

Neste ponto, no primeiro semestre de 2014, quando ainda era aluna de graduação do curso de Ciências Sociais, tive a oportunidade e o prazer de participar de uma ACIEPE <sup>42</sup> coordenada pela professora Clarice Cohn, justamente com a temática da História e da Cultura Indígena para os docentes do ensino fundamenta e médio da rede pública de ensino de São Carlos e

---

<sup>42</sup> As atividades Curriculares de Integração para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão são atividades curriculares inseridas nos currículos de graduação dos cursos da Universidade Federal de São Carlos. Com duração de 60 horas.

região. Essa ACIEPE, ofertada pelo Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, reuniu alunos indígenas de diferentes grupos étnicos da graduação como parte da equipe formadora - Ariabo Kezo, Eri Manchineri - , tendo como público professores da rede básica de ensino.

Essa formação tinha a intenção de proporcionar um diálogo respeitoso entre diferentes estudantes indígenas da UFSCar e os professores participantes do curso. Ainda no momento que compreendeu essa formação tive a oportunidade de conhecer melhor Luciano Ariabo Kezo, pertencente ao povo Umutina, que atualmente tem se reconhecido como Balatiponé, localizados na reserva de Barra do Bugre no Mato Grosso, formado em Letras e também membro do LEETRA INDÍGENA<sup>43</sup>. Ariabo Kezo é militante indígena de uma geração que começa a entrar na Universidade a partir da reserva de vagas criadas pelas ações afirmativas<sup>44</sup>. Na universidade, além de atuar com representante indígena em diversas ações e debates, também participou da construção do programa de ações afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Como estudante de graduação, Ariabo Kezo participou de inúmeras rodas de conversa ao lado de professores da rede estadual e municipal de São Carlos.

Tendo passado pelo ensino superior, Ariabo Kezo observa que o ensino sobre a História e Cultura dos povos indígenas deve passar pela Universidade,

*A lei não precisaria existir desde que houvesse um reconhecimento da nossa existência, então também percebo que ela não vai ser*

---

<sup>43</sup> Grupo de pesquisa em Estudos de Literatura Ameríndia do curso de Letras da UFSCar que procura colaborar para a implementação da Lei 11.645/08.

<sup>44</sup> No artigo Uma década de presença indígena na UFSCar, Clarice Cohn, discorrer a respeito das conquistas e dos desafios dos 10 anos de experiência do Programa de Ações Afirmativas (PPA) da Universidade Federal de São Carlos. Para além, disso, seu artigo elabora uma reflexão acerca do ingresso de estudantes indígenas, de diferentes grupos étnicos, nos cursos de graduação dessa universidade. <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/57360>.

*efetivada assim tão rápida, e tão eficiente, porque ainda não tem uma disciplina específica na Universidade, para que haja uma efetividade de aplicação ela teria que haver uma disciplina de história e cultura indígena e africana na escola.*

**Ariabo Kezo**

*“esse caminho começa no ensino superior, ele deve começar na formação de professores que saíram da licenciatura e irão formar outros alunos”*, segundo Kezo, se não tiver disciplinas no ensino superior que trabalhem mesmo que de maneira superficialmente esse assunto, então não haverá uma mudança permanente no imaginário social das pessoas. Entretanto, ele é crítico ao dizer que,

Ao mesmo tempo em que eu acho necessária a lei por conta de toda uma história que o povo indígena no Brasil passou, eu acho contraditória, eu enquanto residente, ter que lutar por uma coisa que já era direito nosso, aí a gente tem que lutando por demarcação de terra, tem que lutar por uma educação indígena específica, assim como, tratar da história e da cultura tanto dos povos indígena quanto da matriz africana na escola (...) então para eu legitimar minha luta, eu tenho que explicar para o Estado que eu sou originário da Terra.

**Ariabo Kezo**

O embate enfrentado pelo Movimento Indígena na relação com o Estado Brasileiro tivera proporções maiores quando o movimento se deu de maneira unificada para lutar por seus direitos garantidos em lei, pela Constituição Federal, a organização em torno do território, da saúde, da cultura e da educação proporcionou um melhor entendimento da potência que a junção das pautas pode ter. Disto isso, a luta pela implementação da lei acaba caminhando em conjunto com a demarcação da terra e de uma ampla gama de direitos, como a educação e a saúde diferenciadas, por que todas preveem o que Edson Kayapó já tinha sinalizado anteriormente, que mesmo que a lei não

seja compreendida como pauta principal do Movimento Indígena, ainda assim, ela é parte de uma luta pelo reconhecimento de suas existências e da diversidade que os diferencia.

