

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Giovana de Cássia Ramos Fanelli

A Lei 11.645/08:
história, movimentos sociais e mudança curricular

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2018

Giovana de Cássia Ramos Fanelli

A lei 11.645/08:
história, movimentos sociais e mudança curricular

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Circe
Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo

2018

BANCA DE QUALIFICAÇÃO

*Para minha avó antiga,
sei que seu sangue
também corre em minhas veias*

Agradecimento

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, prof^a. dr^a. Circe Bittencourt, que me acolheu como sua orientanda e foi tão solidária em poder passar seu manancial de conhecimento. Sem dúvidas, um exemplo de intelectual que gostaria de perseguir.

Aos meus pais, Miguel e Neuza, que além de terem sido responsáveis por minha primeira formação, sem o abrigo, o carinho e incentivo, eu não teria como fazer os meus estudos. Imensa gratidão.

Ao meu marido, Leandro, que tantas vezes soube compreender e me amparar em todos os momentos dessa trajetória, em especial quando eu tinha que me concentrar na escrita.

À minha irmã querida, Lucília, por seu suporte desde sempre, carinho e ombro amigo ao longo dessa caminhada.

À querida amiga Maria Aparecida, que sempre me encorajou a entrar no mestrado.

Às queridas amigas Elaine Pereira e Grace Utimura, que estiveram tão presentes em outros momentos da minha vida e foram grandes incentivadoras para que eu iniciasse minha pesquisa. Nossas conversas, trocas de experiências e incentivos mútuos foram fundamentais.

A todos os professores do EHPS, por terem sido responsáveis por ampliar meu horizonte de conhecimento.

Agradeço também às professoras que participaram de minha qualificação e banca: dr^a. Katya Mitsuko Zuquim Braghini e dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi. Seus apontamentos tão precisos me ajudaram a ampliar e amadurecer esse estudo.

Aos queridos amigos de turma, sobretudo à Pamela Mattos, Marcela Araújo e Luciane Lopes, pela amizade, conversas e trocas durante o curso.

À querida Betinha, secretária do EHPS, sempre tão solícita e disposta a ajudar.

Aos colegas da EMEF Bartolomeu Campos de Queirós, pelo apoio ao longo desses dois anos.

À querida Juliana Marchiori, pelo seu zelo em revisar o texto.

Resumo

O presente trabalho buscou compreender historicamente como se deu o processo de formação da Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. Anteriormente a esta lei, em 2003, foi aprovada a Lei 10.639, que incorporava História e Cultura Afro-brasileira ao currículo escolar, resultante de um longo processo de reivindicações dos Movimentos Negros no Brasil. A Lei 11.645/08 estabelece-se no contexto dos Movimentos Indígenas no Brasil, das conquistas históricas da Constituição de 1988, das mudanças educacionais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei 9394/96), das reivindicações por uma escola não colonizadora e intercultural pelos professores indígenas, e por fim, inclui-se nas políticas afirmativas do governo Lula (2003-2010). Buscou-se discutir o Movimento Indígena brasileiro e suas principais reivindicações, as contribuições de historiadores e antropólogos na desconstrução do “índio genérico” e as ações do MEC em relação à temática indígena na escola. A pesquisa partiu de duas hipóteses: a primeira é que a Lei 11.645/08 foi fruto da reivindicação do Movimento Indígena, notadamente dos professores indígenas; a segunda é que o ambiente institucional do governo Lula, com destaque para políticas públicas afirmativas, favoreceu a aprovação da norma. Os procedimentos metodológicos na análise de toda a documentação oficial que se refere ao projeto de lei, a identificação dos sujeitos envolvidos através das fontes escritas, assim como os áudios dos debates nas comissões da Câmara e Senado federais, tiveram como referencial teórico Goodson (2001, 2008), Thompson (1987), Faria Filho (1998) e Ginzburg (2002).

Palavras-Chave: Lei 11.645/08; Ensino de História; História Indígena; Cultura Indígena; Currículo.

Abstract

The present work sought to understand historically how the process of formation of Law 11.645 / 08, which includes in the official curriculum of the public and private education network, the obligatoriness of the theme "History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture" in the subjects of History , Arts and Portuguese Language. Prior to this law, in 2003, Law 10,639 was approved, which incorporated Afro-Brazilian History and Culture into the school curriculum, resulting from a long process of Black Claims in Brazil. Law 11.645 / 08 establishes in the context of the Indigenous Claims in Brazil, the historical achievements of the 1988 Constitution, the educational changes promoted by the Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education (Law 9394/96), the claims by a not colonizing and intercultural school by Brazilian indigenous teachers, and, finally, includes in the affirmative policies of Lula government (2003-2010). It was sought to discuss the Brazilian Indigenous Claims and its main demands, the contributions of historians and anthropologists in deconstruction of the "generic indian" and the actions of MEC related to the indigenous theme in the school. The research started from two hypotheses: the first is that Law 11.645 / 08 was the result of the claim of the Brazilian Indigenous Movement, especially the indigenous teachers; the second is that the institutional environment of Lula government, with emphasis on affirmative public policies, favored the approval of the norm. The methodological procedures in the analysis of all the official documentation that refers to the bill, the identification of the subjects involved through the written sources, as well as the audiences of the debates in the committees of the Federal House and Senate, had as theoretical reference Goodson (2001, 2008), Thompson (1987), Faria Filho (1998) and Ginzburg (2002).

Keywords: Law 11.645 / 08; History teaching; Brazilian Indigenous History; Brazilian Indigenous Culture; Curriculum.

Sumário

Siglas	11
Introdução	13
Capítulo I. O Movimento Indígena no Brasil	24
1.1 Histórico do Movimento Indígena contemporâneo	24
1.2 Da educação assimilacionista à luta por uma educação descolonizadora	36
1.3 As reivindicações dos professores indígenas e a sociedade envolvente: pelo direito à história, diversidade e contemporaneidade	42
Capítulo II. Do “índio genérico” a protagonista da História: contribuições dos historiadores, antropólogos e ações do Ministério da Educação	52
2.1 O protagonismo indígena antes do Movimento Indígena contemporâneo: algumas considerações sobre o debate historiográfico	52
2.2 A temática indígena na escola: o papel dos antropólogos	56
2.3 As ações do MEC sobre a questão indígena e a diversidade cultural	
2.3.1 A década de 1990	58
2.3.2 A questão da diversidade nas políticas educacionais no governo Lula (2003-2010)	61
2.3.3 A Lei 10.639/03 e a criação da SECAD	64
Capítulo III. O percurso da Lei 11.645/08: do projeto de lei à promulgação da norma	68
3.1 Lei e mudança curricular: considerações sobre Thompson e Goodson.....	68
3.2 O trânsito do projeto de lei na Câmara dos Deputados e Senado Federal	70
3.3 A tramitação do Projeto de Lei 433/03 na Câmara dos Deputados	
3.3.1 O projeto de lei e análise da relatora da Comissão de Educação e de Cultura	73
3.3.2 O debate na Comissão de Educação e de Cultura: análise dos áudios	83
3.3.3 O parecer do relator na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania e sua votação	92
3.4 O PLC 109/05 e sua tramitação no Senado: o parecer da relatora	92
3.4.1 O debate na Comissão de Educação no Senado: análise dos vídeos	95

3.5 As propostas que não venceram: o PL 5361-A/05 e o PL 2231/07	96
--	----

Considerações Finais	99
-----------------------------------	-----------

Referências Bibliográficas	103
---	------------

Fontes

Anexo A – Lei 11.645/08	112
-------------------------------	-----

Anexo B – Projeto de Lei 433/03 – Dep. Mariângela Duarte	113
--	-----

Anexo C – Parecer do Relator – Dep. Fátima Bezerra - Comissão de Educação e de Cultura	116
--	-----

Anexo D – Parecer da Comissão – Comissão de Educação e de Cultura	120
---	-----

Anexo E – Parecer do Relator – Dep. Odair Cunha – Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania	121
--	-----

Anexo F - Parecer da Comissão - Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania.....	123
---	-----

Anexo G – Redação Final – Dep. Darci Coelho - Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania	125
--	-----

Anexo H – Projeto de Lei da Câmara 109/05	127
---	-----

Anexo I – Parecer da Comissão de Educação – Sen. Fátima Cleide	130
--	-----

Anexo J – Redação Final do Projeto – Comissão Diretora	136
--	-----

Anexo K – Projeto de Lei 5361-A/05 – Dep. Eduardo Valverde	139
--	-----

Anexo L – Projeto de Lei 2231/2007 – Dep. Henrique Afonso	142
---	-----

Anexo M – DVD: áudios e vídeos das comissões da Câmara e Senado	144
---	-----

Siglas

ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

BONDE – Grupo de Trabalho Mecanismos de Educação Coordenada

CAPOIB – Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil

CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania

CEC – Comissão de Educação e de Cultura

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

COELET – Coordenação de Eletrônica do Senado

COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia

COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas

CPI – Comissão Pró-Índio

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

FOREEIA – Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARI/USP – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OPAN – Operação Anchieta/ Operação Amazônia Nativa

OPIAC – Organização dos Professores Indígenas do Acre

OPIMO – Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque

OPIP – Organização dos Professores Indígenas Potiguara do Estado da Paraíba

OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia

OPIRR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima

OPRIMIT – Organização dos Professores Indígenas do Mato Grosso

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PLS – Projeto de Lei do Senado

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNI – União da Nações Indígenas

UNICAMP – Universidade de Campinas

UniSantos – Universidade Católica de Santos

USP – Universidade de São Paulo

Introdução

Na metade do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, precisamente em 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei 11.645/08, que incluiu a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares de todo ensino básico das redes públicas e privadas. Apesar de endereçada à todas as disciplinas escolares, privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História. Essa lei ampliava a mudança curricular provocada pela Lei 10.639/03, que incluía nos currículos oficiais de todo ensino básico a “História e Cultura Afro-Brasileira”, e que foi fruto da reivindicação do Movimento Negro.

Assim como a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 impactaria a produção de livros e materiais didáticos, a produção de literatura escrita por autores indígenas e os cursos de formação para professores da rede pública e privada de ensino. No caso do livro didático, de acordo com Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, um dos critérios para a avaliação seria a questão da cultura afro-brasileira e indígena dentro dos livros direcionados às disciplinas de Língua Portuguesa e História. Segundo a pesquisa de Souza (2015), em que foram analisados os efeitos da referida lei nos livros didáticos de História, ainda que avanços tenham ocorrido no que diz respeito em mostrar os indígenas como protagonistas da história e culturalmente diversos, há muitos hiatos na inserção da história indígena, principalmente no período entre o fim da colônia e por todo o período imperial brasileiro. No entanto, sabemos que a produção de livros didáticos depende da produção das pesquisas das ciências de referência, e, conforme aponta Almeida (2017), o volume de pesquisas sobre essa temática tem aumentado, através de estudos que mostram a agência dos povos originários na constituição do Brasil, mesmo que de forma tímida.

É fundamental pontuar que a Lei 11.645/08 não significa mais uma norma a integrar a legislação da educação no Brasil. Ao contrário, se refere à uma lei que teve força para mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente o artigo 26-A. Ademais, é necessário colocar que além de impor uma mudança curricular para as áreas de Língua Portuguesa, Artes e História, objetiva como currículo pré-ativo, quebrar a prevalência de uma história predominantemente “branca”, de raiz europeia, que foi composta de modo a apagar ou minimizar indígenas e negros da sociedade brasileira. Nesse sentido, a Lei 11.645/08 tem um significado muito mais profundo, pois aponta para uma leitura da sociedade brasileira mais plural, diversa, multiétnica, com múltiplos protagonistas e que durante muito tempo foram negligenciados como sujeitos históricos e como sujeitos de saberes.

Assim, ao pensar que a sociedade brasileira se constituiu como uma sociedade diversa, forjada em processos históricos de luta e negociações entre indígenas, negros e brancos, a intervenção no currículo escolar proposta pela lei é absolutamente pertinente e necessária.

Como professora de História, meu interesse pela história indígena e como implementá-la em sala de aula, teve início em minha segunda graduação, em 2011. Como trabalho de conclusão do curso de História, realizei uma sequência didática sobre a construção das imagens dos indígenas no Brasil Colonial, por meio de seleção de fragmentos de relatos de cronistas e registros iconográficos do século XVI. O objetivo era discutir com os alunos se havia a persistência ou não de uma determinada construção imagética sobre os indígenas.

No ano de 2013, tive a oportunidade de realizar pelo Arquivo Histórico de São Paulo, um curso sobre a utilização de fontes históricas na sala de aula e a produção de uma sequência didática. Escolhi alguns fragmentos dos *Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo* (vol. 04/1896), resultando em uma sequência didática sob o título “Indígenas e as bandeiras militares: encontros e desencontros durante a expansão ao sul do Brasil no final do século XVIII”.

Depois que realizei esse trabalho, ocorreram duas reflexões. Na primeira reflexão ficou evidente naquele pequeno fragmento, uma atuação decisiva e criativa dos Kaingang para preservação de seu território e sua engenhosidade em expulsar o invasor. A segunda reflexão direcionou meu olhar para o livro didático, pois pelo uso em sala de aula, percebi nele poucas referências à história indígena. De modo geral, a inserção da história indígena está localizada em determinados capítulos, como por exemplo, nas unidades que tratam do povoamento da América, no momento do contato com o europeu, isto é, no período colonial, e em alguns momentos do período republicano, quando se refere à luta por demarcação de território ou criação de reservas indígenas.

Através dessas vivências, meu objetivo inicial era justamente estudar os impactos que a Lei 11.645/08 causou nos livros didáticos de História. Para iniciar o projeto de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o descritor “Lei 11.645/08” e “cultura afro-brasileira e indígena”, foram mapeadas dez dissertações e uma tese na área da Educação e mais seis pesquisas, sendo cinco dissertações e uma tese em outras áreas de humanidades, tais como Antropologia, Ciências Sociais, Letras e História. Os temas de pesquisa versavam sobre a análise dos livros didáticos; cursos oferecidos à formação de professores das redes públicas e privadas; estudos de caso de projetos escolares que vislumbram

a lei; análise de diretrizes curriculares para a educação étnico-racial; análise dos currículos do ensino superior das licenciaturas em História, entre outros.

Por meio da leitura acurada das dissertações e teses levantadas, foi identificada a existência de um grande consenso de que a lei era tributária das reivindicações do Movimento Indígena, sobretudo dos professores indígenas. No processo de requerer uma escola não colonizadora, os professores indígenas também passam a refletir sobre o modo como os povos originários eram retratados pela escola da sociedade envolvente. Tais pesquisas citavam alguns documentos produzidos por reuniões desses professores, como o Primeiro Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia, de 1990 e a Declaração de Princípios dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre, redigida em 1991 e publicada com alterações em 1994. Segundo esses estudos, os documentos tanto pleiteavam uma educação não assimilacionista, como expressavam a necessidade da sociedade envolvente ser educada no sentido de desconstruir quaisquer tipos de preconceitos em relação aos povos originários. Contudo não havia uma maior contextualização sobre o porquê tais reuniões foram realizadas.

Além dessas pesquisas se concentrarem no período posterior à promulgação da lei, isto é, na aplicabilidade ou formação de professores para a sua aplicabilidade na sala de aula, percebeu-se uma grande ausência em explicar historicamente como se deu o processo de composição da mesma. Desse modo, surgiu o interesse de, em vez de tentar compreender (ou não) os impactos que a lei impõe para os livros didáticos de História, realizar uma investigação que entenda como se deu a montagem dessa norma que tornou obrigatório o estudo da história indígena nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, públicos e privados. Ou seja, o objetivo desse trabalho é historicizar a montagem dessa lei, buscando compreender as formas pelas quais a sociedade se mobiliza de modo a julgar necessário que uma norma estabeleça o ensino de História indígena no ensino básico. Para tal, é preciso buscar quais atores estavam envolvidos, que discussões e batalhas políticas foram travadas nas comissões de Educação e Constituição e Justiça da Câmara e Senados nacionais, se houve grupos opositores e por quais motivos, e qual o papel do Movimento Indígena, principalmente dos professores indígenas na composição e na pressão por tal lei.

Segundo Goodson (2008, p.14) “... qualquer afirmação sobre o currículo deve estar localizada no período histórico em questão. Em determinados momentos são estabelecidas novas estruturas que, por sua vez, estabelecem as novas ‘regras do jogo’”. Isso nos faz pensar em qual marco histórico está situada a lei, que não se restringe ao primeiro e ao segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, já que a mesma tramita entre 2003 e 2008. É necessário

ampliar o período histórico para se pensar quais foram as estruturas criadas para que houvesse uma abertura à discussão de um currículo que primasse pela diversidade étnica e, nesse processo, que lutas e reivindicações foram travadas para que fosse possível que a temática indígena se tornasse um conhecimento socialmente válido no âmbito escolar. Cabe lembrar que o currículo é feito para ter efeitos nas pessoas, pois é produtor de identidades e subjetividades sociais (SILVA, 2001). A lei em questão quebra uma tradição consagrada que minimizava ou silenciava os povos indígenas como sujeitos históricos. Currículo, portanto, é arena de disputa política.

A visão de índio genérico, sem história, cristalizado pelo tempo e destinado ao desaparecimento, é construída ao longo do século XIX, pelos intelectuais do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). A pedido do imperador Pedro II, os intelectuais da época tiveram a tarefa de escrever a história do Brasil colonial, seguindo um modelo europeu, vinculado aos debates racistas e evolucionistas da época (WITTMAN, 2015; BITTENCOURT, 2013). Isso significou por um lado, a prevalência do “branco” de origem europeia como protagonista da história do Brasil, e por outro, a construção de noções em que os indígenas estariam na infância da civilização, que faziam parte de um passado distante e que estariam determinados ao desaparecimento. Tais ideias foram apropriadas pela sociedade e pela escola, formando gerações de estudantes com essas concepções.

Passados pouco mais de um século, a partir de 1970, ocorrem dois movimentos que dão início à desconstrução dessa imagem redutora dos povos indígenas: a Antropologia inicia uma revisão crítica da imagem dos povos originários e, como mostra Monteiro (1995) a emergência do Movimento Indígena passa a questionar a tese do desaparecimento. Influenciados pelo movimento indígena latino-americano, as pautas fundamentais do Movimento Indígena brasileiro centravam-se no direito à diferença étnica, a demarcação de território, à saúde e à educação diferenciada e descolonizadora (BICALHO, 2010).

Em relação à questão do direito ao território, os estudos de cunho historiográficos, realizados por antropólogos e indigenistas parceiros do Movimento Indígena para comprovar o direito ao mesmo, faz surgir uma “nova história indígena”, possibilitando novas interpretações sobre esses povos, sua relação com os *outros* e seu protagonismo na história (MONTEIRO, 1995). A revisão dos povos indígenas na historiografia acadêmica ocorre mais tardiamente, sobretudo a partir da década de 1990 (ALMEIDA, 2017). Essa década é marcada pelo lançamento de obras que colocavam os povos indígenas sob novas perspectivas, como sujeitos históricos atuantes e culturalmente diversos, contribuindo para desmistificar o indígena como

um ser genérico. A obra que foi organizada por Manuela Carneiro da Cunha, sob o título de *Índios na História do Brasil* (1992) é um exemplo disso.

Entretanto, não podemos dizer que a mudança dos paradigmas de produção científica, seja da Antropologia e/ou da História, ressoam diretamente à Lei 11.645/08. Por outro lado, não dá para dissociá-la da abertura democrática do país; das reivindicações e da efetivação de direitos na Constituição pelos povos indígenas; da constituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da luta dos professores indígenas por uma educação intercultural e não colonizadora; do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a questão da ênfase na ética, cidadania e diversidade cultural e, por fim, das políticas de diversidade étnico-racial do governo Lula.

Para dar conta desse contexto histórico mais amplo, será imprescindível realizar uma discussão sobre a formação e principais reivindicações do Movimento Indígena, a partir de 1970; sua atuação durante a constituinte nos anos 1980; refletir sobre as suas lutas pela efetivação dos direitos conquistados na Constituição de 1988, durante os anos 1990 e 2000.

De forma mais específica, também será necessário recompor a luta dos professores indígenas por uma escola que fosse descolonizadora, intercultural, e que utilizasse pedagogias próprias, entre o final dos anos de 1980 e início da década de 1990. A questão da escola intercultural está ligada, obviamente, ao conceito de interculturalidade que é aqui entendido como característica própria dos povos originários, isto é, o fato de poder participar da cultura do *outro*, sem deixar de vivenciar o seu modo de ser (VIVEIROS DE CASTRO, 2009; CANCLINI, 2015). Desse modo, a educação requerida pelos indígenas também deveria seguir essa característica: o que estava em questão era estabelecer um diálogo entre os conhecimentos e modo de ser dos povos originários e os da sociedade nacional, sem que houvesse uma sobreposição de domínio de um saber pelo outro, como vinha ocorrendo desde os tempos coloniais.

Com o início da discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ocorrem mudanças fundamentais em relação à educação nacional e à educação escolar indígena, que passa a ser atribuição do Ministério da Educação, em 1991. Nesse contexto, entre os professores indígenas da região Centro-Oeste e Norte do país, acontecem uma série de reuniões com o apoio de organizações, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e instituições universitárias, como a Universidade de São Paulo, a Universidade de

Campinas e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para discutir os rumos da educação escolar indígena.

Os resultados dessas reuniões são registrados em documentos que eram encaminhados ao Congresso Nacional. Das reuniões realizadas entre 1988 e 1991, três reuniões específicas, tanto tratavam das dificuldades e anseios sobre a educação escolar que queriam, como também passam a refletir sobre as relações assimétricas que foram construídas entre a sociedade envolvente e os povos originários, que precisavam ser modificadas: o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, em 1989, que contou com a presença de trinta e quatro professores indígenas de doze etnias diferentes; o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, em 1990, que teve presença de dezessete professores de treze etnias distintas, e o IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, ocorrido em 1991, que contou com a participação de quarenta e três pessoas entre estudantes, lideranças e professores indígenas.

A análise dessas reuniões possibilita perceber se havia uma reivindicação para que o Estado fomentasse políticas públicas de educação para os “não indígenas”, para que estes estabelecessem novos significados em relação aos povos originários a partir do reconhecimento da rica diversidade étnica presente na sociedade brasileira, de sua presença histórica e de sua contemporaneidade.

No capítulo das políticas públicas em educação, logo após a promulgação da nova LDBEN, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que estavam focados em temas como ética, cidadania e diversidade cultural. O PCN de História e o de Pluralidade Cultural, estabeleciam novos entendimentos sobre a diversidade étnica e cultural do país, incluindo os indígenas.

Contudo é no governo Lula (2003-2010) que a questão da diversidade cultural torna-se agenda política. A sanção da Lei 10.639/03 é considerada uma grande vitória do Movimento Negro, pois provocava uma mudança curricular fundamental ao incluir a temática da história e a cultura afro-brasileira em todo o ensino básico do país, o que indicava o compromisso do governo com o Movimento Negro (BITTENCOURT, 2014). A agenda política que considerava a questão da diversidade cultural imbricada com as desigualdades sociais, é materializada como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa secretaria tinha o objetivo de propor ações políticas para a inserção de grupos tradicionalmente alijados do seu direito à educação, como população negra, indígena, comunidade de lésbicas,

gays, bissexuais e transexuais (LGBT), pessoas do campo e etc. (MELO, 2009; MOEHLECKE, 2009; LÁZARO, 2013).

Tendo claro que a lei se insere em um contexto histórico, tanto pela reivindicação do Movimento Indígena, como pelas mudanças de políticas públicas que gradativamente vão acenando para ações de inclusão da diversidade cultural e étnica na discussão nas escolas, elaborou-se as seguintes perguntas de pesquisa: Como se deu o processo de transformação do Projeto de Lei 433/2003 a Lei 11.645/2008? Qual o papel do Movimento Indígena, especificamente dos professores indígenas na constituição da lei? Quais grupos estavam diretamente envolvidos? Quais foram os caminhos de luta? Quais eram as discussões educacionais que, no plano político, desencadearam o processo de constituição de tal lei durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva? Quais foram os conteúdos abordados durante os debates das comissões? Quem foi oponente de tais lutas e por quê?

Partiu-se de duas hipóteses de pesquisa sobre a formação histórica da Lei 11.645/08. A primeira é que o Movimento Indígena, em particular o de professores indígenas, tiveram uma importância fundamental na elaboração da lei. A segunda hipótese é que a aprovação da Lei 10.639/03, que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, e o ambiente institucional do governo Lula, que fez da questão da desigualdade e diversidade uma agenda política (MELO, 2009), favoreceu a aprovação da Lei 11.645/08.

Em relação ao processo de pesquisa e recolhimento das fontes, para o primeiro capítulo foram utilizados dois documentos. O primeiro intitula-se *Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*, uma publicação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) de 1992, que reúne as pautas de seis reuniões de professores indígenas, entre os anos de 1988 e 1991. Entre as seis reuniões presentes no documento, que tratam das reivindicações dos professores indígenas sobre a escola que seus povos queriam, há os encontros de Mato Grosso (1989), Rondônia (1990) e Amazônia e Roraima (1991), já mencionados, que pontuam a necessidade de que a sociedade envolvente deveria ser educada para o conhecimento e reconhecimento dos povos originários brasileiros.

O segundo documento utilizado foi a *Conferência dos povos indígenas – documento final*, realizado e publicado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2006. A conferência realizada pela FUNAI em parceria com o Ministério da Justiça, tinha o objetivo de pautar as políticas públicas indigenistas. O documento aborda vários pontos caros aos povos indígenas,

entre eles a da educação escolar indígena e de ações que o Estado deve realizar para apoiar e divulgar as manifestações culturais dos povos originários em relação à sociedade envolvente.

O documento publicado pelo CIMI foi obtido através do sítio do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da Universidade de São Paulo. O documento relativo à conferência, foi baixado do sítio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

As fontes utilizadas no terceiro capítulo dizem respeito a toda tramitação Lei 11.645/08. Há uma ordem que se refere ao próprio trânsito da norma. Inicia-se com apresentação do projeto à mesa diretora da Câmara, que após os requisitos legais, é encaminhado para à comissão que possui condições de discutir a matéria. Acolhido na comissão de interesse, o presidente da comissão indica relator, que fará a análise da proposição legal. Após relatório, discussão e votação, se aprovado, é encaminhado à comissão seguinte. Todos os projetos de lei devem obrigatoriamente passar pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, pois esta analisa de forma profunda sua constitucionalidade.

De acordo com este rito legislativo, os documentos analisados da Câmara foram: o *Projeto de Lei (PL) 433/03*; o *Parecer do Relator da Comissão de Educação e Cultura*; *Parecer da Comissão de Educação e Cultura*; *Parecer do Relator da Comissão de Constituição e Justiça*, *Parecer da Comissão de Constituição e Justiça* e *Redação Final*. Todos esses documentos, incluindo os áudios dos debates nas comissões referidas acima, foram obtidos através de consulta ao sítio da Câmara Federal.

Após discussão, votação e aprovação, o projeto de lei é encaminhado ao Senado, que possui trânsito semelhante. Nesta instância, passa também pela relatoria, discussão e votação na comissão de interesse. Após votação em plenário do Senado, se aprovado, segue para sanção presidencial. Os documentos discutidos nessa etapa foram: *Parecer Nº. 22/2007* e a *Redação Final do Projeto Nº. 1257/2007*, também baixados do sítio do Senado

Para se obter as fontes audiovisuais dos debates no Senado e em plenário, foi necessário entrar em contato com o departamento que cuida da guarda dessas imagens, a Coordenação de Eletrônica do Senado (COELET), fazer o pedido em formulário próprio e enviar as mídias à Brasília, para que pudessem gravar as reuniões.

No processo de pesquisa das fontes legislativas e de maiores informações sobre seus relatores, foram encontrados mais dois projetos de lei semelhantes ao da Deputada Mariângela Duarte: o *PL 5361-A/05*, do Deputado Eduardo Valverde, que foi arquivado; e o *PL 2231/2007*

do deputado Henrique Afonso, retirado pelo proponente. Tais proposições legais também são debatidas nesta pesquisa.

Os documentos que dizem respeito ao primeiro capítulo estão devidamente nomeados nas referências bibliográficas desse trabalho. As fontes legislativas compõem os anexos desta pesquisa. Os áudios e vídeos dos debates nas comissões da Câmara e Senado, respectivamente, estão disponíveis em DVD, anexado a esta pesquisa.

Nas palavras de Ginzburg (2002, p. 44) “...As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditavam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes”. A citação do autor nos faz pensar que os documentos produzidos além de obedecerem a uma forma de escrita, são direcionados a um público específico e quem os escreveu tem uma intencionalidade. No caso das dos projetos de lei que são escritos por “não indígenas”, analisando o discurso de alguém que fala pelo *outro*, Ginzburg (2002) se constituirá como uma referência essencial. Este autor, ao analisar o discurso transcrito por um jesuíta de uma liderança rebelde das Ilhas Marianas no século XVII contra os espanhóis, demonstrou como o religioso ressignifica uma luta que pertencia ao *outro*. Assim, esse autor nos ajudará a decompor o discurso dos proponentes dos projetos de lei, que não apenas contém reivindicações históricas do Movimento Indígena, mas que propõem a lei pensando nos “não indígenas”, já que essa norma é endereçada a esses. Além disso, serão observados se há alguma contradição de interesses, se há menção a algum movimento indígena em particular, e como a vocalização dos proponentes se estabelece para a defesa dos projetos de lei, no caso das fontes audiovisuais.

Como já mencionamos anteriormente, Goodson (2008) faz pensar o currículo tanto numa dimensão histórica, quanto numa dimensão de disputas políticas, pois

As mudanças na configuração do currículo nos fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais. Como poderemos ver, essas configurações se modificam na medida em que o equilíbrio das forças sociais e o contexto econômico subjacente passam por mudanças cíclicas. (GOODSON, 2008, p. 16)

Nesse sentido, o autor é uma referência fundamental para a entender as conjunturas de mudança na sociedade que propiciou a alteração curricular realizada pela Lei 11.645/08.

Segundo Faria Filho (1998), historiador da educação brasileira, o pesquisador que se propõe estudar legislação, e no nosso caso, a legislação se refere à educação e à mudança

curricular, deve entendê-la de forma ampliada, não apenas como ordenamento jurídico, mas também “como linguagem e prática social”. A legislação precisa ser compreendida como “‘espaço’, objeto e objetivo de lutas políticas”. Esse autor nos indica um referencial teórico essencial para fazer a leitura dessa fonte, o historiador inglês E.P. Thompson:

Pois “a lei” enquanto lógica da igualdade, sempre deve tentar transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E ‘a lei’ enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe. (THOMPSON, 1987, p. 360-1 apud FARIA FILHO, 1998)

De acordo com essa citação, fica claro que, além de a lei situar-se no terreno das disputas sociais e políticas, também pode configurar-se como elemento de regulação dos conflitos sociais ou até transcendê-los. Essa questão se constitui como ponto chave para entender a Lei 11.645/08, que pretende um currículo mais plural e menos eurocêntrico.

Nossa pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o Movimento Indígena contemporâneo, suas pautas e reivindicações. Também discorre sobre a educação escolar indígena imposta pelo colonizador e as lutas do Movimento Indígena para construir uma educação escolar que, tanto possa valorizar sua própria cultura, como também formar lideranças para lutar por suas reivindicações. Também foram analisadas as três reuniões dos professores indígenas, ocorridas entre 1989 e 1991, que reivindicam o direito à história, a diversidade e a contemporaneidade em relação à sociedade envolvente. Os autores que nos guiaram nesse capítulo são: Bicalho (2010), Luciano (2006, 2011) e Bittencourt e Silva (2002).

O segundo capítulo discorre sobre a contribuição da academia em relação à desconstrução do “índio genérico” no debate historiográfico, impulsionado pela Antropologia. Também é discutido como os antropólogos ligados ao Movimento Indígena contribuíram tanto para a divulgação de estudos sobre a contemporaneidade dos diversos povos indígenas, bem como se preocuparam em realizar cursos para capacitação de professores das redes públicas e privadas de ensino. Os principais autores que compõem o capítulo são: Almeida (2017), Cunha (1992a, 1992b, 2012, 2016) Monteiro (1995), Grupioni (2000), Melo (2009), Lazáro (2013), Abreu (2010) e Conceição (2010).

O terceiro capítulo analisa todo o caminho percorrido pela Lei 11.645/08: desde sua apresentação à Câmara dos Deputados, sua tramitação nas Comissões da Câmara, sua

tramitação na Comissão do Senado até sua sanção pelo presidente Lula. Os autores fundamentais para a composição desse capítulo são: Goodson (2001, 2008), Ginzburg (2002), Faria Filho (1998) e Thompson (1987).

Capítulo I. O Movimento Indígena no Brasil

Para o nosso propósito de historicizar a Lei 11.645/08, torna-se fundamental discutirmos o Movimento Indígena no Brasil contemporâneo, revisitando suas formas de organização dentro de um contexto nacional e internacional, além de suas principais pautas. Também é essencial recuperar as reivindicações dos professores indígenas para uma escola diferenciada, assim como seus questionamentos e reflexões sobre o modo como os povos originários estavam sendo veiculados nas escolas dos “não indígenas”. Para tal, produziram documentos que ficaram expressos esses anseios, assim como revelam expectativas de mudanças educacionais em dimensões mais igualitárias e sob novas formas de articulação política.

1.1 Histórico do Movimento Indígena contemporâneo

Tem noites que não durmo pensando em nossos problemas. De esperar estamos cansados. Nossas reservas tão devastadas, sem madeira. Não podemos mais ficar de braços cruzados. É hora para nós erguer a nossa tribo, erguer a voz de nossas tribos. Não podemos ter medo. Estamos na nossa pátria, estamos na nossa terra. Então, nós temos que gritar. (Marçal Tupã-y – Guarani, VIII Assembleia de Chefes Indígenas, Ruínas de São Miguel, 19/04/1977)

O Movimento Indígena Brasileiro, que se iniciou ao longo da década de 1970, insere-se tanto em contexto internacional do pós-guerra, quanto em um ambiente nacional marcado pelo florescimento de movimentos sociais no Brasil, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

No contexto internacional, após a Segunda Guerra (1939-1945), a Declaração de Direitos Humanos (1948) estabelecia os direitos e liberdades dos indivíduos, independentemente de cor, raça, sexo, religião e opinião pública (BICALHO, 2010, p. 107). Pouco menos de dez anos, em 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) lança a Convenção 107, intitulada *Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independente*. Esse documento trazia importantes contribuições para a questão da proteção dos povos indígenas, mas visava sua futura integração. Cunha (2012) problematiza que os direitos humanos expressos no contexto do pós-guerra nasciam de uma ideologia liberal e estavam fundamentados no direito à

igualdade. A questão é que o direito à igualdade foi interpretado como homogeneidade cultural, assimilação e “...respondia a situações do tipo *apartheid*”, mas não respondia às situações do direito de grupos etnicamente diferentes, com direitos em fazer parte e propor suas próprias políticas. Isso só ocorreria trinta anos depois, com a Convenção 169 da OIT, sob o título de *Sobre os povos indígenas e tribais*, de 1989 (CUNHA, 2016). O documento constituído de 44 artigos produzido nesta convenção destaca-se pela afirmação à autodeterminação étnica, rechaçando quaisquer políticas assimilacionistas, assim como estabelece o direito dos povos indígenas de participar efetivamente do planejamento e execução de políticas de seus interesses entre outras questões¹.

É fundamental destacar as alterações ocorridas com outros agentes importantes na história dos povos indígenas, notadamente, a dos religiosos católicos em sua ação missionária no território americano. Durante a década de 1960, com II Concílio do Vaticano (1962-1965), a Igreja Católica sinalizava para mudanças em sua posição missionária junto aos povos indígenas (CUNHA, 2016). Após a Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (1968), ocorrido na Colômbia, ficou estabelecido que além de buscar um novo diálogo com os povos indígenas, a Igreja também apoiaria suas lutas (BICALHO, 2010). Neste ambiente, em 1969, foi criada a Operação Anchieta (OPAN), posteriormente denominada Operação Amazônia Nativa; e em 1972 foi realizada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em que se criou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que atuaria (e atua) junto aos povos indígenas brasileiros como parceiros de lutas e reivindicações no campo da autodeterminação, direito ao território, educação diferenciada, saúde e outras pautas.

Além da mudança da postura da Igreja Católica, no final dessa década inicia-se uma grande crítica ao indigenismo oficial praticado na América Latina, em decorrência de denúncias de práticas de genocídio por conta da voracidade do capital (o interesse pela terra e por seu subsolo), o que ficou mais evidente com o processo de ditaduras militares, que assolou a região no pós-guerra.

A década de 1970 foi marcada por um processo de mobilização indígena na América como um todo, e o Movimento Indígena Brasileiro contemporâneo nasce nessa conjuntura, sendo influenciado pelo movimento da América Latina. Se no Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido no México em 1940, ainda que houvesse a preocupação de respeitar

¹ Para maiores aprofundamentos, ver OIT. *Convenção n. 169 – sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2011 [1989].

os valores e culturas dos povos originários, o objetivo final seria o de integrá-los à sociedade nacional; a partir dos anos 1970, em congressos, simpósios e reuniões, muitos deles contando com a presença de diversas lideranças indígenas e não apenas de indigenistas, antropólogos e outros, realiza-se uma mudança significativa na forma de entender a questão indígena: retira-se o tema do assimilacionismo e passa-se a defender a autodeterminação, além da questão do direito ao território.

O Simpósio de Fricção Interétnica na América do Sul Não-Andina de 1971, ocorrido em Barbados, foi emblemático nessa mudança de postura. Segundo Bicalho (2010), a produção do documento Declaração de Barbados apontava para as mudanças estruturais que o Estado e a sociedade envolvente deveriam fazer para que os indígenas se tornassem senhores de seu destino. Neste momento “... a ideia do que se conhece atualmente por protagonismo indígena foi então lançada” (p.118). Sobre a política genocida e etnocida em relação aos povos indígenas, o documento responsabilizava o Estado, a Igreja e a Antropologia².

Além desse simpósio, podemos citar o Congresso Internacional de Americanistas, México, 1974; o Parlamento Índio-Americano do Cone-Sul, Paraguai, 1974, que contou pela primeira vez com a presença de lideranças indígenas brasileiras (SILVA, 2000b); a Primeira Conferência Internacional de Tratados da Grande Nação Siox, EUA, 1974; a Conferência Internacional dos Povos Indígenas, Canadá, 1975 e Barbados II, México, 1977 (BRITO, 2004).

Ao analisar o processo de constituição do movimento indígena latino-americano nas décadas finais do século XX junto aos processos de etnogêneses e de afirmação de autonomia e busca por direitos historicamente negados, Bengoa (2009), antropólogo e historiador chileno, considera que esse processo foi o fenômeno sociopolítico e cultural mais importante da América Latina. Estendeu-se para países possuidores de grandes contingentes populacionais indígenas, assim como países com população originária minoritária, como é o caso do Brasil. É importante ressaltar, que a pressão e luta dos movimentos indígenas foi responsável por conquistas constitucionais em diversos países do continente³ e, no caso da Bolívia, conseguiu alçar o posto político mais importante do país, com a vitória do presidente Evo Morales em 2006.

² Para maiores aprofundamentos, ver *Declaração de Barbados I - pela libertação do indígena*. Disponível em <http://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf>. Acesso em 01/10/2017.

³ Conforme Urquidí, Teixeira e Lana (2009, p. 15) os países quem tem legislação indigenista, guardando suas especificidades e profundidades são: Guatemala, Nicarágua, Brasil, Argentina, Panamá, Bolívia, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru e Venezuela.