Se não for desse modo, continuaremos fortalecendo o olhar romantizado que se tem a respeito dos povos indígenas, aquele olhar baseado em estereótipos preconceituosos, ainda muito presentes nos livros didáticos, em que, como vimos também acima, *“o índio, ele é tratado como um ser do passado, e ele continuam sendo tratado assim até os dias de hoje”*. Ariabo Kezo

Neste sentido, mesmo que em um primeiro momento a nossa Universidade tenha recebido estudantes indígenas de maneira positiva, ajudando a construir um ensino superior no qual essas discussões se fazem presente, ela ainda é uma construção de longo prazo. Assim sendo Ariabo Kezo salienta que *“por mais que haja uma luta constante, a estrutura curricular da universidade ainda não está em consonância com a nossa realidade, eu creio que ainda vai ser difícil à implementação dessa lei, por conta disso”*.

E isso tem se tornado cada vez mais complexo de se realizar devido às mudanças propostas pela gestão atual do governo em exercício, que, com a extinção da SECADI, no MEC, tem se mostrado cada vez mais contrária à qualquer forma de políticas públicas educacionais que se proponha a realizar mudanças na base social e na situação de discriminação e violência a que estão relegados os grupos étnico-raciais com quem essa dissertação propôs a manter um diálogo.

## Considerações finais

Neste trabalho etnográfico busquei apreender as diferentes discussões que são mobilizadas quando a Lei nº 11.645/08 para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é acionada. Para tanto, acompanhei no trabalho de campo os discursos presentes na extinta Secretaria de Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC a partir de sua diretora e de seus Técnicos em Assuntos Educacionais, dos documentos coletados nas Coordenações de Educação Escolar Indígena e de Educação para as Relações Étnico-Raciais, além das conversas com lideranças indígenas que atuam no debate acerca dos direitos indígenas e da Educação indígena e não-indígena. Apresento aqui, de maneira sucinta, algumas considerações finais a respeito da pesquisa que empreendi.

As políticas de ação afirmativa, criadas a partir de um contexto de exclusão social de alguns grupos, foram fruto de intensos debates ocasionados pelo problema histórico de origem étnico-racial no qual o Brasil é protagonista. Essas políticas públicas buscaram de alguma maneira tornar visíveis este grupos sociais que historicamente foram e ainda são, em grande medida, excluídos de processos ligados ao sistema educacional e, mesmo assim, veem na escola um ambiente onde a história pode ser recontada. Luciano (2010) considera que *“o acesso à educação escolar tem sido uma das bandeiras de luta prioritária dos povos indígena do Brasil nas últimas décadas”* (p.41).

Sendo assim, movimentos sociais (neste caso, de negros e indígenas), acadêmicos especializados na temática, em conjunto com a sociedade civil e em relação com o Estado, apontam para a necessidade da construção de maiores espaços que dialoguem e coloquem em evidência o problema da discriminação, do preconceito e do racismo estrutural cotidiano que afeta essa parcela da sociedade. Portanto,

*No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política na vida do país, que em geral dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão do territorial e outras. (Luciano, 2011. p.42)*

Nesta dissertação, procurei trazer, de maneira prática, e com foco nas políticas de ação afirmativa, entendidas aqui como valorativas ou valorizativas, que, segundo Jaccoud e Beghin (2002), possuem um caráter contínuo, cujo objetivo “é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural” (idem, 2002, p. 56,). Para tanto, utilizei-me das leis nº 10.639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e 11.645/08 de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, procurando discutir o que ela tem em comum e também o que as diferencia.

Mesmo ciente de que essas políticas foram criadas para atender a reivindicações de parcelas da sociedade que são constantemente negligenciadas pelo Estado, atualmente me deparo com maiores desafios, visto o processo antidemocrático que o governo atual apresenta, que não afeta apenas a população de negros e indígenas, mas a toda uma maioria minorizada da nossa sociedade, como nos casos das mulheres, das comunidades tradicionais, e comunidade LGBTQIA+, entre outros.