No contexto nacional, o Movimento Indígena se constituiu durante o governo do general Geisel (1974-1979). Este governo, sob o lema da abertura “lenta, gradual e segura” e a promessa de promover o “máximo de desenvolvimento possível” (FICO, 2016), foi marcado pelo período do fim do chamado “milagre econômico”, que deflagraria um grande processo de carestia entre a população mais pobre. Apesar da grande violência contra civis, diversos movimentos sociais urbanos, como moradia, transporte público, educação, saúde e os sindicais, não foram impossibilitados de florescer. Brighenti (2015b) aponta que esses movimentos fundamentavam-se em uma filosofia marxista, que tinham limites em abarcar as questões étnicas e de identidade. Entretanto, tanto os diversos movimentos sociais, como o Movimento Indígena, são decorrentes de um ambiente de forte pressão social, que passa a reivindicar o fim da repressão militar e a restituição dos direitos políticos plenos.

De modo geral, o período sob a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) foi caracterizado por políticas econômicas desenvolvimentistas, que abarcavam a expansão de novas fronteiras sobre a região amazônica, aberturas de grandes rodovias, a construção de hidrelétricas e os ataques violentos às terras dos povos indígenas em prol de interesses de grupos agropecuários e mineradores. Remoções forçadas, massacres e invasões de terras foram intensificados no período⁴ em nome da suposta integração dos povos indígenas e do caminho rumo ao desenvolvimento e progresso.

Tais práticas já eram realizadas durante a gestão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e tiveram continuidade com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que fora criada em 1967 para substituir o antigo órgão, investigado por graves denúncias de corrupção. Tanto o SPI, criado em 1910, e posteriormente a FUNAI, constituíam órgãos sob os quais o Estado realizava suas políticas indigenistas que, em teoria, “protegiam os indígenas” e tinham a incumbência de integrá-los gradualmente à sociedade nacional. Além da proteção e integração, tais instituições eram responsáveis pela interlocução entre o Estado e a sociedade nacional, já que pelo Código Civil de 1916, os indígenas eram tutelados pelo Estado e considerados incapazes intelectual e civilmente (LUCIANO, 2006). Desse modo, estavam impedidos de se manifestar e de se organizar para defenderem seus interesses perante à sociedade e o Estado.

Assim, diante de um franco ataque aos direitos sobre a permanência de suas terras ancestrais; o fato de não poderem se organizar por estarem tutelados; a condução de uma intensa

⁴ Ver o texto 5: Violação dos direitos humanos dos povos indígenas. In: BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade – Relatórios Eixos Temáticos*, BRASÍLIA: Comissão Nacional da Verdade, 2014.

política de assimilação, que visava em última instância a perda sobre os direitos de suas terras ancestrais por um lado, e extinção da diversidade de povos indígenas por outro (LUCIANO, 2006); constituíram-se em elementos fundamentais para o surgimento do Movimento Indígena. Segundo Bicalho (2010), organizados inicialmente com apoio do pelo CIMI, o Movimento Indígena nasceu caracterizado por sua interculturalidade e abrangência nacional, pois passa a reunir diversos povos em diferentes partes do Brasil, algo que em nenhum momento da história havia se estabelecido dessa maneira.

Cabe enfatizar que a interculturalidade expressa nessa nova forma de organização dos povos indígenas, deve ser compreendida para além do momento específico do surgimento do movimento, em que há uma grande diversidade de etnias de variados pontos do Brasil, unidas em prol de uma pauta comum. A interculturalidade é aqui entendida como algo presente na forma de ser dos povos originários, que se constitui na habilidade em participar da cultura do *outro*, sem deixar de vivenciar o seu próprio modo de ser. Viveiros de Castro (2009) faz um importante estudo demonstrando essa forma de ser entre os povos Tupinambá e sua relação com os missionários dos tempos coloniais.

No processo de catequização dos Tupinambá, os religiosos reclamavam de “meia conversão” ao cristianismo, pois ao mesmo tempo em que esses povos se mostravam tão receptivos à religião, logo voltavam às suas práticas tradicionais. Conforme Viveiros de Castro, o que os religiosos não conseguiram perceber, até porque não tinham condições de fazer uma análise baseada na alteridade no século XVI, é que os Tupinambá conseguiam transitar entre a cultura do *outro* e sua própria cultura. Nesse sentido, o antropólogo aponta algo próprio dos povos originários: a possibilidade da troca e da afinidade relacional.

Para os tempos atuais, Canclini (2015) pode nos ajudar a esclarecer essa questão, ao afirmar o que significa essa capacidade de diálogo intercultural num momento em que o capitalismo tende a padronizar modos de ser, de pensar e de viver:

Não é pouca coisa esse patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão global do capitalismo busca uniformizar o *design* de tantos produtos e subordinar os diferentes a padrões internacionais; quando, por exemplo, a maioria dos estadunidenses não se sente necessidade de saber nada além do inglês, conhecer sua própria história e só imaginar com seu cinema e sua televisão. Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil. (CANCLINI, 2015, p. 69)

A colocação de Canclini situa as novas possibilidades de atuação política que passaram a nortear os novos movimentos sociais e particularmente as estratégias dos povos indígenas quanto à problemática do direito à alteridade e as formas de diálogos “possíveis” com o *outro*.

Sobre a forma de organização do atual Movimento Indígena e outras formas de lutas dos povos originários através da história, as pesquisas acadêmicas com temática indígena têm confirmado processos de lutas, além de uma diversidade de formas de resistências através da constituição da sociedade brasileira, mas que por especificidades históricas próprias, não podem ser entendidas como uma continuidade “... ininterrupta deste passado com o Movimento Indígena contemporâneo” (BICALHO, 2010, p. 18). Decorre daí o seu caráter original: movimento étnico, de abrangência nacional, que possui ressonância internacional.

Segundo Gohn (2010), socióloga estudiosa de movimentos sociais no Brasil e na América Latina, ao analisar a diversidade de movimentos sociais na contemporaneidade, entende que há um caleidoscópio de reivindicações em diversos campos. Para fins de análise, elege dez temáticas: reivindicações na área urbana; defesa do meio ambiente; questões identitárias e culturais; área do direito, em especial Direitos Humanos; movimentos ao redor da fome; movimentos na esfera do trabalho; questões religiosas; movimentos sociais rurais; movimentos no setor de comunicação e movimentos sociais globais.

Assim como Briguenti (2015b) e Bicalho (2010), a autora coloca o Movimento Indígena como movimento identitário, que nasce reafirmando suas características étnicas singulares e, através delas, reivindica direitos que lhes foram negados. Nesse caso, podemos citar o direito ao seu território ancestral, à sua própria cultura, sua língua e seu modo de viver. No desenvolvimento do movimento, se junta às reivindicações por saúde e educação diferenciada.

Ao que se refere ao início do Movimento Indígena, este se situa na realização da I Assembleia de Chefes Indígenas, que aconteceu em 1974 em Adamantino, Mato Grosso, com o apoio do CIMI. Contou com a presença das etnias Bororo, Xavante, Apiaka, Kaiabi, Rikbaktsa, Iranxe, Pareci e Nambikara. A partir desse acontecimento fundador, entre 1974 a 1985, ocorrem em diversas regiões do Brasil⁵, cerca de 57 assembleias⁶ (BRIGUENTI, 2015b), reunindo uma diversidade de etnias que puderam se conhecer e perceber que, apesar de

⁵ “... Pará, Mato Grosso e Rio Grande do Sul em 1975; em 1976, no Amapá e em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; em 1978, em Mato Grosso e Goiás; e, em 1979 em Pernambuco e no Amazonas” (BRIGUENTI, 2015b, p. 157).

⁶ Bicalho aponta alguns autores que divergem desse número, contudo as pesquisadoras Rosane Lacerda e Marlene Castro Ossami se aproximam dessa quantidade (BICALHO, 2010. p. 154-155).

problemas específicos de cada região ou aldeia, havia um em comum: a terra. Eram colocados em discussão tanto a questão da necessidade de sua demarcação, quanto os problemas das constantes invasões por posseiros, garimpeiros, madeireiros, com a conivência da FUNAI. Havia também as pautas a respeito da saúde, da escola diferenciada e da questão do problema da tutela imposta.

Sobre a questão da terra, durante todo o período colonial houve leis que reconheciam o direito originário dos povos indígenas à mesma. Exemplos disso são a Carta Régia de 1609 e o Alvará de 1680 (CUNHA, 2012; BRIGUENTI, 2015b). Que fique claro que entre o que a lei dizia e sua prática social, existia uma grande distância, mas ainda assim, havia uma legislação que atestava a primazia indígena sobre seu território tradicionalmente ocupado.

No período imperial, a Lei de Terras de 1850 seguia o princípio de que os indígenas tinham direitos primários sobre o lugar que ocupavam, mas contava com um expediente novo: a comprovação étnica como condição para ter o direito à terra. Essa mudança é operada em meados do século XIX, em que o interesse colonial por mão-de-obra indígena move-se na direção de suas terras. Conforme Cunha (1992b), esse estratagema vai ser utilizado pela primeira vez em 1850, no Ceará, pelo governo provincial como forma de tomar as terras dos indígenas aldeados que, sob alegação de serem mestiços, não tinham direitos à mesma. Como afirmou a autora “... se não há índios, tampouco há direitos” (2012, p. 127). Durante o período republicano, o direito constitucional, desde 1934, afirmava que seria respeitada a terra em que os povos indígenas estivessem localizados e que somente o Estado poderia legislar sobre a integração dos “silvícolas” à sociedade nacional. As Constituições de 1937 e 1946 mantêm o mesmo entendimento e em 1967, o Estado incorpora as terras indígenas como pertencentes à União, garantindo o usufruto aos indígenas.

Ser ou não ser indígena implica em ter o direito à terra ou não. Isso explica o porquê do interesse em fazer dos povos indígenas povos “aculturados”, assimilados, pois isso significava liberar a terra para interesses privados. O ápice dessa questão foi o projeto de lei de 1978, do Ministro do Interior Rangel Reis, que alteraria o Estatuto do Índio⁷ (Lei 6.001/1973), acelerando o processo de emancipação indígena. Isso foi o estopim para ocorrer a primeira mobilização nacional indígena em Brasília contra tal projeto.

Consoante às assembleias que iam ocorrendo e à primeira mobilização nacional, houve o surgimento de um grande número de organizações não governamentais, que deram suporte

⁷ O novo Estatuto do Índio continua em tramitação desde 1994.

ao recém-formado Movimento Indígena. Além do CIMI e OPAN, ao final da década de 1970 foram criadas a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) em 1977, a Comissão Pró-Índio (CPI) em 1978, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em 1979, entre outros. Essas organizações iniciaram uma reflexão do que representou o processo de colonização no Brasil em relação aos povos indígenas, com o objetivo de apoiá-los em suas lutas. Segundo Silva (2000b), esse apoio colocou a questão indígena em patamar nacional e internacional.

A década de 1980 é inaugurada com a criação da primeira organização efetivamente indígena: a União da Nações Indígenas (UNI). Esta contava com o suporte de organizações da sociedade civil e internacionais e seu grande objetivo era representar todas as etnias presentes no Brasil (BICALHO, 2010). A UNI teve papel exemplar no processo da Constituinte de 1987, com apresentação de propostas que reparassem direitos históricos negados. No processo da discussão da nova carta constitucional, os indígenas fizeram a ocupação de prédios, vigílias, pajelanças, ocupação de salas em que estavam presentes os deputados constituintes como estratégia de pressionar para que houvesse leis que garantissem direitos e uma cidadania específica.

Toda a pressão exercida, o apoio de uma série de organizações pró-indígena, e toda a luta travada contra deputados que defendiam ideias de tutela e assimilacionistas como parte de um projeto que liberaria terras para particulares, rendeu diversas leis na Constituição, assim como um capítulo específico sobre os índios e os seus direitos. Podemos citar o artigo 210 e a garantia da educação diferenciada; o artigo 215 e o direito de manter suas manifestações culturais; artigo 231 e o reconhecimento da sua organização social, costumes, línguas e os direitos tradicionais sobre as terras que ocupam e o artigo 232 e o direito de suas comunidades e organizações poderem atuar na defesa de seus interesses.

Assim, com a Constituição de 1988 aprovada, os povos indígenas tiveram garantidos o direito aos seus territórios, às suas culturas e suas diversas manifestações, às suas línguas, o direito de se auto representarem através de organizações próprias, assim como o direito a uma educação diferenciada. No plano da legislação e da política de Estado, conseguiram soterrar quaisquer ideias de assimilação.

É claro que luta coletiva dos indígenas foi fundamental para as conquistas na Constituição. Contudo, há que se pontuar a existência de sujeitos que tiveram destaque nesse processo. Um deles é Mário Juruna, líder xavante que foi o primeiro e até o momento único deputado federal indígena. Eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), atuou entre

1983 a 1987. Denunciou a tentativa de compra de seu voto por Paulo Maluf, por ocasião das eleições indiretas para presidente, no período de transição da ditadura civil-militar para a democracia. Como presidente da Comissão do Índio, obteve a aprovação de um projeto que garantia a formação de um conselho diretor para fiscalizar a atuação da FUNAI junto às áreas indígenas. Sem conseguir se eleger, foi contratado pelo Projeto Rondon e trabalhou com assessor técnico no período da constituinte.

Além de Mário Juruna, outra liderança emblemática foi Ailton Krenak. Como coordenador da UNI, tornou-se nacionalmente conhecido por um discurso histórico proferido no Congresso Nacional, em 04 de setembro de 1987, contra as investidas dos deputados constituintes com interesses contrários aos dos povos originários. Vestido de terno branco, enquanto falava, pintava o rosto de jenipapo e denunciava o preconceito, a violência histórica e os interesses econômicos envolvidos sobre as terras indígenas⁸.

Após a promulgação da Constituição, a década de 1990 se constituiria com o momento de consolidar os direitos. Há também o crescimento de organizações indígenas que passam a atuar em diferentes frentes, como as organizações por causas assistenciais (educação, saúde, comunicação, transporte); por gênero (mulheres); por atividade (professores, artesãos, agricultores); por região e por articulação nacional, como é o caso da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB), que sucedeu a UNI. Como pontua Luciano (2006), o modelo organizativo adotado era o mesmo do “branco”, que foi

[...] sendo apropriado pelos povos indígenas ao longo do tempo, da mesma forma que eles foram se apoderando de outros instrumentos e novas tecnologias dos brancos para defenderem seus direitos, fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida, o que é desejo de qualquer sociedade humana. Isso não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio. Ao contrário, quer dizer capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais. (LUCIANO, 2006, p.60)

Essa citação mostra novamente a agência dos povos indígenas em se apropriar de mecanismos próprios da sociedade envolvente para reivindicar e lutar por seus interesses, assim como aponta para a questão de que as culturas para serem vivas e ressignificadas, promovem mudanças e se apropriam de elementos de outras culturas quando lhe pareçam apropriados. O

⁸ Este discurso pode ser visto no documentário *Índio Cidadão*, Brasil, 2014. Além de Ailton Krenak, podemos citar outras lideranças indígenas, como por exemplo Álvaro Tukano, Marcos Terena, Daniel Cabixi, Eliane Potiguara, entre outros (MUNDURUKU, 2012).

modelo “branco” que o autor se refere é aquele constituído por diretoria, que é eleita por um tempo determinado, possui presidente, vice-presidente, estatuto de funcionamento registrado em cartório, conta bancária da organização e etc.

O início dos anos 2000 seria marcado pela desastrosa comemoração oficial do 5º Centenário do Descobrimento, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Contra a comemoração oficial, que não colocava uma discussão crítica sobre os efeitos da colonização, foi organizado um movimento nacional denominado “Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular”. Além dessa mobilização, os povos indígenas organizaram dois eventos que ocorreriam concomitantemente às comemorações oficiais: a “Marcha Indígena 2000”, uma caravana que percorreu muitas cidades do Brasil e chegou a reunir 3.600 indígenas, com objetivo de chegar a Porto Seguro, local das comemorações oficiais; e a Conferência Indígena de Coroa Vermelha, que contou com a participação de 140 povos, em que as discussões principais versavam sobre o respeito aos direitos indígenas na Constituição e o reconhecimento da Convenção 169 da OIT.

Um grande aparato de segurança foi montado para garantir que nenhuma manifestação popular interrompesse a festa do “descobrimento”. Um clima de tensão foi instalado e seu ápice se deu pela forma truculenta que a polícia militar da Bahia utilizou para que Marcha Indígena não chegasse a Porto Seguro. A imagem do indígena Gildo Terena ajoelhado entre os policiais armados no meio de bombas jogadas contra os manifestantes, rodaram o mundo inteiro. Segundo Bicalho (2010), os desdobramentos da grande violência do Estado frente às manifestações indígenas provocaram uma grande reflexão sobre os participantes e lideranças do Movimento Indígena, expondo impasses entre si e também no relacionamento com organizações como o CIMI. O resultado foi uma reestruturação do movimento, restituindo o diálogo com as organizações pró-indígenas na condição de parceiros e apoiadores, mas reafirmado o protagonismo do movimento na condução de suas lutas, pautas e diálogos com as instituições governamentais.

No decorrer dos governos Lula (2003-2010) e também da presidenta Dilma (2011-2016), o Movimento Indígena se vê frustrado em relação aos poucos avanços prometidos em campanha e aos arranjos políticos operados com grandes setores, que facilitaram as investidas das bancadas ruralistas e evangélicas sobre seus direitos. Nesse contexto, uma nova forma de articulação foi criada: o Acampamento Terra Livre. Este teve sua primeira edição em 2004 e se repetiria a cada ano, marcando o Abril Indígena, com a presença de diversas etnias indígenas em Brasília para reivindicar o cumprimento da Constituição, sobretudo em relação às

demarcações de terras pendentes. Uma das entidades, que são a linha de frente na organização do Acampamento Terra Livre é a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Atualmente, após o *impeachment* da presidenta Dilma e sob o governo de Michel Temer, uma série de retrocessos estão sendo realizados nas áreas sociais no país. Exemplo disso foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 55, apelidada de “PEC do fim do mundo”, que impõe teto de gastos durante vinte anos para áreas fundamentais como saúde, educação e seguridade social.

Em relação às questões indígenas, os retrocessos e ataques aos direitos garantidos na Constituição também vêm ocorrendo de forma acentuada. A fala da liderança indígena Sônia Bone Guajajara, integrante da coordenação executiva da APIB em entrevista à agência de notícias Pública é bastante elucidativa:

[...] No governo Dilma, a gente tinha muitas ameaças de retrocessos e a gente na linha de frente fazendo pressão, evitando a aprovação dessa pauta anti-indígena. Mas agora tudo deixou de ser uma ameaça e virou uma realidade. Nós temos casos concretos de retrocessos que fazem com que a gente afirme que é o pior momento da história desde a redemocratização. De ataque aos direitos, de incitação ao ódio, ao racismo, preconceito, de conflitos fundiários. [...] A cada momento que se anuncia uma medida anti-indígena, temos ido fazer as ocupações. Temos ido para Brasília. Temos feito as mobilizações locais, regionais, e revertido muita coisa. No ano passado revertimos duas portarias da Saúde, que tirava a autonomia dos distritos especiais indígenas. No início do ano, mudamos uma portaria do MJ [Ministério da Justiça] que constituía aquele grupo de trabalho para poder fazer a identificação dos territórios indígenas. E com esse decreto de extinção da Renca, a Reserva Nacional de Cobre Associados, fizemos uma articulação com artistas e conseguimos dar um salto na visibilidade⁹.

Cabe lembrar, que a maioria dos projetos de lei contra os direitos indígenas partem da bancada ruralista, uma das maiores do Congresso. Segundo dados levantados pela Agência Pública¹⁰, tal bancada é composta por 207 representantes. É desta bancada que formulou-se projetos de lei como o PL 117/2007 que estabelece que o Congresso deve realizar a demarcação de terras indígenas, modificando uma prerrogativa que pertence ao poder Executivo; o PL 3509/2015, que regulamenta a exploração de recursos minerais em terras indígenas e o Projeto de Lei do Senado, PLS 494/2015, que determina que “terras invadidas” não poderão ser

⁹ Entrevista concedida a Agência Pública, publicada em 26/09/2017. Disponível em: <<https://apublica.org/2017/09/desde-a-ditadura-e-o-pior-momento-da-historia-indigena-diz-sonia-guajajara/>> . Acesso em 05/10/2017.

¹⁰ A reportagem da Agência Pública, sob o título *As bancadas da Câmara*, pode ser consultada no endereço eletrônico: <<https://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/>> Acesso em 12/05/2018.

demarcadas¹¹. Enquanto isso, 223 terras indígenas aguardam reconhecimento e demarcação pelo Estado brasileiro (ISA, 2018).

Diante do quadro de tentativas reais de confisco dos direitos duramente conquistados, as organizações indígenas estão se articulando para apoiar e eleger representantes que barrem e que façam frente aos interesses do agronegócio¹².

Da mesma forma que, em um passado recente, a luta dos povos indígenas ressignificou a questão de uma identidade própria, o que representou processos de etnogêneses, especialmente do Nordeste brasileiro, além da conquista de direitos através de intensos processos de lutas e de formas de resistência, agora, mais do que nunca, a mobilização se faz necessária para garantir direitos. Apesar de se ter a compreensão de que o Movimento Indígena não seja um bloco monolítico, antes é representado por sua diversidade e fragmentação, como em qualquer outro movimento social (BICALHO, 2010), até porque a existência de mais de 300 povos caracteriza-se por sua imensa heterogeneidade —, o mesmo tem ao seu favor uma grande experiência acumulada de mais de quarenta anos de luta articulada com a sociedade nacional e também com organismos internacionais. Esta luta, entretanto, não se refere apenas aos povos indígenas, mas é também de todos nós brasileiros, sobre como tem sido construída a nossa história e nossa identidade enquanto povo. E, sem dúvida, umas das estratégias de sensibilidade para essa luta para os “não indígenas” é através da escola: a visibilidade dos indígenas através da história como protagonistas e não como sujeitos a serviço dos colonizadores.

¹¹ A reportagem “Bancada ruralista já propôs 25 Projetos de Lei que ameaçam demarcação de terras indígenas e quilombolas”, realizada pelo sítio De Olho nos Ruralistas, traz um quadro de 20 projetos de lei dessa natureza. Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/2017/09/11/bancada-ruralista-ja-propos-25-projetos-de-lei-que-ameacam-demarcacao-de-terras-indigenas-e-quilombolas/>> Acesso em 10/05/2018. Em relação ao termo “terras invadidas” do PL 494/2015, este inverte todo o sentido de ocupação de um território historicamente habitado por diversos povos originários e que devido a processos de expulsão e violência, foram apropriados pela iniciativa privada.

¹² BENITES, Afonso. Indígenas articulam eleger bancada para fazer frente a ruralistas. El País, 27/04/2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/27/politica/1524790843_850691.html> Acesso em 10/05/2018.

1.2 Da educação assimilacionista à luta por uma educação descolonizadora

As reivindicações para que houvesse uma nova forma de educação escolar para os povos originários, nascem com o próprio Movimento Indígena e se intensificam com o movimento dos professores indígenas.

Como veremos mais adiante, a luta por um outro tipo de educação, não assimilacionista, os faz refletir sobre a necessidade de que deveria haver uma nova forma de relacionamento entre a sociedade envolvente e os povos originários. Entretanto, se faz necessário compreender como se estabeleceu historicamente a educação escolar *para os* indígenas e de como o processo de luta dos povos originários vão requerendo o direito de eles próprios organizarem os processos de educação formal.

Inicialmente é importante destacar que a educação, vista como um processo de socialização dos indivíduos, não necessariamente está vinculada a um sistema institucionalizado ou que pressupõe a existência da escrita. Toda e qualquer cultura possui processos próprios de educação e de aprendizagens dentro da sociedade em que vive. Viver em determinada sociedade requer o aprendizado de uma forma de ser, incluindo mecanismos de permanências e mudanças. Assim, processos educativos são parte de quaisquer sociedades.

No caso da educação indígena tradicional, é baseada em processos de aprendizagem que articulam a oralidade, observação e experiência empírica. Esse saber é transmitido pelos mais velhos às crianças e jovens, geração após geração. Formam-se

[...] músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. [...] as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. (LUCIANO, 2006, p. 130)

Apesar de haver semelhanças no modo de educar, é importante dizer que cada povo tem suas especificidades, como por exemplo, quem passa determinados conhecimentos e como se processam ritos passagem da infância para a vida adulta dentro da comunidade. De qualquer maneira, a educação indígena tradicional não necessita de profissionais especializados, pois não

ocorre em um ambiente institucionalizado, mas sim, no decorrer das atividades cotidianas e expressam o modo de ser e a cultura de cada grupo (BITTENCOURT e SILVA, 2002).

Em relação à inserção de um modelo escolar, esta é contemporânea ao estabelecimento da colonização portuguesa. Conforme salientam Silva (1994) e Luciano (2006), junto ao processo de dominação política e territorial implementado por Portugal, esteve aliada também a uma atividade escolar civilizatória, como a introdução do trabalho catequético, feito a princípio por jesuítas entre os séculos XVI e XVIII e delegado pela Coroa portuguesa. Conforme explicita Bittencourt e Silva (2002), durante esse momento histórico a

educação ocorria em aldeamentos, separando a criança de adultos, com práticas de ensino mescladas à necessidade de conhecimento de línguas indígenas, elaborando catecismos ao lado de gramáticas nas línguas Kariri e Tupi. Assimilando alguns costumes e eliminando outros, os missionários foram constituindo uma forma alternativa de pregação. (BITTENCOURT e SILVA, 2002, p. 66)

Como afirmam as autoras, o projeto jesuítico e de outras ordens religiosas que se ocuparam da “educação para os indígenas”, o modelo escolar europeu necessitou de ajustes a uma realidade muito diferente, integrando alguns elementos da própria cultura dos povos indígenas, para que a catequização fosse “eficaz”. No século XVIII, algumas mudanças foram introduzidas a partir da política pombalina que, sem desconsiderar a cristianização, a ênfase na civilização do “gentio” é tomada como medida mais eficiente para exterminar a “barbárie” e incorporar os indígenas como mão-de-obra. Com o Brasil independente, a tônica continua a ser a “... catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”, de acordo com o Ato Adicional de 1834, artigo 11, parágrafo 5 (SILVA, 1994, p. 44).

A virada do século XIX para o século XX foi marcada pela expansão de estradas de ferro, travessia de linhas telegráficas e expansão de áreas agrícolas, à custa de muitas ofensivas contra os indígenas. Considerados como “raça inferior”, em tempos em que as teorias racistas e positivistas fundamentavam a ideia de cultura e civilização, teve-se no Brasil um intenso debate público sobre a extinção dos indígenas ou sua proteção perante a lei. Neste contexto o Estado republicano criou a primeira instituição a gerir a relação entre os povos indígenas, diversos grupos sociais e demais aparelhos de poder: o SPI (LIMA, 1992). Desde a sua criação em 1910, passando por boa parte do século XX, a educação para os indígenas ficou a seu cargo. O objetivo da introdução das escolas nas aldeias era protegê-los e assimilá-los à civilização. As escolas indígenas organizadas por essa instituição, assim como as escolas missionárias do

período, tinham currículo similar às escolas rurais e ensinavam rudimentos de alfabetização em português e atividades profissionalizantes.

Com a substituição do SPI pela FUNAI, o modelo de escola implementado pela última, caracterizava-se por grandes ambiguidades, pois apesar de continuar com o objetivo assimilacionista, reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização (LUCIANO, 2011; OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012). Assim, foi estabelecido convênio com a instituição religiosa protestante *Summer Institute of Linguistics* (SIL), para atuar junto a 53 povos indígenas com o ensino bilíngue. Ao contrário da estratégia dos missionários católicos como os salesianos, que a partir da segunda metade do século XX vão implantar o sistema de internato para crianças indígenas da região da Amazônia e Mato Grosso; o SIL, através de seu projeto de tradução da Bíblia para o idioma indígena como meio de alfabetizar povos ágrafos, utilizava o treinamento de “monitores indígenas” e esses alfabetizariam as crianças. Para Silva (1994) o SIL não abolia a diferença, mas agia no intuito de domesticá-la.

A educação dada por essas instituições religiosas não estava comprometida com os conhecimentos produzidos pelos indígenas. Eram homogeneizadoras, pois estavam preparando indivíduos que seriam integrados à sociedade nacional, mesmo que utilizassem um ensino bilíngue, no caso do SIL. Contudo, é essa formação escolarizada que, no contexto da emergência do Movimento Indígena será reivindicada a partir de uma ressignificação da escola, nos termos de uma escola intercultural, bilíngue ou multilíngue, que valorizasse os conhecimentos produzidos pelos indígenas. Como assinalam Oliveira e Nascimento (2012):

Entretanto, não devemos esquecer que, mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012, p. 772)

A discussão sobre a educação diferenciada surge durante o período das Assembleias Indígenas. Silva (2000b) cita como exemplo a Assembleia ocorrida no Alto Purus, Amazonas, em 1981, que contou com os povos Apurinã, Kaxinauá, Jarawara, Jamamadi, Kulina, Macuxi e Wapixana. Segundo a autora, a discussão entre os presentes versou sobre a necessidade de ter uma escola que alfabetizasse seus filhos, mas que não fosse igual à do “branco”.

As entidades de apoio ao Movimento Indígena, atentas a essas reivindicações, passaram a refletir sobre alternativas a uma escola não colonizadora. Entre o final dos anos

1970 e durante a década de 1980, uma série de reuniões e encontros promovidos por CTI, CIMI, OPAN são realizados com o objetivo de discutir experiências alternativas ao modelo assimilador. Às vésperas da Assembleia Nacional Constituinte e após o Encontro Nacional de Educação Indígena no Rio de Janeiro, ocorrido em 1987, que reuniu diversas entidades, organizações como UNI, CPI/SP, CIMI, OPAN, CTI, representantes do Ministério da Educação, e de secretarias estaduais e municipais de educação e cultura, tem-se a criação do Grupo de Trabalho Mecanismos de Educação Coordenada (BONDE). Incorporando reivindicações de professores indígenas, este atuaria de modo a levar propostas de educação indígena tanto para a Assembleia Nacional Constituinte, quanto para o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (FERREIRA, 2001).

É justamente no contexto da escrita da nova carta constitucional, assim como a discussão na nova LDBEN que, nos finais dos anos de 1980, iniciou-se uma série de reuniões entre professores indígenas de várias etnias para discutir um projeto de escola diferenciada. Essas reuniões são apoiadas por universidades como a Universidade de São Paulo (USP/MARI), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), indigenistas e organizações pró-indígenas. Esses encontros ocorridos nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amapá, Amazonas, Roraima, Rondônia e Acre, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, marcaram o início das organizações de professores indígenas. As discussões e propostas realizadas a partir do compartilhamento de dificuldades, experiências e reivindicações se constituíram em documentos que foram enviados ao Congresso Nacional e aos órgãos do Executivo.

Em busca de um currículo diferenciado, algumas organizações se transformaram em vanguarda do movimento de professores, como a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), fundada em 1989. Em 2002, esta organização se transforma em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), que compreendia os estados do Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Tocantins e Amapá. Desde 2014, atua como Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA).

Mas muitas outras organizações de professores surgiram no final da década de 1980, durante a década de 1990 e continuam a surgir nos tempos atuais. Através de consulta ao sítio do Instituto Sócio Ambiental¹³, é possível encontrar organizações específicas de professores

¹³ Sobre o sítio, consultar o endereço eletrônico < <https://pib.socioambiental.org/pt>>.

presentes em diversos estados, como podemos citar: a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), AC; Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (OPIMO), AM; Organização dos Professores Indígenas do Mato Grosso (OPRIMIT), MT; Organização dos Professores Indígenas Potiguara do Estado da Paraíba (OPIP), PB; Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON), RO; Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), RR; isso sem contar as organizações, não necessariamente formais, de pais e mestres presentes nos estados do Mato Grosso do Sul, Maranhão, Rondônia, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Também há organizações por escola e por estudantes.

Com as conquistas da Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, teve início um novo capítulo da história escolar indígena no Brasil, através do reconhecimento do direito a um ensino diferenciado, do uso de suas línguas maternas e pedagogias próprias. Nesse sentido, diversos documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação de organizações pró-indígena, universidades e os próprios indígenas para orientar a implementação de uma política de educação estadual e municipal para o atendimento dos povos originários. Foram produzidos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), com base em projetos de educação escolar indígena e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002). Ainda em 1999 foi homologado pelo MEC as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 2012, teve-se a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo CNE (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012).

De acordo com Freitas e Torres (2016), os documentos, referenciais e resoluções produzidos do MEC tiveram papel fundamental no avanço da educação escolar indígena, transformando a perspectiva de educação assimilacionista em uma ótica de alteridade e de respeito ao outro. Mas existe uma série de distorções entre as políticas educacionais e sua implementação, que nem sempre se efetiva nas esferas municipais e estaduais. O movimento dos professores indígenas tem uma reivindicação antiga acerca do ensino federalizado, justamente para não ficar refém dos interesses políticos e econômicos das elites locais (CIMI, 2014; PEREIRA, 2010; SILVA, 1997; GRUPIONI, 1991).

As realidades das escolas indígenas pelo país também são muito distintas, desde a estrutura, oferta de materiais didáticos adequados (ou não), comunidades que ainda não têm professores indígenas, calendários que vem instituídos de cima para baixo e que não respeitam a cultura dos povos originários, entre muitas outras dificuldades. Luciano (2011) problematiza

bastante a questão da escola “espelhada na do branco” ao falar de como a escola indígena está estruturada em relação à organização do espaço, do tempo e dos conteúdos, que, por um lado, acaba por limitar a formação do aluno indígena em relação ao domínio da realidade da sociedade nacional e global; e por outro pode ser limitadora nas aprendizagens de sua própria cultura.

De qualquer forma, a escola é uma instituição reivindicada pela possibilidade de fazer coro às garantias dos direitos dos povos indígenas, isto é, busca-se nessa instituição a formação de lideranças que atuem em benefício de suas comunidades e que possam acompanhar a administração da questão indígena no plano governamental. Mas cada grupo indígena tem uma forma muito particular de lidar com a escola, pois as apropriações dessa instituição são muito variadas. Como afirma Gallois (2016)

As expectativas em relação à capacidade da instituição escolar se abrir às demandas indígenas variam de ator para ator, de grupo indígena, para grupo indígena. E nesse sentido, parece-me fundamental mencionar que há diferenças marcantes entre os grupos que lidam com a escola há décadas e os que estão se defrontando com a gramática da escola agora, com toda a garra de uma primeira geração de professores e acadêmicos indígenas [...]. (GALLOIS, 2016, p. 515)

Não se pode negar que a luta por escola diferenciada, a busca por um currículo que equilibre os conhecimentos ancestrais e também os conhecimentos técnicos e acadêmicos do mundo global, se estabeleçam numa relação de permanente tensão provocada pela “forma escolar” que é tão poderosamente formatadora (GALLOIS, 2016). Entretanto, as contradições dessa “forma escolar” abriram brechas fundamentais para professores indígenas que, mesmo escolarizados numa instituição homogeneizadora, puderam com a emergência de o Movimento Indígena reivindicar um outro tipo de escola, a intercultural, isto é, que estabeleça uma relação dialógica entre culturas como possibilidade de compor uma convivência menos assimétrica com o mundo dominante. Como aponta Luciano (2011) as principais lideranças do Movimento Indígena enxergam na escola a possibilidade de romper com a dominação colonial.

A educação escolar indígena “pós” Constituição e a LDBEN é uma instituição bastante jovem e apresenta uma série de desafios a serem superados. Esses desafios também são muito diferenciados em cada região do Brasil, dependendo da experiência acumulada das comunidades na reivindicação da escola. Como forma de garantir um currículo escolar que atenda às necessidades de determinado povo indígena, uma parte dos professores indígenas passaram a defender a criação dos territórios etnoeducacionais, em que cada etnia indígena definiria seu currículo escolar, transpondo fronteiras entre os estados da federação, já que

muitas etnias estão presentes em mais de um estado brasileiro. Apesar de o governo federal acenar para essa possibilidade, com o Decreto nº 6.861/2009¹⁴, os territórios etnoeducacionais ainda carecem de efetivação. Decorre daí, novamente, a importância de o ensino ser federalizado.

Uma das questões fundamentais da educação escolar indígena autônoma está na gestão com uma comunidade que defina sua concepção, sua organização espaço-temporal, a estrutura, conteúdos curriculares, quais metodologias e práticas pedagógicas utiliza, questões que foram elencadas na Declaração de Princípios pela COPIAR em 1991 e que iremos refletir à frente. Como aponta Luciano (2011), a escola indígena que se deve perseguir é aquela que promova o manejo do mundo, isto é, que possibilite ter acesso aos conhecimentos do mundo atual, sem que isso signifique depreciação sobre seus conhecimentos tradicionais e sua forma de viver como foi a escola de outrora, mas ao contrário, que valorize e contribua para a manutenção e a continuidade dos mesmos.

1.3 Reivindicações dos professores indígenas e a sociedade envolvente: pelo direito à história, diversidade e contemporaneidade

A gente vê no livro do branco – Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil – e aí refletimos: nós já estávamos aqui¹⁵!

As reivindicações por uma escola diferenciada do modelo colonial, assimilador e que não levava em consideração os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, conforme vimos, se constitui como bandeira de luta já no início do Movimento Indígena.

Logo após a promulgação da Constituição de 1988, iniciam-se os debates para a nova LDBEN. Como já discutimos anteriormente, as organizações pró-indígenas já estavam mobilizadas junto às universidades, indigenistas, antropólogos e ao Movimento Indígena, na defesa de uma proposta de educação escolar para os índios. O grupo de trabalho BONDE teve um papel importante na realização de propostas que incorporavam reivindicações dos

¹⁴ Decreto que prevê a criação dos Territórios Etnoeducativos, mas que foi visto com certa desconfiança pelo Movimento Indígena, já que não teve a participação de lideranças do movimento e não contemplava a maior reivindicação, qual seja a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, debatido na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em 2009. (BERGAMASCHI e SOUZA, 2015, p. 149).

¹⁵ Fala de professor Macuxi durante o IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, 1991 (SILVA, 1997, p. 161).

professores indígenas, e na apresentação de tais propostas para o Congresso Nacional e Executivo.

Essas reivindicações, como já pontuamos anteriormente, foram em grande parte realizadas nas primeiras reuniões de professores que ocorreram entre o final dos anos de 1980 e início de 1990. Professores de diversas etnias do Mato Grosso em 1989, de Rondônia em 1990 e do Amazonas e Roraima em 1991, em especial, produziram documentos que além de trazerem as pautas de uma escola mais aproximada de suas realidades, também reivindicavam uma nova postura da sociedade e do Estado em relação à cultura indígena, postura essa que deveria passar pela educação dos “não indígenas”. É sobre esses três documentos que iremos refletir a seguir.