Neste trabalho, realizei uma etnografia da qual também sou tomada com sujeito de pesquisa, porque em grande medida fui e sou afetada pelas políticas de ações afirmativas. Como mulher, negra, antropóloga e feminista deixo aqui o registro da contemplação de ter elaborado reflexões a respeito das questões étnico-raciais presentes na minha experiência de vida, e tão caras a mim. Creio eu que essa dissertação guardará consigo um registro histórico da construção destas políticas públicas educacionais a partir do ponto de vista dos agentes dos quais ela se origina.

Desse modo, apresento quais foram as perspectivas pensadas e elaboradas em cada um dos três capítulos deste texto de dissertação. Para o capítulo I – Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ações Afirmativas, considero importante registrar a participação política e a luta do movimento sociais (indígena e negro), no que deu origem às Políticas de Ação Afirmativas de inclusão étnica e racial em esferas institucionais das quais esse grupos foram permanentemente excluídos no decorrer da história o que me remeteu as formulações de Collet et al (2013), ao demonstrarem que a presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo da rede básica de ensino não pode ser entendida como uma mera concessão ou *abertura democrática*, e sim como resultado de uma longa jornada dos movimentos negros e indígenas na luta por visibilidade e reconhecimento. Esse capítulo tratou de compreender então as semelhanças e dessemelhanças que configuraram as formulações das pautas dos mesmos no tocante à Educação; considero ainda que tais características são tão particulares porque a colonização no Brasil se deu de maneira muito singular na relação instituída com cada uma dessas comunidades.

Referente ao capítulo II – As Leis e o Estado, optei por registrar as informações e a abordagem que os documentos dão às leis para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, tendo como base os próprios conteúdos presentes nestes documentos. Para mim, cabe ressaltar que a perspectiva que esses documentos colocam no que diz respeito a essa temática tem a ver com a própria experiência dos Consultores, que é apreendida por eles mesmos a partir das vivências próximas a estes grupos e também de suas formações, que consideram a amplitude e a complexidade que esse debate precisa ter. Neste sentido, esse capítulo procurou contribuir para as discussões presentes no campo da antropologia que considera o ponto de vista dos documentos para a realização das análises, tal como Nadai (2012), Munhoz (2013), Santiago (2014), e Mourthé (2015).



No capítulo III – O diálogo proposto com os entrevistados, elaboro os relatos concedidos a mim por meio das entrevistas pré-agendadas que realizei com os gestores da SECADI/MEC e com as lideranças indígenas tão presentes no decorrer dessa dissertação. Esse capítulo é o que julgo ser o mais honesto dos três, porque apresenta o ponto de vista desses atores, permitindo -lhes relatar as tensões que a junção de duas pautas pode ocasionar para o campo prático das relações étnico-raciais no Brasil.

Volto-me ao argumento de Gomes (2005), que debate a utilização do termo étnico-racial a depender da conjugação utilizada pelos atores em questão. Ou seja, é fundamental a essa dissertação destacar que a utilização do conceito étnico-racial se dá de maneira distinta conforme o entendimento dado por cada grupo, a partir de suas experiências históricas.

Enfim, gostaria de frisar que, em vista das discussões propostas nesta dissertação, espero com essa pesquisa que o tema das Relações Étnico-Raciais possa ser discutido e cada vez mais tratado em toda a sua amplitude, de modo mais substancial, e que, para além da questão étnica ou racial, as leis 10.639 e 11.645 possam ser percebidas e recebidas como efetivamente complementares e não contraditórias ou em competição, de modo que o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena possa ser elaborado nas escolas, e nas políticas públicas, conjuntamente, colaborando, assim, com ainda mais potência rumo a mudanças de comportamentos construídos a partir de estereótipos que acometem o imaginário social do Brasil a respeito de sua formação social e a discriminação deles decorrentes.

## Referências Bibliográficas

ARRUTI, José Maurício. 1997. A emergência dos remanescentes: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.7-38.

ARRUTI, José Maurício 2006. *Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola*. EDUSC, Bauru, São Paulo.