Entre os dias 07 e 11 de maio de 1989, realizou-se o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, na aldeia Salto de Mulher, na área indígena de Paresi. Esse encontro teve a presença de trinta e quatro professores de doze etnias: Karajá, Xavante, Bororo, Bakairi, Paresi, Kayabi, Apiaká, Munduruku, Rikbaktsa, Nambikuara, Terena e Tikuna. Além dos professores, havia também representantes do Núcleo de Educação do Mato Grosso e do Ministério de Cultura. O objetivo do documento era o de encaminhar propostas para se consolidar uma “Política Nacional de Educação Indígena”, que garantisse os direitos a uma educação específica, diferenciada e que respeitasse a autodeterminação e cultura dos povos indígenas. Assim, as três reivindicações eram:

1. A educação escolar indígena deve ser vinculada aos órgãos federais de Educação e Cultura, que devem criar organismos e recursos próprios específicos para tratar dessa questão.
2. É urgente criar condições para que as escolas de áreas indígenas sejam, de fato, bilíngues e interculturais, o que implica, entre outras exigências: a capacitação especializada de professores indígenas e não-indígenas; o desenvolvimento de currículos e programas diferenciados e metodologias adequadas para todo o processo de ensino-aprendizado, especialmente a língua indígena e o português; uma política de publicação sistemática de materiais didático-pedagógicos, indígenas e bilíngues; isonomia salarial entre professores índios e não-índios, independente do grau de escolaridade; e o fortalecimento da organização social, costumes, crenças e língua de cada povo.
3. **A sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas suas relações com os povos indígenas.** (CIMI, 1992, p. 32, grifo meu)

Há alguns pontos importantes que cabem destacar no documento. O primeiro diz respeito à federalização do ensino ligado aos órgãos de Educação e Cultura, ou seja, há uma reivindicação clara para que o MEC assumisse a educação indígena. Até aquele momento, a

educação escolar indígena estava a cargo da FUNAI. Isso só mudaria a partir de 1991, com o Decreto n. 26 do presidente Fernando Collor. O segundo ponto é que ele toca de modo bastante incisivo nas dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas desde a capacitação de professores, a isonomia salarial aos professores indígenas em relação aos não indígenas, a necessidade de currículos apropriados à realidade dos povos indígenas, além de uma política de produção de material pedagógico adequado. O último ponto em que deixei grifado, diz respeito ao preconceito sofrido pelos indígenas que foi se constituindo por relações desiguais entre os não-indígenas ao longo da história.

E como abolir o preconceito? Da mesma forma que visões estereotipadas foram disseminadas através de um processo educativo, é também através da educação, do conhecimento ampliado sobre a diversidade de etnias e da visibilidade dos mesmos, que o preconceito pode ser desconstruído. As experiências vivenciadas pelos povos indígenas em relação à sociedade nacional marcadas pelo desrespeito, estranhamento e desconhecimento, poderiam ser modificadas por um processo educativo que aprofundasse os estudos sobre as sociedades indígenas em todas suas dimensões históricas, no passado e no presente.

Cientes disso, os professores deixam expressos esses anseios no documento: a discussão de políticas educacionais escolares para os indígenas não podia se furtar à reflexão de como a sociedade envolvente tem se relacionado e aprendido formas de se relacionar com os povos indígenas. Assim, percebe-se pelo documento que, ao discutir a educação escolar que queriam para si, levam-nos a refletir sobre o seu cotidiano em relação à forma como a sociedade nacional se relacionava com os mesmos e que precisava ser modificada.

Segundo Grupioni (1991), a proposta elaborada pelo I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, de 1989, foi encaminhada como projeto de lei através do BONDE como modificação de uma proposta anterior, elaborada por organizações pró-indígenas e entregue aos deputados Florestan Fernandes, Otávio Elísio e Jorge Hage em junho de 1989. Essa proposta foi quase que inteiramente incorporada ao primeiro substitutivo apresentado pelo relator da nova LDBEN, deputado Jorge Hage.

Entre os dias 4 e 8 de novembro de 1990, ocorreu em Piraculina-Vilhena, Rondônia, o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia. Houve a participação de dezessete professores de treze etnias: Nambikwara (Kituãulu), Tupari, Cinta Larga, Suruí, Karitiana, Gavião, Arara, Jaboti, Tenharin, Terena, Aikanã, Parintintin, Uru-eu-wau-wau. O documento elaborado foi encaminhado aos senadores da época e possuía oito reivindicações.

Estão pleiteados no documento pontos como a necessidade de uma escola bilíngue; a autonomia da comunidade indígena nas decisões de calendários, carga horárias, avaliação; recursos para impressão de materiais didáticos; formação de professores; isonomia salarial em relação aos professores não indígenas; e a questão da saúde:

1. Queremos que as nossas escolas sejam mesmo bilíngues e interculturais.
2. Queremos que a carga horária, o programa, o calendário, as férias, a avaliação de cada escola sejam feitos de acordo com a decisão de cada comunidade.
3. Precisamos de recursos para imprimir os materiais didáticos que vamos produzir em nossas escolas com os alunos e toda a comunidade.
4. Precisamos de cursos especiais para nossa formação e aperfeiçoamento.
5. O salário dos professores índios deve ser igual ao dos professores não-índios.
6. Achamos que a saúde também faz parte da educação, e por isso precisamos de cursos especiais e de todos os recursos necessários.
7. Estamos preocupados com a demarcação e homologação das terras indígenas e com a preservação do meio ambiente.
- 8. Queremos a colaboração dos senhores senadores para que respeito os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos.** (CIMI, 1992, p. 33, grifo meu.)

Os professores aproveitaram a oportunidade no documento para reivindicar a questão da demarcação das terras na região em que viviam. Sabemos que povos indígenas que vivem em terras não demarcadas são mais vulneráveis à violência de diversos agentes interessados em que a terra e seu subsolo possuem. Atividades do agronegócio e de empresas mineradoras são responsáveis pela degradação de vastas regiões. Nesse sentido, os professores indígenas chamam a atenção dos parlamentares, até porque a escola que estavam reivindicando seria aquela que atuaria junto na defesa dos interesses dos mesmos.

A outra questão em grifo refere-se ao respeito dos povos indígenas e sua diversidade na escola para os “não indígenas”, trazendo um elemento novo: a crítica ao livro didático. Como professores, em algum momento tinham acesso aos livros didáticos adotados em escolas da sociedade envolvente e podiam analisar que tipo de história e memória estava consagrada nesses materiais, isto é, tinham acesso ao que era dito (e não dito) sobre os povos originários.

Como discutimos no início desse capítulo, a memória que foi forjada dos povos indígenas nos materiais didáticos estava cheia de preconceitos, invisibilidades e a certeza do desaparecimento de todos os povos. Percebemos nessa reivindicação o direito à história que, desde a constituição da memória nacional no século XIX, havia sido negada ou minimizada, atribuindo aos indígenas papéis de coadjuvantes na construção da sociedade brasileira.

Os professores indígenas do Amazonas e Roraima começaram a se reunir anualmente a partir de 1988. As duas primeiras reuniões foram organizadas pelo CIMI, mas com a criação da COPIAR, a partir da terceira reunião, esta assume esse papel. Entre os dias 12 e 16 de julho de 1991, ocorre em Manaus o IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Este encontro, que contou com as assessorias do CIMI e de professores da UNICAMP e USP/MARI (SILVA, 1997), elaborou a chamada Declaração de Princípios, um conjunto de quinze reivindicações que seria reafirmada em 1994, com algumas modificações nos itens “14” e “15”¹⁶. Participaram quarenta e três pessoas entre professores, lideranças e estudantes indígenas das etnias: Mura, Kokama, Mayoruna, Makuxi, Wapixana, Miranha, Ticuna, Taurepang, Kambéba, Pira-Tapuia, Yanomami, Sateré-Maué, Baniwa, Wairimiri-Atroari. Os princípios firmados são:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. E garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. E garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. E garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. E garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. E garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com os preconceitos e o racismo.**

¹⁶ Ver Azevedo e Silva (1995, p. 156).

14. Todos os municípios e Estados onde houver escolas e professores indígenas, devem dar apoio e material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais quando forem realizados nas cidades.

15. O sistema de ensino das escolas indígenas **deverá ser o federal**. (CIMI, 1992, p.35, grifo meu.)

Percebe-se nesse documento a reafirmação de reivindicações de professores indígenas estabelecidos nos encontros de Mato Grosso e Rondônia, assim como a ampliação de itens para a composição de uma escola indígena autônoma: a participação de professores e comunidade para a constituição de programas, currículos próprios em seus territórios e também a união às instâncias do governo para pensar e elaborar projetos de educação escolar indígena; formação específica para os professores indígenas, isonomia salarial e federalização do sistema de ensino. Reafirma-se também o sentido político da escola para os povos indígenas: é um local para a defesa de seus interesses junto à comunidade, sobretudo em relação à proteção de suas terras.

Além dessas questões que remetem a construção da educação escolar indígena autônoma, os professores apontam novamente a questão do direito à história na escola dos “não indígenas” como forma de acabar com o preconceito existente na sociedade envolvente.

Em sua trajetória, o Movimento Indígena promoveu uma ressignificação do que é ter uma ancestralidade originária e repôs o orgulho de pertencimento a essa ancestralidade que durante muito tempo foi atacada pelas formas de dominação colonialistas. Assim, não só direitos negados foram reivindicados, mas também o pertencimento à história e à diversidade, em contraposição às noções genéricas de indianidade, deturpadas e preconceituosas, que foram construídas ao longo do tempo por várias instituições, entre elas a escola.

Como egressos de um sistema escolar homogeneizador, que apagava seus saberes e suas histórias, sabiam o papel que a escola representava e representa na formação das subjetividades dos alunos, sejam indígenas ou não. A escola tem uma grande responsabilidade na maneira como apresenta os modos de viver, a diversidade e cultura de diferentes povos e, no caso do Brasil, os diversos povos originários que habitaram e habitam o que é hoje o país. Portanto, como “lócus de produção-circulação-reprodução cultural” (TABORDA, 2008), a escola exerce papel fundamental na constituição de concepções acerca do mundo.

Cabe lembrar que a escola está inserida em sistema de ensino regulamentado pelo Estado. Assim, quando o item “13” remete à escola, aponta também a responsabilidade do Estado brasileiro em promover políticas públicas de educação aos “não indígenas”, como meio de acabar com visões preconceituosas e distorcidas sobre os povos originários.

No decorrer da discussão da nova LDBEN, além do Decreto n. 26 de 4 de fevereiro de 1991, em que a educação escolar indígena passava para o MEC, ainda naquele ano foi lançada a Portaria Interministerial n. 559 de 16 de abril, que regulamentava a competência do MEC para coordenar ações referentes à educação indígena. Tal portaria estava fundamentada tanto no 2º parágrafo do artigo 210 da Constituição, que garantia o uso de línguas e pedagogias próprias, quanto na inclusão de boa parte das reivindicações dos professores indígenas, assegurando a educação escolar indígena como diferenciada (FERREIRA, 2001; CIMI, 1992).

Com a LDBEN aprovada em 1996, tem-se pela primeira vez um capítulo específico que trata da educação escolar indígena, reconhecendo direitos diferenciados, tanto pela Constituição, bem como o disposto da Convenção 169 da OIT (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012). Teve-se também a reafirmação do artigo 242 da Constituição, através do 4º parágrafo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e bases em que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Voltando a questão das reivindicações dos professores indígenas em relação ao papel da sociedade e principalmente às ações do Estado para combater o preconceito contra os povos indígenas, elas também estão presentes no Documento Final da Primeira Conferência Nacional dos Povos Indígenas, organizado pela FUNAI e Ministério da Justiça. De iniciativa governamental e com o objetivo de orientar políticas públicas indigenistas a partir das discussões da conferência, a mesma foi realizada em Brasília entre os dias 12 e 19 de abril de 2006 e obteve 800 participantes representando 200 etnias.

O Documento Final produzido após a conferência está dividido em cinco eixos ou capítulos, a saber: *Autonomia política dos povos indígenas; Territórios indígenas e patrimônio indígena; Educação; Saúde indígena, Índios urbanos e Encaminhamentos adotados após a Conferência Nacional*. No caso do eixo 3 – *Educação*, entre as várias questões relacionadas às especificidades da educação escolar indígena, no que diz respeito “às tradições e cultura dos povos indígenas”, é pontuado

Que o governo federal garanta, crie e implante, no Brasil, espaços nos veículos de comunicação governamentais e não governamentais para divulgação das culturas indígenas como forma sócio-educativa (conforme previsto na Convenção 169 da OIT, art. 31). (FUNAI, 2006, p. 36)

Apesar de haver um tom mais generalista, a responsabilização do Estado em políticas públicas educativas para ações de promoção do reconhecimento da diversidade dos povos

indígenas, para ampliação do conhecimento sobre suas culturas e o combate a quaisquer formas de discriminação étnica estão presentes. Tais reivindicações estão embasadas pelo artigo 31 da Convenção 169 da OIT que diz:

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (OIT, 2011 [1989], p. 37)

Como se percebe, a questão da valorização das diferentes culturas originárias e a sua visibilidade como culturas contemporâneas, se fazia presente no documento em atendimento às pautas dos povos indígenas. Entretanto, cabe lembrar que essa conferência não obteve o apoio de todo o Movimento Indígena¹⁷ pois à época, o Acampamento Terra Livre publicou uma moção de repúdio, assinada por 550 lideranças indígenas, representando mais de 86 povos, justificando que

[...] A atual política indigenista deste Governo é retrógrada, tutelar e oficialista, confundindo os interesses dos povos indígenas com os interesses da FUNAI, pretendendo confundir o órgão indigenista com a política indigenista. Uma demonstração desta política ocorreu na organização e convocatória das pré-conferências regionais, onde a Funai pautou as discussões somente em cima dos seus interesses.

Por isso é que nós não reconhecemos nesta Conferência legitimidade para propor uma política indigenista que venha tão somente reforçar a tutela e o órgão tutor ou ainda aproveitar este espaço para legitimar o encaminhamento de questões cruciais para os povos indígenas por meio de projetos de lei avulsos e que não tramitem no Congresso no âmbito do Estatuto dos Povos Indígenas que ali se encontra.

Brasília, 06 de Abril de 2006¹⁸.

As duas das maiores organizações do Movimento Indígena recusaram mandar delegados: a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). A posição bastante crítica e combativa sinalizava como parte do Movimento Indígena e sentia os efeitos de uma política indigenista do Estado moroso em atender suas exigências e, por outro lado, entendiam que a conferência tinha como principal objetivo o fortalecimento da FUNAI. Ao final da conferência, a APOINME também não reconhecia a comissão composta por

¹⁷ No ano de 2009, foi realizada a Primeira Conferência da Educação Escolar Indígena, essa com o reconhecimento de todo o Movimento Indígena.

¹⁸ Moção do Acampamento Terra Livre 2006 sobre a Conferência convocada pela Funai. Disponível em: <<https://midiaindependente.org/pt/blue/2006/04/350915.shtml>> Acesso em 13/10/2017.

delegados e lideranças indígenas, que iria protocolar o Documento Final junto à Presidência da República, previsto para o dia 19 de abril de 2006.

Apesar das discordâncias entre uma parte significativa do Movimento Indígena em relação aos propósitos da Primeira Conferência Nacional dos Povos Indígenas, fica evidente que as reivindicações das lideranças indígenas dos presentes na conferência continuavam apontando para a realização de políticas públicas de educação para os “não indígenas”, no sentido de dar visibilidade e valorizar a rica diversidade étnica. O conhecimento dessa diversidade é reivindicado como meio de romper, com visões preconceituosas, racistas e deturpadas em relação aos povos indígenas.

Através da análise dos documentos produzidos nas reuniões de professores indígenas do Mato Grosso em 1989, de Rondônia em 1990 e do Amazonas e Roraima em 1991, percebeu-se que os mesmos foram além das reivindicações pela educação escolar indígena autônoma. Podemos dizer que ao refletir sobre a escola que reivindicavam, oposta ao sistema homogeneizador que descartava seus saberes, outras reflexões também integravam o documento. Pelas suas experiências de preconceitos, desrespeito e desconhecimento vivenciados nas relações com a sociedade envolvente; assim como a crítica aos livros didáticos de História tanto sobre o que contavam como o que silenciavam sobre os povos indígenas, se constituíram em elementos que deram início a uma reivindicação por políticas públicas de educação, para que a sociedade envolvente fosse educada para conhecer e reconhecer a história e a rica diversidade dos povos originários.

Desse modo, a reivindicação de uma escola descolonizadora estaria atrelada também a necessidade do reconhecimento histórico dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira, o direito à memória e à diversidade, indicando inclusive a necessidade de revisão de livros didáticos utilizados nas escolas dos “não indígenas”, que continuavam a veicular uma imagem que não correspondia à realidade, cheia de preconceitos, de apagamentos e visões de indígenas cristalizados no século XVI.

A esse respeito é emblemático o caso dos Terena. Além de se sentirem incomodados com a questão de serem tratados genericamente como índios, também ressentiam a ausência nos livros didáticos de História, da participação que seu povo teve na Guerra do Paraguai. Segundo Bittencourt (2004), a pedido dos professores Terena¹⁹ que realizavam um curso na

¹⁹ Os professores Terena eram membros da Associação dos Professores Terena de Miranda (MS).

Faculdade de Educação da USP em meados de 1990, produziu-se, pouco tempo depois, o livro *História do povo Terena*²⁰.

Como afirma a autora, o livro foi composto tanto pela memória oral do conflito presente entre os Terena, como também através da análise de documentação escrita:

Depois de pesquisa com os Terena, por meio da tradição oral, e em vários documentos, por meio da tradição escrita, constatou-se que a participação dos Terena e de outros grupos indígenas foi muito significativa nessa guerra. E, mais ainda, foi um momento crucial na história das populações indígenas de Mato Grosso, tanto pelo número de mortos, quanto pela perda e novas demarcações de territórios que, na atualidade, estão sendo objeto de disputa. (BITTENCOURT, 2004, p. 202)

A obra foi escrita em língua portuguesa justamente com o objetivo de que a sociedade envolvente viesse a conhecer a participação fundamental que seus ancestrais tiveram no conflito.

Assim, percebe-se que, se por um lado a educação escolar foi uma das instituições que promoveu apagamentos e preconceitos em relação aos povos originários, por outro, os professores indígenas reconhecem que o melhor meio de decompor essas imagens seria também através escola, mas de uma escola que reconhecesse a grande diversidade étnica presente no país e que favorecesse o conhecimento sobre a mesma ao longo da história. Compreender a efetiva participação na história do Brasil, como no exemplo dos Terena, citado anteriormente, possibilita a construção de novos significados e relações dos “não indígenas” sobre os povos originários.

Percebe-se ainda, que apesar de parte do Movimento Indígena não ter concordado com a Primeira Conferência Nacional dos Povos Indígenas, realizada pela FUNAI em 2006, a reivindicação para que o Estado fomentasse meios educativos para disseminar a diversidade étnica dos povos indígenas persistia, o que nos leva a considerar que as reivindicações feitas nas décadas de 1980 e 1990 permaneciam vivas e atuais. Isto é, havia uma demanda pelo Movimento Indígena por políticas públicas de educação para o reconhecimento de uma sociedade mais plural e de uma história com diversos protagonistas.

²⁰ BITTENCOURT, Circe Maria; MADEIRA, Maria Elisa. *História do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.

Capítulo II. Do “índio genérico” à protagonista da História: contribuições dos historiadores, antropólogos e ações do Ministério da Educação

No processo de constituição de nossa identidade nacional, durante do século XIX foi construída uma dada imagem dos povos indígenas em relação à sua participação e constituição da sociedade brasileira. Tal imagem permaneceu durante muito tempo na história do Brasil e criou ideias estereotipadas e preconceituosas. Entretanto, durante os anos de 1970 há uma modificação nessa forma de pensamento, que inicialmente é impulsionada pela antropologia.

Este capítulo faz uma breve discussão sobre as contribuições da historiografia e antropologia a respeito da decomposição da imagem do “índio genérico” e das ações do Ministério da Educação (MEC) durante os anos de 1990, para que houvesse uma nova concepção acerca dos povos originários nas escolas “não indígenas”, assim como a valorização da pluralidade cultural.

Também são abordadas as políticas educacionais do governo Lula, em que se percebe um aprofundamento da valorização tanto da diversidade étnica cultural, quanto da preocupação de efetivar políticas afirmativas. É no contexto da sanção da Lei 10.639/03, que inseriu a “História e Cultura Afro-Brasileira” e da criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) que a Lei 11.645/08 tramitou.

2.1 O protagonismo indígena antes do Movimento Indígena contemporâneo: considerações sobre o debate historiográfico

Falar de protagonismo indígena antes da ocorrência do Movimento Indígena contemporâneo é falar essencialmente de uma nova reescrita da história do Brasil. Essa reescrita tem caminhado timidamente, como pontua Almeida (2017), mas tem apontado uma atitude dos povos indígenas na composição do Brasil que, durante muito tempo foi negada. Novos olhares sobre a nossa história, em especial do Brasil colonial têm demonstrado que as escolhas e ações dos povos indígenas tanto possibilitaram como tornaram possíveis os processos de conquista e colonização.

Visões em que os indígenas aparecem facilmente vencidos ou catequisados têm sido amplamente revistas: ainda que as relações de poder fossem assimétricas, foram necessárias negociações e essas impunham limites aos colonizadores. Assim como o fracasso ou o sucesso

de uma capitania se dava através de uma rede de relações e apoio (ou não) de povos indígenas, o estabelecimento de elites coloniais estava também vinculado às relações estabelecidas com os chefes indígenas (ALMEIDA, 2010, 2017).

No campo das lutas e resistências, além de fugas, rebeliões e suicídios, podemos citar diversos eventos, como a contestação de escravização ilegítima pelos próprios indígenas junto à justiça para conseguir liberdade (MELLO, 2009 e RESENDE, 2003 apud ALMEIDA, 2017), as ocorrências da Confederação dos Tamoios (séc. XVI) e Guerra dos Bárbaros (séc. XVII e XVIII), guerras extremamente complexas, que combinavam animosidades intertribais à uma diversidade de alianças a fim de expulsar os colonizadores (ALMEIDA, 2010) e o movimento de *desbatismo*, ocorrido em território Guarani na região Sul, entre os séculos XVI e XVII, que consistia em um ritual conduzido por líderes religiosos Guarani, em que se retirava o nome cristão imposto pelos missionários (BRIGHENTI, 2015b; PREZIA, 2017). No século XIX e início do XX, podemos citar a luta dos Xokleng na região Sul e dos Kaingang em São Paulo, que defenderam incansavelmente suas terras. No caso dos Xokleng, suas terras eram cobiçadas para criação de gado e por se tratar de região fronteira estratégica; já para os Kaingang o que estava em jogo era a expansão da produção cafeeira e implantação das estradas de ferro (BRIGHENTI, 2015b).

Há muitos outros exemplos que têm apontado para a atuação dos indígenas na formação territorial do que é hoje o Brasil, demonstrando escolhas e formas de se relacionar entre si ou com os europeus, contrapondo-se, negociando e sendo, portanto, partícipes fundamentais no estabelecimento de nossa sociedade. Vários autores têm apresentado a dificuldade em rever uma produção da historiografia brasileira, construída de modo a apenas evidenciar o papel do europeu e do branco na constituição de nossa história, cuja raiz está no cerne da composição de uma memória nacional, articulada através dos intelectuais do Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB), durante o século XIX. Imersos aos debates racistas e evolucionistas da época e, a fim de justificar um dado projeto político calcado na monarquia, numa unidade territorial e no trabalho escravo, esses intelectuais consolidaram uma dada forma de escrever a história do Brasil (WITTMAN, 2015). Nesse modo de escrever a história, como lembra Monteiro (1995), os indígenas foram sentenciados a não terem história, mas apenas etnografia, além de estarem fadados ao desaparecimento²¹.

²¹ [...]Como dizia Varnhagen, “de tais povos na infância não há história: há só etnografia” (Varnhagen, 1978 [1854], p. 30, apud Cunha, 1992, p.11).

Durante uma boa parte do século XX, uma série de visões conservadoras em relação aos povos indígenas é estabelecida. Ideias em que eram considerados como “índios genéricos”, que faziam parte de um passado longínquo, cristalizado pelo tempo, que estariam na infância da civilização e, portanto, em vias de extinção, integravam o ensino escolar e a produção dos livros didáticos. Bittencourt (2013) faz uma importante análise da inserção da história indígena e da construção das imagens desses sujeitos históricos nos manuais escolares a partir do século XIX até o final do século XX, apontando como a produção historiográfica e antropológica é absorvida pelos autores desses materiais, apesar das “interpretações particulares” dos mesmos. O livro didático, como um material importante na vida de estudantes do ensino básico, tornou-se ferramenta pedagógica e difusor de visões preconceituosas, racistas e redutoras sobre os indígenas, e, apenas nas últimas décadas que tem se transformado.

A desconstrução dessa imagem negativa, vitimizadora e reducionista da diversidade e da agência de tantos povos indígenas no Brasil começou a ser realizada pela Antropologia durante a década de 1970. Sob a influência dos movimentos indígenas da América Latina, foi também nesta década que teve início a organização do Movimento Indígena Brasileiro contemporâneo, que consegue uma abrangência nacional no decorrer dos anos de 1980. Como já pontuamos anteriormente, esse movimento social, fundamentalmente étnico, se constitui em algo novo na história dos povos indígenas no Brasil. Segundo Monteiro (1995), esse movimento desmontou a ideia de desaparecimento dos povos originários:

[...] A principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política — tais como as organizações indígenas —, reivindicam e reconquistam direitos históricos. O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, **como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista.** (MONTEIRO, 1995, p.223 – grifo meu)

Para comprovar cientificamente o território reivindicado por determinados grupos indígenas, antropólogos²² e parceiros do Movimento Indígena, perceberam a necessidade de

²² Podemos citar o doutorado da antropóloga Maria Inês Ladeira, defendido na USP, sob o título de *Espaço geográfico Guarani-mbya: significado, constituição e uso*. Membro do Centro do Trabalho Indigenista (CTI) seu estudo foi fundamental para comprovação do território dos Guarani Mbya no estado de São Paulo.

desenvolver estudos históricos em pesquisas de mestrado e/ou doutorado, que embasavam a demarcação territorial. De acordo com Monteiro (1995), foi nesse contexto que surgiu uma “nova história indígena”, numa conjuntura específica entre a antropologia e o novo indigenismo, realizado por diversas organizações não governamentais, que vão surgindo durante o crescimento do Movimento Indígena para o apoio do mesmo.

Apesar de a produção historiográfica brasileira estar, desde os anos de 1970, renovando-se com a utilização de novas fontes, novas abordagens e realizando um diálogo com outras áreas das ciências sociais, o interesse pelo protagonismo indígena tornou-se mais evidenciado a partir da década de 1990 (ALMEIDA, 2017). Durante esta década, surgiu a publicação de obras que ainda se constituem como marcos dessa “nova história indígena”, em que o profícuo diálogo interdisciplinar entre a Antropologia e História, junto à utilização de diversas fontes, possibilitaram outras leituras do passado. Livros como *Índios na História do Brasil* (1992), organizado por Manuela Carneiro da Cunha; *Negros da Terra* (1994), obra de John Manuel Monteiro; a obra *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º grau* (1995), organizado por Aracy Lopes da Silva e Luiz Donizete Grupioni; *A heresia dos índios* (1995), de Ronaldo Vainfas são alguns exemplos disso. Na atualidade há outras obras de referência como *Os índios na história do Brasil* (2010), de autoria de Maria Regina Celestino de Almeida.

Esta renovação historiográfica esteve relacionada às questões educacionais por muitos destes mesmos autores. A história indígena no passado e no presente tornou-se significativa para os debates sobre os estudos escolares, sendo fundamentais os debates iniciados pelo Grupo de Educação Escolar Indígena MARI, da USP. A esse respeito, podemos mencionar a obra *Antropologia, História e Educação* (2001), fruto de um projeto de pesquisa realizado pelo grupo. Tal projeto, iniciado em 1995, tinha por objetivo debater as possibilidades de uma educação para a diversidade, dentro do universo da história e da antropologia. Mais atualmente, podemos citar as obras *A temática indígena na escola: subsídios para professores* (2011), de Pedro Paulo Funari e Ana Piñon; e *Ensino (d)e História Indígena* (2015), organizado por Luisa Tombini Wittman.

Mas como alertava Cunha (1992a), a composição da história que estabelece os povos indígenas como sujeitos e não apenas vítimas é recente na historiografia acadêmica, pois os povos originários sempre se colocaram na posição de protagonistas em relação ao passado: a

opção pelo contato com o “branco” aparece em vários mitos²³ como iniciativa dos indígenas “que não são vítimas de uma fatalidade, mas agentes de seu destino” (p.19). Aqui fica evidente o grifo na citação de Monteiro, já que os povos indígenas, como produtores de conhecimento, ressignificam suas experiências e produzem a sua própria história²⁴.

Percebe-se que a produção historiográfica sobre os povos indígenas tem demonstrado as diversas articulações, negociações e lutas que compuseram e ainda compõem a história nacional. Apropriações de mecanismos da sociedade envolvente para lutar por suas demandas se deram em vários momentos da história do Brasil, desde a época colonial. A “nova história indígena”, portanto, tem contribuído para ressignificar os povos indígenas como sujeitos históricos atuantes, desde o período colonial até a atualidade.

2.2 A temática indígena na escola: o papel dos antropólogos

Recompor historicamente a trajetória de uma mudança curricular é, sem dúvida, buscar as diversas vozes e sujeitos históricos envolvidos em todo processo. Nesse sentido, uma das questões que precisam de atenção, diz respeito aos antropólogos, especificamente de instituições ligadas à educação escolar indígena e seu papel na difusão de informações sobre os povos originários para a sociedade envolvente.

Conforme vimos no capítulo I, várias instituições foram parceiras dos professores indígenas no processo de constituição dos princípios de uma escola intercultural e descolonizada. Uma dessas instituições foi o Grupo de Educação Indígena da USP, o MARI, já mencionado anteriormente. Criado em 1989, era formado por estudantes e antropólogos que aderiram à causa indígena nos finais dos anos de 1970.

Nesse grupo, estava Aracy Lopes da Silva que, segundo Grupioni (2000), foi precursora na área da educação escolar indígena “tanto no sentido de pensar o potencial da escola em terras indígenas a favor dos índios, quanto de tornar essa temática teoricamente relevante na academia” (p. 18).

²³ Sobre essa questão ver Cunha (1992a, p. 18-19).

²⁴ No artigo de SILVA, Giovani José da. Notícias da guerra que não acabou: a Guerra do Paraguai (1864-1870) rememorada pelos índios Kadiwéu, *Fronteiras Revista de História*, Mato Grosso do Sul, n. 16, p. 83-91, 2007, o autor discorre sobre como a participação dos Kadiwéu na Guerra do Paraguai foi apropriada e ressignificada, além de trazer um elemento de comprovação territorial.

A antropóloga tinha também uma preocupação muito grande com a divulgação de informações sobre a diversidade de povos indígenas para um público que extrapolasse o universo de seus pares. Silva (1994) deixa bastante claro os propósitos da criação do MARI, tanto em relação aos objetivos de atuar na assessoria de projetos de educação escolar indígena, quanto a atividades voltadas para a formação de professores da escola da sociedade envolvente:

Com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes sobre a realidade indígena e, assim, reverter o quadro atual de preconceito, discriminação e desinformação no Brasil, o MARI tem oferecido semestralmente um curso de capacitação para professores de 1o e 2o graus da rede pública e privada. A proposta é fazer uma introdução à antropologia e refletir sobre a abordagem desta dentro da escola. (SILVA, 1994, p. 193)

Segundo Grupioni (2000), Aracy foi responsável por uma série de cursos, entre os anos de 1992 a 1996, para instrumentalizar os professores das redes públicas e particulares sobre como trabalhar com o tema em sala de aula. Tais cursos, a levou a organizar, junto com Grupioni, o livro *A temática indígena na sala de aula*, obra já citada, publicada em 1995. Esse livro, que reunia estudos de uma série de especialistas, se constituiu na ampliação da obra anterior: *A questão indígena na sala de aula*, de 1988.

Na busca por encontrar um nexo entre a aprovação da Lei 11.645/08 e o papel dos antropólogos, conseguiu-se identificar uma ação do antropólogo Benedito Prézia e estudantes do Projeto Pindorama, programa de inserção de indígenas na universidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que iniciou suas atividades em 2002.

Segundo o sítio Observatório da Educação²⁵, após a promulgação da Lei 10.639/03, os estudantes indígenas do Projeto Pindorama, começaram a recolher assinaturas para um abaixo assinado endereçado ao ministro da Educação, Fernando Haddad, para que houvesse a inserção da história indígena nos currículos escolares.

Em entrevista ao programa *Brasilianas*, de 05 de maio de 2014, da TV Brasil, cujo tema era “A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira”, Benedito Prézia confirma essa ação ao jornalista Luiz Nassif

Então pouca gente sabe que em 2006, nós fizemos um abaixo-assinado em nível regional, conseguimos levantar umas 5000 assinaturas, pedindo a inclusão da História das Culturas Indígenas e encaminhamos para o MEC, para o ministro Haddad. Nós nunca tivemos uma resposta. Só que dois anos depois, veio essa lei, a 11.645, que eu acho que foi uma resposta para nós. Então a gente percebe que o indígena no contexto

²⁵ Consultar o endereço eletrônico: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/286-projeto-pindorama-reivindica-insercao-da-historia-indigena-no-curriculo-escolar>> Acesso em 10/06/2018.

urbano, ele ficou mais sensível a essa questão e, então a gente percebe que é uma coisa que tem que ser levada para as Secretarias [Secretarias de Educação], para as escolas [...] Então o desafio agora é a implementação da lei²⁶.

Infelizmente não conseguimos localizar o abaixo assinado e as etnias dos estudantes indígenas que o promoveram. Entretanto, o que fica bastante claro é que a iniciativa, mesmo que disparada pela promulgação da Lei 10.639/03, partiu dos estudantes indígenas, de um incomodo sobre como a sociedade envolvente precisa desconstruir estereótipos em relação aos povos originários, e a certeza de que a educação tem um papel fundamental nesse processo.

2.3 As ações do MEC sobre a questão indígena e a diversidade cultural

2.3.1 A década de 1990

Desde que o Ministério da Educação (MEC) assumiu a educação escolar indígena em fevereiro de 1991, iniciaram-se algumas ações para que as escolas tivessem uma nova abordagem sobre os povos originários. Uma das primeiras ações se deu através da Portaria Interministerial n. 559 (Ministério da Justiça e Educação), que trazia em seu artigo 13, a seguinte resolução:

Determinar à Secretaria Nacional de Educação Básica, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e à Secretaria Nacional de Educação Superior, a revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a a rede de ensino, através das literaturas didáticas. (CIMI, 1992, p. 31)

Além da incorporação de diversas reivindicações do Movimento Indígena pelo decreto, também apontava que diversas secretarias da Educação deveriam estar envolvidas na tarefa de desconstruir estereótipos em relação à imagem do “índio”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a mesma deixava expresso no quarto parágrafo do artigo 26 que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do

²⁶ O programa *Brasilianas*, da TV Brasil, está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=_QE6ppxk0vQ> Acesso em 10/06/2018.

povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, reafirmando o mesmo texto do artigo 242 da Constituição de 1988.

Os anos seguintes à aprovação da LDBEN, o MEC elaborou o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para cada área do conhecimento da educação escolar, assim como os chamados *temas transversais*, para serem trabalhados ao longo do ensino fundamental das redes públicas e privadas no Brasil, permeadas por debates de valorização da diversidade étnico-cultural brasileira e da cidadania.

No caso do PCN de História, nos objetivos gerais para o ensino fundamental, um dos itens destacados se refere à necessidade de conhecer diferentes grupos sociais que formaram a nossa história, além do direito ao conhecimento da diversidade cultural do país (PCN, 1997a, p.33).

A proposta de História está organizada por eixos temáticos e a questão da história indígena aparece com mais força para o ensino de História para ciclo I (fundamental I). A preocupação de indicar uma grande heterogeneidade das populações indígenas, em clara oposição ao conceito de “índio genérico”, sua presença na sociedade brasileira e a necessidade de seu estudo pode ser observada tanto no objetivo geral para o ciclo I, quanto no conteúdo do eixo temático “História local e do cotidiano”. Segundo o documento, a justificativa para introduzir os estudos dos povos indígenas:

é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, **evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história.**

O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (PCN, 1997a, p. 41, grifo meu)

Há, inclusive, um tópico específico sobre comunidade indígena, indicando quais itens poderiam ser trabalhados, que se referem à forma de ser desses povos (organização familiar, relação com a natureza, língua falada, hábitos cotidianos e etc.), além da importância de se estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre o modo de viver dos alunos e dos indígenas.

No caso dos conteúdos para o ensino de História ciclo II (fundamental II), a questão indígena aparece associada ao eixo temático “História das organizações populacionais”, nos tópicos “Deslocamentos populacionais” e “Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos” (PCN, 1997a, p. 49).

No tema transversal Pluralidade Cultural, cujas propostas aproximam principalmente as disciplinas escolares de História, Geografia e Língua Portuguesa, o objetivo é expor a grande heterogeneidade da composição populacional brasileira e decompor generalizações e preconceitos em relação a diferentes grupos étnicos, sociais e culturais (PCN, 1997b, p. 20).

Em relação à temática indígena, o documento afirma que:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeniza as sociedades como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via na inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria. (PCN, 1997b, p. 31)

De forma geral, o PCN de História para o ensino fundamental, assim como o tema transversal Pluralidade Cultural, procuravam estabelecer novos entendimentos sobre os povos indígenas, evidenciando a diversidade e a existência no passado e na atualidade dos povos originários. Contudo, tais documentos possuíam um caráter sugestivo e não obrigatório, dependendo do professor aplicar as orientações ou sugestões (MACEDO NETO, 2009).

Percebe-se que algumas ações do MEC foram realizadas em um momento em que eram recentes as reivindicações dos professores indígenas por uma escola diferenciada e pelo reconhecimento e respeito às sociedades originárias, o que fica expresso de forma mais evidente no PCN de História para o ciclo I.

Mas, se ainda permaneciam as reivindicações do Movimento Indígena ao longo dos anos 2000, sobre a questão de que a sociedade deveria ser educada para desconstruir preconceitos e perceber a rica diversidade étnica do país, significa que o artigo 242 da Constituição e o 4º parágrafo do artigo 26 da LDBEN ainda permaneciam “letras mortas”. Logo, havia uma demanda legítima por políticas públicas de educação para os “não indígenas”,

que reverteresse o quadro de desconhecimento dos povos originários, de seu protagonismo na história e de sua contemporaneidade.

2.3.2 As ações do MEC na política educacional do governo Lula (2003-2010)

Em primeiro de janeiro de 2003, tomava posse Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro presidente do Brasil de origem operária e de esquerda. Sua vitória se dá em um contexto de grande descontentamento da população em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, que legava uma herança de grande desemprego, pouco crescimento econômico e desvalorização do Real (MELO, 2009).

Havia uma grande expectativa de mudanças sociais e políticas por parte da população, acenando para um governo mais democrático. Conforme Melo (2009), os documentos²⁷ da plataforma de governo do então presidenciável Lula, firmavam um compromisso com a diminuição das desigualdades, a retomada do crescimento econômico, a participação popular e a “... responsabilidade do Estado em distribuir os benefícios econômicos e regular o mercado com base numa concepção de justiça social distributiva” (p.09). Contudo, uma das críticas apontadas pela autora em sua pesquisa é de que as políticas sociais do governo Lula tiveram que se ajustar à política macroeconômica de feições neoliberais²⁸, havendo assim, certa continuidade com o governo anterior e, portanto, uma limitação em relação às promessas de campanha. Apesar dessa crítica, mesmo com limitações orçamentárias ou ações pontuais e compensatórias, as políticas afirmativas que foram postas em práticas em seu governo, se constituíram como um marco na inserção de uma grande parcela da população que não participava da cena pública, no que se refere à educação como direito. Segundo Lázaro (2013), a educação brasileira tornou “natural” a exclusão de diversos grupos, como os mais pobres, as pessoas do campo, negros, comunidade LGBT e etc. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁹ em 2004, da qual trataremos mais à

²⁷ A autora analisou os seguintes documentos: *Concepções e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil*, *Carta ao Povo Brasileiro* e *Um Brasil para Todos*, *Programa de Governo da Coligação Lula Presidente*.