ARRUTI, José Maurício 2008. Quilombos. In: OSMUNDO, Pinho; Lívio SANSONE (Org.). *Raça: novas Perspectivas antropológicas*. Salvador: EDUFBA.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena (1992). *Movimento indígena: já existem 100 organizações*. Editora: Porantim, Brasília.

AZEVEDO, Marta. 1993. *O processo de formação das Organizações Indígenas*. Brasília: CIMI, Setor de Documentação, Datilografado.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. 2011. *Educação para manejo e a domesticação do mundo entre escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado. PPGAS: UnB. Brasília.

BANIWA, Gersem Dos Santos Luciano. 2006. "O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje". Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

BASTOS LOPES, Danielle. 2010. *Educação comparada: a representação de índios e negros no ensino de história*. *Revista de História Comparada* (UFRJ), v. 4, p. 42-67.

BELTRAME, Camila B. 2013. *Etnografia da escola Xikrin*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGAS/UFSCar.

BRASIL. Ministério da Justiça. 2008. "Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008". *Diário Oficial da União*. De março de 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. 2003. "Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003". *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Constituição. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 130 p.

BRASIL. SECAD. 2005. “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”. Brasília: Mec/ Secad.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a; Edição extra.

CAVALLEIRO, Eliane; SALES Augusto dos Santos (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC/SECAD. Coleção Educação para Todos, 2005.

COHN, Clarice. 2005. “Educação escola indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa” in *Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação*, Vol. 23, n. 2, pp. 483-515.

Cohn, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis/SC, v. 1, n.1, p. 485-515, 2005

COHN, Clarice. 2004. “Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena” in *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, V. 3, n. 1, pp. 94-111.

COHN, Clarice. 2001. *Culturas em transformação: os índios e a civilização*. São Paulo Perspec. [online]. vol.15, n.2, pp. 36-42. ISSN 1806-9452.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000a.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. 2014. “Quebrando

preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”. /Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, v. 3, pp 110.

Coelho de Sousa, Marcela S. Contradisciplina: indígenas na pós-graduação e os futuros da antropologia. Ver. Antropol. (São Paulo, Online) [v.60 n. 1: 99-116] USP, 2017.

DIAS, Rosa Helena. 2000. “Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadania”. Revista Brasileira de Educação, núm. 13, pp. 95-112. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_07\\_ROSA\\_HELENA\\_DIAS\\_DA\\_SILVA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DIAS_DA_SILVA.pdf)>. Acesso em: 02 mar.2014.

DOMINGUES, Petrônio. 2007. “Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.” Revista Tempo online, vol.12, núm.23, pp. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Ática, 3º Ed., 2 Vols., 1978 [1965].

GOBBI, Izabel. A Temática Indígena na Educação Infantil. (Monografia de Conclusão do Curso de Ciências Sociais). Florianópolis: UFSC, 2013.

GOBBI, Izabel. 2016. A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFSCar.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. 1994. “Da aldeia ao Parlamento: A educação escolar indígena na nova LDB”. Em Aberto, núm. 63, pp. 88 a 92. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/948/853>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

GRUPIONI, L. D. B. 2000. “Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena”. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v.81, núm.198, Brasília Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/145/145>>, Acesso em:05 mai. 2014.

GRUPIONI, L. D. B. 2000. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 81, n.198, Brasília.

\_\_\_\_\_. Olhar de longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. 2006. “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.” In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

Grupioni, Luís Donisete Benzi. Estudo para regulamentar a Lei 11.645 CNE/UNESCO 914 BRZ 1001.4 “Subsídio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192): Acesso em 24 jul. 2017.

Goldman, Marcio; Banaggia, Gabriel. A política da má vontade na implantação das cotas étnico-raciais. Rev. Antropol. (São Paulo, Online) [v.60 n. 1: 16-34] USP, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

HASENBALG, Carlos. 2005. “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. 2002. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

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

LOPES, Ana Lúcia. Educação. Africanidades – Brasil. In: Currículo, Escola e Relações Étnico-raciais. DF. MEC. 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (2008); “Educação para Manejo e Domesticação do Mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.” - Curso de Antropologia Social, Departamento de Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília. Tese de Doutorado.

MARQUI, Amanda R. 2012. Tornar-se aluno (a) indígena: a etnografia de uma escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGAS/UFSCar.