²⁸ Segundo Machado (2009), o governo Lula efetuou uma política intensa de exportação, o que beneficiou uma parte da burguesia interna e do agronegócio. Por outro lado, retirou direitos previdenciários do setor público e privado. Não abandonou as metas do Fundo Monetário Internacional em relação ao superávit primário, ocasionando redução de gastos em área sociais.

²⁹ Em 2011, a SECAD passou a integrar os programas de educação inclusiva, denominando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

frente, objetivava justamente propor ações e políticas públicas no âmbito da educação para reverter esse quadro.

Em seu primeiro mandato (2003-2006), uma das primeiras ações foi a reestruturação do Ministério da Educação, com o estabelecimento de maior diálogo com os movimentos sociais, além de definir parcerias com governos estaduais e municipais, no sentido de valorizar e capacitar educadores (MELO, 2009). São criadas a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a SECAD. A educação passa ser tratada como um direito, e para tal, um dos objetivos do governo era o de democratizar o acesso e garantir a permanência na escola (MELO, 2009). Apesar de certa instabilidade, troca de três ministros da Educação e denúncias de corrupção, isso não impediu que o governo aprovasse a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este fundo possibilita a distribuição de recursos de forma sistemática a todo o ensino básico, diferentemente do anterior – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – que previa recursos somente para o ensino fundamental (ABREU, 2010). Contudo o FUNDEB teria vigência apenas no segundo mandato, já que a emenda constitucional que o criou, data da segunda metade do mês de dezembro de 2006, tornando-se lei em 2007³⁰.

Para o ensino universitário, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), um programa de bolsas integrais ou parciais a fim de que estudantes de baixa renda, negros e indígenas, ingressassem em universidades particulares. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado no governo anterior, não foi extinto, mas pelo contrário, foi ampliado. Em decorrência da grande expansão do ensino superior privado, estabeleceu-se um novo marco regulatório, com a avaliação da qualidade do ensino oferecido por essas instituições³¹ (ABREU, 2010). Apesar de o PROUNI representar uma forma de acesso dos mais pobres ao ensino superior, segundo Lima (2010) e Abreu (2010), o mesmo sofreu críticas por ser considerado um programa que investia e transferia recursos ao setor privado da educação, preterindo, por outro lado, os investimentos na universidade pública.

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), as políticas públicas para a educação foram marcadas pelo lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, estruturado em trinta ações para todos os níveis da educação. Para acompanhar o cumprimento

³⁰ Lei 11.494/07.

³¹ Sistema de avaliação como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), criado juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação Superior, em 2004.

das metas estabelecidas para a educação básica até 2022, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem como objetivo, aferir o desempenho dos alunos e o fluxo das aprovações. Como política de valorização dos professores, este é estabelecido através da Lei 11.738/2008, o Piso Salarial Profissional Nacional. Apesar de ser insuficiente, o projeto tinha o objetivo de garantir que, ao menos no magistério público da educação básica, os professores de toda a federação não tivessem remuneração abaixo do piso. Em relação ao ensino superior, houve uma maior expansão das universidades públicas e a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação, em que as universidades estatais deveriam dobrar o número de alunos em dez anos e instituir medidas democratizantes em sua estrutura (ABREU, 2010).

Contudo, o Plano de Desenvolvimento da Educação também sofreu críticas, tanto em relação às limitações de verbas destinadas à área, devido à política econômica adotada, que poderia inviabilizá-lo, quanto na ausência da participação da sociedade na construção das ações que o plano contemplava, apesar de as mesmas estarem ancoradas em necessidades apontadas em “... diversos fóruns e pelo próprio debate público da área” (ABREU, 2010, p. 135). Sobre o montante de verbas destinada à área educacional, com a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, houve a desvinculação das receitas da União em relação à educação, o que significou um aumento considerável de recursos a partir de 2010³².

De modo geral, podemos perceber que, em oito anos de governo, apesar das críticas sofridas em relação à forma de inserção da população, preterida do seu direito de acesso e permanência na educação, sobretudo no nível superior, o governo Lula foi o primeiro a dar destaque às políticas educacionais, que entendiam que a desigualdade social estava imbricada com a diversidade. Essa questão fica mais clara com a discussão da aprovação da Lei 10.639/03 e, sobretudo com a criação da SECAD.

³² O PDE eram metas específicas do MEC. Não tinham o objetivo de substituir o Plano Nacional de Educação (PNE), que continuava em vigência.

2.3.3 A Lei 10.639/03 e a criação da SECAD

Voltando ao início do governo Lula, um de seus primeiros atos foi sancionar a Lei 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003. A referida lei modificava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) ao estabelecer que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. A sanção dessa lei representava o compromisso do novo governo com as reivindicações do Movimento Negro (BITTENCOURT, 2014).

Assim como o Movimento Indígena, o Movimento Negro e outros movimentos sociais tiveram um papel importante na democratização do país, durante os anos de 1980. Sua atuação combativa na Constituinte garantiu a criminalização de quaisquer práticas de racismo, o direito aos territórios quilombolas e, assim como povos originários, o direito às manifestações de suas práticas culturais (DORNELLES, 2010, p.34-35). Entre as diversas pautas por igualdade racial, pleiteadas pelo Movimento Negro, a reivindicação por uma educação antirracista, a valorização da cultura afro-brasileira, o direito ao protagonismo na composição da história do Brasil e a denúncia da chamada “democracia racial”, eram também bandeiras essenciais. A educação, para o Movimento Negro era tanto uma reivindicação quanto um direito ao acesso à escola para a população negra, tornando-se um meio para conseguir equidade social ao lado da população branca; também seria o local privilegiado para formar sujeitos numa perspectiva mais plural, conhecedores de uma história do Brasil com múltiplos protagonistas, calcada em valores mais democráticos, antirracistas, além de contribuir para compor uma identidade negra positiva (CONCEIÇÃO, 2011; DORNELLES, 2010).

Conforme já discutimos anteriormente, o artigo 242 da Constituição estabelecia que o ensino de História do Brasil levasse em conta os diferentes grupos étnicos na composição do povo brasileiro. Contudo, o Movimento Negro reivindicava uma lei específica para que a história e cultura afro-brasileira fossem ensinadas. A concretização de uma lei que estabelecesse uma educação que se pautasse na valorização da cultura e história afro-brasileira foi, contudo, bastante árdua. Dornelles (2010) e Conceição (2011), ao fazerem o estudo da trajetória da Lei 10.639/03, demonstram que foram apresentados cinco projetos de lei com essa temática, desde o período pós Constituinte, em 1988, até o ano de 1999, por parlamentares ligados ao Movimento Negro. Isso nos remete a questão de que o currículo é arena de disputas políticas, pois “... os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível,

pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2001, p. 17). O que estava em jogo era tanto a disputa pela história quanto por um ensino que forma sujeitos.

Mesmo com a aprovação da nova LDBEN, em 1996, assim como a apresentação dos PCN's, que valorizavam a diversidade cultural, a cidadania e ética, como já falamos, a reivindicação por uma lei específica que mudasse o currículo da educação básica continuou ao final da década de 1990.

Com a lei aprovada no início de 2003, o Estado precisava garantir mecanismos para sua regulamentação e implantação. Assim, é criado

[...] um Grupo de Trabalho, formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

O trabalho do grupo culmina com a aprovação da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, e do Parecer CNE/CP n. 03/200429, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração da LDB. (DORNELLES, 2010, p.50)

É importante considerar que a presença de membros do Movimento Negro no âmbito do governo fez total diferença, pois foram interlocutores das pressões do próprio movimento para que a lei fosse prontamente regulamentada. Nas palavras de Lima,

Na análise da documentação sobre lei e sobre a temática da educação em geral, percebe-se o esforço para implantar ações e programas com ela relacionados, dada a pressão do movimento negro em efetivá-la nas redes de ensino. Acredita-se que sua implementação é, depois das cotas no ensino público, o mote mais importante do movimento negro por ser considerada um marco normativo importante em termos de política de diversidade. (LIMA, 2010, p. 85)

A respeito das políticas de diversidade, o governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu algumas ações que buscavam articular questões de gênero, raça e etnia. No caso das políticas educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, anteriormente mencionados, e o Plano Nacional de Educação (2001-2011), que continha capítulos específicos voltados para a educação indígena³³, são exemplos disso.

³³ A respeito da educação escolar indígena no PNE, é importante colocar que o item vinte e um dos objetivos e metas, estabelecia a necessidade de “Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral,

Contudo, conforme Moehlecke (2009), tais medidas foram fragmentadas, pois não tiveram uma “orientação do conjunto das ações do Ministério da Educação” (p.465). No governo Lula é criada uma secretaria específica no interior do MEC para tratar sobre a questão da diversidade: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa secretaria foi instituída um ano após a sanção da lei, em 2004. No documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, é afirmado que

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. **Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica.** (Brasil, 2004, p.1, apud MOEHLECKE, 2009, p. 468 - grifo meu)

Ou seja, a criação dessa secretaria específica dentro do MEC, tinha o objetivo de reunir programas antes dispersos, com o intuito de privilegiar a inclusão social dos chamados *diversos* e combater quaisquer tipos de preconceitos em relação à etnia e à opção sexual. Além disso, sua meta

é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social [...] Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores. (Brasil, 2004, p.1, apud MOEHLECKE, Sabrina, 2009, p. 469)

Segundo Melo (2009), os formulares da SECAD³⁴ tinham o entendimento de que a educação se constituía como reprodutora das desigualdades sociais e, portanto, acreditavam que a institucionalização do acesso de grupos sempre preteridos do seu direito, combateria a intolerância, a discriminação identitária, cultural, social e promoveria a equidade. Percebe-se que a secretaria manteria um diálogo com os movimentos sociais, sociedade civil e diversas outras esferas de poder, para construir uma educação mais democrática e inclusiva.

sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações”. Brasil. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em 21/06/2018.

³⁴ A SECAD foi concebida por três atores de destaque no governo Lula: o economista Ricardo Henriques, Tarso Genro e Fernando Haddad.

Essa secretaria teve papel importante na implementação da Lei 10.639/03, pois teria a responsabilidade de executar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Étnico Raciais em “escolas municipais, estaduais, enquanto política de Estado” (MELO, 2009). Desenvolveu programas de ação privilegiando as questões étnico-raciais, seja para a formação de professores da educação básica, ou para programas envolvendo o acesso da população negra à universidade (MOEHLECKE, 2009).

Assim como havia integrantes do Movimento Negro no SECAD, é importante colocar que também havia integrantes da comunidade indígena. Destaca-se a presença Gersem José dos Santos Luciano, Gersem Baniwa, que exerceu a função de Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena, no período entre 2008 e 2012. Gersen Baniwa³⁵ atuou desde a década de 1980 no Movimento Indígena, tendo como preocupação central a luta por educação não colonizadora e intercultural.

No que diz respeito à educação escolar indígena, as políticas públicas fomentadas pela SECAD abrangiam a educação básica, a formação continuada para professores indígenas para nível médio e programas de formação superior e licenciaturas indígenas (MELO, 2009; MOEHLECKE, 2009).

Além do papel fundamental na implementação da Lei 10.639/03 e no que diz respeito à educação escolar indígena, durante o governo Lula, a SECAD também trabalhou em frentes como a educação de jovens e adultos, educação quilombola, educação para o homem do campo, direitos sexuais e direitos humanos.

Como podemos observar, a criação da SECAD tinha um foco muito específico na promoção da equidade e do acesso à educação por grupos tradicionalmente negligenciados dos processos escolares formais. A educação foi utilizada como caminho para lidar com a desigualdade social, porque havia um entendimento de que, por um lado, a desigualdade estava imbricada com a diversidade; e por outro, a escola funcionava como reprodutora de desigualdades. Garantir o acesso e permanências dessas pessoas à educação poderia significar o caminho não apenas para uma maior equidade social, mas também para uma democracia mais ampla, com mais respeito às diferenças e à valorização da diversidade. É nesse contexto, que ocorre a tramitação da Lei 11.645/08.

³⁵ Foi um dos responsáveis pela criação da COPIAR, estando presente na reunião dos professores do Amazonas e Roraima, em 1991, em que se redigiu a Declaração de Princípios. Atuou em outras organizações indígenas como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e na Coordenação (das) Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COAIB). Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira (AM). Mestre e doutor em Antropologia Social, atualmente é professor da Universidade Federal do Amazonas.

Capítulo III. O percurso da Lei 11.645/08: do projeto de lei à promulgação da norma

Esse capítulo aborda a tramitação da lei 11.645/08 no espaço do Congresso Nacional, entre o primeiro e o segundo mandatos do governo Lula (2003-2010). O objetivo é analisar toda a documentação oficial produzida pelos projetos de lei apresentados sobre a obrigatoriedade da temática indígena no ensino básico, assim como perceber os sujeitos envolvidos nesse processo, os conteúdos dos debates políticos que decorreram de sua discussão nas Comissões da Câmara e Senado Federais pelas quais percorreu e se houve oposição à proposta legislativa ou modificações do projeto de lei original. Teve-se a preocupação de perceber que tais debates não possuem apenas um conteúdo educativo em si, mas ocorre em meio a jogo de interesses políticos.

3.1 Lei e mudança curricular: considerações sobre Thompson e Goodson

Até o presente momento, o modo como buscamos historicizar a Lei 11.645/08, está baseado na maneira como Thompson (1987) entende a constituição de uma lei, percebendo quais mudanças na sociedade são operadas, que grupos e por quais motivos passam reivindicar a necessidade de uma norma. Também Goodson (2001, 2008) constitui uma referência fundamental, pois entende que uma mudança curricular se atrela às mudanças políticas, sociais e econômicas de uma sociedade.

A lei é aqui entendida como um “campo de batalha”, considerando que é operada em uma sociedade de classes, composta por grupos com interesses contraditórios e antagônicos. Conforme salienta Thompson, a lei tem diversas interfaces, não pode ser compreendida apenas como um arbítrio puro de uma classe sobre a outra, mas por ser “espaço de conflito”, nas batalhas travadas entre diferentes grupos da sociedade, pode se constituir também como local de garantia de direitos.

Assim, não podemos esquecer que a luta e mobilização realizada pelo Movimento Indígena, por ocasião da escrita da nova carta constitucional, foi responsável por uma série de normas que resgatavam direitos históricos. Como a lei deve ser respeitada por todos e impõe

limites às ações dos “de cima”, pode ser vista também como mediadora e promotora de consenso (CASTANHA, 2011).

Por outro lado, pensando na própria dialética da lei, grupos agropecuários e mineradores que na atualidade possuem uma bancada grande no Congresso, usam sua força política para propor normas que buscam confiscar direitos duramente conquistados, o que tem provocado forte reação do próprio Movimento Indígena, como observamos no capítulo I.

Voltando a Thompson (1987) e Goodson (2001, 2008), tais autores têm muitos pontos de encontro, o que nos dá um instrumental teórico fundamental para pensar o processo de feitura da Lei 11.645/08. Além da questão da necessidade de recompor o contexto histórico em que se dá a criação de uma norma, bem como tais mudanças são fundamentais para compreender uma mudança curricular, se para Thompson a lei é entendida como “espaço do conflito”, Goodson concebe que as mudanças curriculares (que são legitimadas através da lei) também se encontram na perspectiva de lutas políticas.

Ou seja, processos de mudanças realizadas na sociedade podem colocar determinados grupos a pressionar por uma mudança curricular. Essa pressão se dá num espaço de interesses divergentes, já que inclusões ou exclusões de certos temas ou conteúdos são disputadas por diferentes grupos, que desejam impor seus pontos de vista sobre o que é um conhecimento válido a ser transmitidos às gerações do futuro.

No caso, estamos discutindo uma mudança curricular que põe para o centro do debate educacional sujeitos históricos que sofreram um grande processo de apagamento, de racismo e de vitimização, o que forjou representações estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

O que nos cabe agora analisar é como a reivindicação do Movimento Indígena, notadamente dos professores indígenas, chega ao debate político, se há sua efetiva participação na forja da lei e como se desenvolve os debates e batalhas nas comissões pelas casas de governo, até que a mesma vire uma norma.

Diante do exposto, passaremos agora às considerações de como tramita um projeto de lei na Câmara e Senado, e após, faremos a análise da tramitação da lei 11.645/08.

3.2 O trânsito do projeto de lei na Câmara dos Deputados e Senado Federal

Há todo um procedimento legal que compõe desde a escrita³⁶, apresentação e tramitação de um projeto de lei, seja por iniciativa de um deputado federal, senador, presidente da república, comissão do Senado, comissão da Câmara, Supremo Tribunal Federal, Procuradoria Geral da República ou mesmo se proposta parte de uma iniciativa popular.

O sítio da Câmara dos Deputados disponibiliza tanto o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, assim como uma página específica que explica como ocorre a tramitação de um projeto de lei³⁷. Através da consulta desses documentos, faremos uma breve síntese dos pontos fundamentais da constituição de uma norma e seu processo de tramitação.

Quando um projeto de lei é apresentado à Câmara, a presidência da casa faz uma verificação se todos os requisitos mínimos estão atendidos na proposta. Entre esses requisitos, podemos citar: se a proposta foi apresentada por agente legítimo; se é de competência da Câmara; se não contém disposição manifestadamente contrária à Constituição ou que possa ferir o regimento da casa e, por fim, se encontra formalizado adequadamente. Se todos os itens estiverem contemplados, o projeto é recebido, numerado, mandado à publicação e encaminhado às comissões (Educação, Cultura, Agricultura, Tecnologia e etc.) que possuem competência para analisar e se manifestar sobre o conteúdo apresentado.

Na Câmara dos Deputados, há 24 comissões permanentes e além delas há as comissões temporárias e mistas. As comissões temporárias são criadas para discutir assuntos muito específicos, como as Comissões Parlamentares de Inquérito, que têm um tempo determinado de duração. As comissões mistas, que compõem integrantes da Câmara e Senado, podem ser temporárias ou permanentes, como por exemplo, a Comissão Permanente Mista de Combate à

³⁶ A redação de uma lei deve seguir as orientações contidas na Lei Complementar 95/1998, que dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis.

³⁷ Sobre o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, consultar o endereço eletrônico: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%2027-2018.pdf>>. Sobre as videoaulas, sob o título de *Processo Legislativo*, constituído por oito vídeos que explicam de forma didática o transito da lei, pode ser consultado no canal da Câmara no Youtube em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MzW2wTsmMlc&list=PLysoTmRxzFnVfy1J8qY2VzGi1k3dvzN75>>. Também pode ser visto na página da Câmara, sob o título de *Como nascem as leis* em <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/como-nascem-as-leis>>. Acesso em 01/06/2018.

Violência contra a Mulher. A Comissão de Educação, assim como a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania são permanentes³⁸.

Endereçado à comissão competente, o presidente da mesma designa um relator que faz o estudo da matéria proposta e apresenta um parecer sobre ela. O presidente também pode determinar se a matéria se sujeitará ao poder conclusivo das comissões, ou se deverá passar pela deliberação do Plenário da Câmara. No caso da tramitação conclusiva na comissão, como foi o caso do projeto que originou a Lei 11.645/08, o presidente tem que estabelecer um prazo de cinco sessões para a apresentação de emendas por qualquer deputado, perante a comissão.

Dependendo da matéria, mesmo sem o relator ter concluído o seu parecer, há a possibilidade de ocorrer reuniões de audiência na comissão, com representantes da sociedade civil organizada, especialistas no assunto da matéria proposta e autoridades em geral. Essas audiências objetivam discutir mais profundamente o projeto e têm por objetivo esclarecer tanto o relator quanto os demais membros da comissão.

Com o Parecer do Relator pronto, o mesmo é publicado e incluso no sistema de registro eletrônico de tramitação da Câmara, podendo ser acessado pela Internet. No documento, o relator pode recomendar a aprovação, rejeição, indicar uma emenda ao projeto inicial ou um substitutivo, que é um projeto alternativo ao original. Se houver substitutivo, é aberto prazo para que se façam emendas ao mesmo. Caso receba as emendas, o relator se manifesta com um parecer complementar.