Mouthé, Pedro Henrique de Araújo Entre os documentos e as retomadas: movimentos da luta pelo território em Brejo dos Crioulos (MG). Dissertação de Mestrado-- São Carlos: UFSCar, 2015.

MUNHOZ, Sara Regina, A construção do atendimento em um núcleo de medidas socioeducativas em meio aberto, São Carlos. UFSCar. Dissertação de mestrado Universidade Federal de São Carlos. 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2002, vol.17, n.49, pp. 11-29. ISSN 0102-6909.

METRAUX, Alfred, DREYFUS Roche, Simone La naissanceetla première enfance chez lesindiens Cayapo do Xingu In \_\_\_\_ Miscellanea a Poul Rivet Mexico D UNAM 1958 v 2 p 363 378.

MELATTI, Juho Cezar A antropologia no Brasil um roteiro Revista Brasileira de informação Bibliográfica em Ciências Sociais Rio de Janeiro n 17 p 352 1984

MONTEIRO, Helene (1991) “O ressurgimento do movimento negro no Rio de Janeiro na década de 1970”. IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado.

Marcus, G.E. (1995), “Ethnography in/ of the world system: the emergence of multi-sited ethnography”. Annual Review of Anthropology, 24, pp. 95-117.

NASCIMENTO, Maria (1989); “A estratégia da desigualdade; o movimento negro dos anos 70”. PUC, São Paulo, Dissertação de Mestrado.

NADAI, L.. Descrever crimes, decifrar convenções narrativas: uma etnografia entre documentos oficiais da Delegacia de Defesa da Mulher de Campinas em casos de estupro e atentado violento ao pudor'. Dissertação de Mestrado do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas 2012.

Nascimento, Rita Gomes do. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 Parecer CNE/CEB Nº:14/2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192): 24 jul. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Alberto Gonçalves; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva (2000); "Movimento negro e educação". Revista Brasileira de Educação, núm.15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. 2013. Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução sobre a Ação da OIT Concernente aos Povos Indígenas e Tribais. OIT – Brasília: OIT.

OLIVEIRA, Melissa Kiringue i Kuery Guarani infância educação e religião entre os Guarani de M Biguaçu Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis 2004.

Pereira, Edilene Machado. Produto: O estado da arte sobre aplicação das Leis 10.639/2003 11.645/2008. Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file>: 24 jul. 2017.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. M. (orgs.) (2007-2008). "Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil". Rio de Janeiro: Garamond Universitária.

PAIXÃO, Marcelo et al. (org.) (2011). "Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil". Rio de Janeiro: Garamond Universitária.

RILES, Annelise. Documents: artifacts of modern knowledge. USA/ The University of Michigan Press, 2006.

\_\_\_\_\_. The network inside out. Michigan: The University of Michigan

Press, 2001.

ROJAS GARZÓN, Biviany; YAMADA, Erika M; OLIVEIRA, Rodrigo. Direito à consulta e Consentimento de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. São Paulo: Rede de Cooperação Amazônica – RCA; Washington,

SANTIAGO, Ana Elisa. Entre papéis, pessoas e perspectivas: etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira – PA /. -- São Carlos: UFSCar, 2014.134 Dissertação de Mestrado -- Universidade Federal de São Carlos.

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

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e sociedade tribais Porto Alegre: Editora Movimento [1975].

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal. nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sílvio Coelho dos, Os indígenas e a Constituinte Porto Alegre Movimento Ed da UFSC 1989.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA, João P. (Org.). Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987. p. 11-29.

SCHADEN EGON Educação e magia nas cerimônias de iniciação Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Rio de Janeiro v 3 n 8 p 271 274 fev 1945

SALGADO, Ricardo Seiza. A Performance da Etnografia como Método da Antropologia. Antropológicas, v. 13, p.27-38, 2015. Disponível em: Acesso em: 01 junho 2017.

TASSINARI, A. M. I.; Gobbi, I. Políticas Públicas e Educação para Indígenas e sobre Indígenas. Educação (UFSM), v. 34, p. 95-112, 2009.



QUITO. ENCONTRO CONTINENTAL DOS POVOS INDÍGENAS (1990); "Auto determinacion y proyecto político". Documento datilografado.

WILLEMS Emiho Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais  
Revista do Arquivo Municipal São Paulo v 5 n 49 p 534 1938