Depois de todo esse processo, a matéria é apresentada à comissão, onde será debatida e votada. É importante dizer que para a votação, é necessário ter quórum na reunião, isto é, uma presença mínima absoluta do total de membros, o que é exigido pela Constituição. Uma outra questão importante, diz respeito à composição das comissões. Na sua formação, obedecem ao princípio constitucional de proporcionalidade, em que todas as comissões têm uma composição político-partidária assemelhada a toda a Câmara, e assim, funcionam como “mini plenários”.

Quando a matéria entra na pauta na comissão, o presidente dá início ao processo de discussão. Depois da fala do relator, é realizado o debate entre os integrantes da comissão e qualquer membro pode pedir “vista” do projeto, o que interrompe a discussão por duas sessões.

³⁸ Sobre as diversas comissões da Câmara, ver <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes>> Acesso em 02/06/2018.

A “vista” do projeto de lei garante que qualquer membro da comissão possa não só analisar o projeto, mas também pode ser utilizada como forma de obstrução de tramitação da matéria.

Com o fim do prazo de “vista”, a matéria volta à discussão, que encerrada, vai à votação na comissão. Se aprovada, é realizada a redação final da comissão e segue tramitando por outras comissões. Uma matéria pode passar por no máximo três comissões, mas todas elas devem passar pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, que fará uma análise muito específica sobre a constitucionalidade da lei. No caso da Lei 11.645/08, ela tramitou pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e depois seguiu direto para a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC).

Aprovada na CCJC, segue para redação final e se transforma em Projeto de Lei da Câmara. Como nosso congresso é bicameral, segue para tramitação no Senado. Se o projeto tivesse sido iniciado no Senado, passaria também pelas comissões e ao final, após aprovado, tramitaria pela Câmara.

No Senado, segue rito semelhante: é enviado para a comissão correspondente, que designará um relator. Após a conclusão do parecer, é colocado em pauta na comissão para discussão e votação. Abre-se para “vista”, emendas e substitutivos. Concluída a discussão, vota-se a matéria na comissão e, se necessário, segue tramitando por outras comissões. Depois de todo esse trânsito, é votado em plenário do Senado. Se houver emendas, volta novamente à Câmara para apreciação da mesma, mas a decisão final cabe à casa que teve origem a proposta de lei.

Depois de aprovado, segue para sanção do presidente, que pode aprovar, vetar em parte ou totalmente o projeto, num prazo de quinze dias. Se ocorrer o veto, o presidente deve fundamentar sua a decisão em razões de constitucionalidade ou de interesse público e comunicar o presidente do Congresso Nacional. Este convoca uma sessão conjunta das duas casas de governo, para a apreciação e votação secreta. O veto só pode ser derrubado pela maioria absoluta de cada uma das casas do Congresso Nacional (257 deputados e 41 senadores). Caso as duas casas de governo consigam derrubar o veto, segue para a presidência para que dê a promulgação da lei e, então, é encaminhada para a publicação na imprensa oficial.

3.3 A tramitação do Projeto de Lei 433/03 na Câmara Federal

3.3.1 A apresentação do projeto de lei e análise da relatora da Comissão de Educação e de Cultura

Antes de entrarmos na análise do projeto de lei, se faz necessário algumas considerações sobre a trajetória política da ex-deputada Mariângela Duarte, que foi a proponente do projeto que se tornou a Lei 11.645/08. Segundo o verbete bibliográfico do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, Mariângela de Araújo Gama Duarte nasceu em 1946 no Rio de Janeiro. Se formou em 1973 em Letras pela Universidade Católica de Santos (UniSantos) e lecionou no ensino básico como professora da rede oficial do ensino de São Paulo, e também no ensino superior pela universidade de sua formação. Teve atuação sindical como fundadora da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado (APEOSP) da Baixada Santista, e foi presidente, de 1984 a 1985, da Associação dos Docentes da UniSantos.

Filiou-se em 1979 ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e em 1986 ingressou no Partido dos Trabalhadores (PT), no qual se desligaria no final de 2006. Foi vereadora, entre 1989 a 1993, cumprindo um mandato e meio, e deputada estadual por dois mandatos consecutivos, entre 1995 a 2002.

Como deputada, atuou em questões ligadas, sobretudo à educação: básica, ensino técnico e ensino universitário. Conseguiu criar a Universidade Estadual/Campus Litoral Paulista (UNESP/CLP), em oposição ao veto de Geraldo Alckmim. Atuou para a criação do campus Santos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Santos) e para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, de Cubatão. Além da educação, defendeu pautas da saúde e ciência e tecnologia.

Através de consulta ao sítio da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, perceberam-se algumas ações de Mariângela em relação às questões indígenas para o estado, privilegiando sua área de atuação no litoral paulista. Em 2000, fez uma Indicação Legislativa (n. 711) em que cobrava do Estado a liberação de verbas para a construção de moradias na aldeia Pin Rio Silveira, localizada entre Bertioga e São Sebastião, litoral Norte de São Paulo. Também expediu requerimento, n. 261/2000, pedindo informações à secretária de educação, a respeito de projetos educativos a serem implementados nas aldeias indígenas de Bertioga, Mongaguá, Peruíbe e Itanhaém. Foi autora de Emenda 2341 ao Projeto de Lei Orçamentário de

2001, que cobrava a inclusão de recursos para a Secretaria de Educação, para que a mesma realizasse curso de ensino bilíngue, português e tupi-guarani, o que beneficiaria as comunidades indígenas do litoral de São Paulo³⁹.

Concorreu a deputada federal em 2002, e entrou para a Câmara dos Deputados como suplente de José Dirceu, que havia assumido o Ministério da Casa Civil. Concentrou sua atuação na educação, saúde, segurança pública e desenvolvimento científico. Permanece no PT até 2006, passando pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), entre 2007 a 2010; Partido Comunista do Brasil (PC do B), entre 2010 a 2014 e nos tempos atuais filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD).

Como deputada federal, conseguiu aprovar quatro leis. Duas leis foram em co-autoria com outros deputados, como a resolução que implementou uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o crime organizado (Resolução da Câmara 31/2005) e uma norma referente ao divórcio (Emenda Constitucional 66/2010). As demais leis, em que foi a única proponente se refere a políticas públicas de prevenção à hepatite (Lei 11.255/2005)⁴⁰ e a Lei 11.645/08, objeto desta pesquisa.

Através da breve recomposição da trajetória política da proponente, percebe-se que a autora dessa lei, por sua formação intelectual e primeira atuação profissional, concentrou seus esforços no âmbito da educação, o que se configurou uma das pautas mais importantes pelas quais defendeu. Nota-se também certa preocupação com questões referentes à educação escolar indígena no litoral de São Paulo. Esse indício não deve ser ignorado.

Podemos levantar a hipótese de que a defesa da educação escolar indígena seja através da requisição de informações sobre projetos educativos junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 2000, assim como a emenda de lei ao orçamento do Estado de São Paulo em 2001, para garantir mais recursos à educação escolar indígena, possa ter contribuído para que, na condição de deputada federal, levasse adiante pautas e matérias referentes às reivindicações dos povos originários. Com a discussão do projeto, veremos se a hipótese se sustenta.

³⁹ Sobre a Indicação Legislativa n. 711/2000, o Requerimento 261/2000 e a Emenda 2341 ao Projeto de Lei Orçamentário de 2001, os mesmos estão disponíveis no sítio da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: <<https://www.al.sp.gov.br/>>. Acesso em 03/06/2018.

⁴⁰ As leis podem ser consultadas na página biográfica da ex-deputada no sítio da Câmara dos Deputados, disponível em: <http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=112315&tipo=0>. Acesso em 03/06/2018.

Pouco mais de dois meses após a sanção da 10.639/03, precisamente em 19 de março de 2003, a deputada Mariângela Duarte apresentou à mesa diretora da Câmara, o projeto de lei⁴¹ que trata da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Em relação à escrita de um projeto de lei, seguindo as determinações de técnica legislativa, o mesmo deve conter uma ementa, que é um breve resumo do que trata a lei:

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

Aqui é citada a LDBEN e a legislação que primeiramente a modificou, que foi a Lei 10.639/03. Na sequência, a inclusão que a diferencia da legislação anterior: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Depois do preâmbulo “O Congresso Nacional decreta”, segue a parte normativa, isto é, o conteúdo efetivo do qual trata o projeto de lei:

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

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

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; a participação, sobretudo cultural, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

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

Como é essencial realizar uma comparação entre o PL 433/03 e a Lei 10.639, segue a norma aprovada em janeiro de 2003:

⁴¹ O Projeto de Lei da deputada Mariângela Duarte, encontra-se em anexo. Consultar as páginas 113 a 115.

LEI 10.639, 09 DE JANEIRO DE 2003

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Comparada à Lei 10.639, percebe-se que a deputada se apropria da mesma, contudo, realiza modificações que alteram o profundamente seu nexos. O artigo 26-A é acrescido "História e Cultura Afro-Brasileira e *Indígena*". Essa inclusão já amplia o alcance do projeto de lei. Mas, a modificação mais profunda ocorre no parágrafo primeiro, em que fica evidente a ênfase dada em se estudar a cultura negra e indígena para se entender a formação da população brasileira.

Enquanto há uma preocupação na Lei 10.639/03 em estudar a história da África e dos africanos, com o objetivo de evidenciar uma ancestralidade africana calcada na riqueza e diversidade de reinos e sociedades, não há no projeto de lei, a menção em estudar a história das populações originárias antes do "contato" com o "branco". Assim, o estudo da história indígena não se justifica pela importância que tem em si, pela sua presença de mais de 11 mil anos no que é hoje o Brasil⁴², e claro, por sua presença e protagonismo na constituição da história do Brasil, mas sim, se estabelece apenas como contribuidora da formação da sociedade nacional.

⁴²Segundo os estudos de Neves (2006) a ocupação da Amazônia pode ser até mais antiga. Sobre essa questão, ver NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Para os estudos de Niéde Guidon, a presença humana no Piauí data de 100 mil anos, contudo não há consenso na comunidade científica de que a presença humana no que é hoje o Brasil seja tão longeva. Sobre essa questão ver PIVETA, Marcos. Niéde Guidon: arqueóloga diz que o Homo sapiens já estava no Piauí há 100 mil anos. *Revista Pesquisa FAPESP*: São Paulo, 2008, p. 73-77.

Há que se destacar ainda, que Mariângela Duarte coloca que os dois grupos étnicos serão estudados através de sua “participação, *sobretudo cultural*, na formação da sociedade nacional”.

Após a parte normativa, como se trata de um projeto de lei, há a necessidade de explicar qual a relevância social para tal norma. A justificativa ou “justificação”, como está grafada no projeto, se constitui de um texto em que a deputada expõe os motivos para apresentar a necessidade da lei, que pode vir acompanhado de uma fundamentação teórica. O objetivo do texto é criar um discurso de consenso para que os parlamentares possam aderir a tal proposição.

Mariângela Duarte inicia evidenciando como a sociedade foi receptiva em relação à aprovação da Lei 10.639/03, em que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira. Entretanto houve uma omissão importante por tal lei, sendo a mesma criticada:

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular.

Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão das disciplinas **para os alunos conhecerem a realidade indígena do País.** (grifo meu)

Percebe-se que a autora menciona muito genericamente que a “comunidade indígena” criticou tal lei por não se ver também incluída como tema a ser estudado na escola. Não faz menção, por exemplo, ao Movimento Indígena, ou à alguma organização específica que tenha ligação com este movimento social.

A deputada segue reafirmando a ideia da formação da população e cultura brasileira a partir das “três raças”, destacando o papel dos indígenas nesse processo. Seguindo esse raciocínio, como fundamentação teórica, Mariângela Duarte cita o artigo da doutora em literatura brasileira, Vera Lúcia R. Correia de Araújo e sua análise da obra do escritor Adonias Filho, que indica como pensa sobre a formação cultural brasileira:

O autor escolhe as representações africanas e indígenas, como interfaces básicas de nossa identidade cultural de quem o interlocutor seria a alteridade europeia. A cada passo de sua narrativa, inferimos que **essas culturas integrariam** o interior de nosso complexo cultural, mediadas, sobretudo, pelo sagrado e pela autoridade

Assim, é pela perspectiva cultural que a autora justifica seu projeto: há uma lacuna na lei aprovada anteriormente que não considerava o indígena como parte da formação e elemento de integração da cultura e população brasileira:

Sendo assim, nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da **cultura indígena**, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino de nosso País. (grifos meus)

Evidencia novamente a questão dos aspectos culturais com o parágrafo seguinte

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesões, de cultivadores de legumes, especialistas em caça e pesca, os pajés, historiadores, cantadores e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta.

Que povos do Acre seriam esses referidos pela deputada? Somente nesse estado, há doze povos indígenas⁴³ que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo último censo de 2010, constituíram o número de 15. 921 indivíduos⁴⁴. Outra questão que Mariângela Duarte aponta, é que “cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais”. Além de a porcentagem ser absolutamente questionável, qual será o fator que ameaça a sua preservação? A falta de apoio da sociedade nacional às culturas indígenas, ou a dificuldade no acesso a um direito garantido na Constituição, que é a demarcação de terra? O CIMI é bastante enfático nessa questão pois

Para os povos indígenas, a terra é muito mais do que um bem material, ela é fundamental na construção das identidades, do modo de ser, pensar, conviver, construir experiências de vida [...] A experiência da coletividade e a manutenção dos vínculos ancestrais, características dos povos indígenas, somente são possíveis em suas terras tradicionais, porque é nelas que podem construir um modelo de bem viver. (CIMI, 2015, p. 6, 7, 10, e 11, apud, SANTOS, 2015)

A autora termina sua justificativa, conclamando para que os deputados aprovem a lei, já que a mesma pode contribuir com “a preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira”.

⁴³ Os povos são: Arara do Rio Amônia, Arara Shawãdawa, Ashaninka, Manchineri, Huni Kuin, Katukina Pano, Nawa, Nukini, Puyanawa, Yaminawá, Yawanawá, Shanenawa. Para mais informações, consultar o sítio: <<https://pib.socioambiental.org>> Acesso em 04/06/2018.

⁴⁴ Os dados do IBGE podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em 04/06/2018.

Pela leitura atenta do documento, percebe-se que em nenhum momento há a denúncia de racismo, exotismo, estranhamento e apagamento histórico disseminados pela escola e por materiais didáticos, como aparece na voz dos professores indígenas. Assim, a forma como a deputada se expressa em seu texto está muito longe da maneira como o Movimento Indígena refletiu sobre as representações de seus povos nas escolas da sociedade envolvente.

Além disso, há uma questão fundamental que necessita ser pontuada, que diz respeito ao lugar de fala da deputada Mariângela. O Projeto de Lei 433/03 é feito por uma não-indígena, direcionado para alunos não indígenas. Assim, para aprofundar a análise da sua retórica, Ginzburg (2002) se constitui numa referência importante.

No texto *As vozes do outro – uma revolta indígena nas Ilhas Marianas*, o autor faz uma análise de um discurso atribuído a uma liderança indígena do Pacífico, contra o domínio espanhol, no século XVII. Tal discurso é apresentado em uma obra organizada por um jesuíta francês, em 1700. Ginzburg (2002) pontua o contexto histórico, as obras que circulavam neste período e a que os jesuítas poderiam ter acesso, assim como pensa no leitor e na recepção de tal discurso. Disseca de tal maneira o documento, que aponta que o jesuíta tanto não esteve no local acontecido, quanto é ele mesmo o autor do discurso, que foi composto através de leitura de cartas de jesuítas que estiveram no lugar. Assim, Le Golbien, o jesuíta francês, ressignifica uma história que pertence ao *outro*. Há um eco do ocorrido, mas totalmente ressignificado e direcionado aos potenciais leitores, incluindo seus superiores hierárquicos.

Pensando no projeto de lei da deputada Mariângela Duarte, quando ela aponta que “a comunidade indígena” não foi contemplada pela Lei 10.639/03, e ao apresentar uma nova proposta legislativa, a mesma se coloca como alguém que toma partido pela história e cultura indígena nos currículos escolares, que de certo modo, está presente nas reivindicações do Movimento Indígena. Mas como vimos, a forma como ela elabora sua justificativa é totalmente diferente do que os professores indígenas refletiram nas reuniões de 1989, 1990 e 1991, como consta no capítulo I.

O que vemos, ao contrário, é uma perspectiva já ultrapassada, que se aproxima de uma abordagem culturalista da formação do povo brasileiro, constituído de três elementos que se miscigenam: o indígena, o negro e o branco de origem europeia. Tal abordagem, que suaviza embates, violências e processos de luta, está presente no pensamento de Darcy Ribeiro (*O povo brasileiro*, 1995), mas, sobretudo no de Gilberto Freyre (*Casa Grande & Senzala*, 1933). A formação de nossa sociedade se deve sim aos processos de mestiçagem, mas como lembra Gruzinski (2001) é necessário pensar em quais circunstâncias e condições elas foram

produzidas e utilizadas, e no caso de nossa história, muitas vezes foi usada como política de dominação.

Pelo que se percebe do documento, conhecer a “realidade indígena do País” pelos alunos “não indígenas”, se refere apenas aos seus aspectos culturais, que é colocado de forma bem genérica, já que não menciona de forma clara a grande diversidade étnica dos povos originários. Não toca em momento algum nos diversos problemas que os povos originários têm enfrentado, como por exemplo, a questão da demarcação de terra, que se constitui como parte crucial da realidade indígena do país.

A proposta da lei tem um eco em relação às reivindicações do Movimento Indígena, mas é um eco distorcido, ressignificado, pois não está colocada à questão de restituir os povos indígenas como sujeitos históricos e possibilitar, assim, a decomposição de preconceitos, de visões reducionistas, de vitimismos, para construir relações de respeito entre os povos originários e a sociedade envolvente. Para a deputada, o estudo da História e, sobretudo, a cultura indígena se justificam porque são elementos integradores da cultura brasileira.

Com a acolhida do projeto de lei pela mesa diretora da Câmara, o mesmo é direcionado em 07 de abril de 2003, para a Comissão de Educação e Cultura (CEC). Após o recebimento do PL, seguiu-se a abertura de prazo de emendas ao projeto, publicação no Diário da Câmara dos Deputados e designação de relator da matéria que ficou a cargo da deputada Fátima Bezerra (PT/RN). Em 02 de julho, a relatora apresenta o documento à CEC.

O relatório⁴⁵ apresentado por Fátima Bezerra tem vários pontos distintos em relação à forma como a deputada Mariângela Duarte justifica a necessidade da lei, como veremos a seguir.

A ideia que abre seu relatório se pauta no contingente populacional de indígenas no século XVI em comparação aos dados populacionais da época:

A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira. No começo do século XVI a população indígena chegava a 5 milhões de indivíduos. Atualmente, os dados mais otimistas disponíveis falam de apenas 325.652 índios, distribuídos em cerca de 215 etnias, que falam cerca de 170 línguas. A característica principal da população indígena do Brasil é a sua grande heterogeneidade cultural.

⁴⁵ O Relatório da deputa Fátima Bezerra encontra-se anexo à pesquisa, entre as páginas 116 a 119.

O que fica claro com esse parágrafo é que, apesar de os povos indígenas serem partícipes fundamentais na formação da sociedade brasileira, foram submetidos a um longo processo de genocídio, durante mais de 500 anos do contato com os “não indígenas”. E a autora denuncia esse problema. Há também a questão de considerar a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas presente em nossa sociedade, se estabelecendo, portanto, na contramão de pensar no “índio genérico”.

Na sequência, a autora também vai se referir sobre a questão dos elementos da cultura indígena presente no nosso cotidiano e cita, por exemplo, a questão das contribuições da culinária, da medicina popular, do uso da rede, das danças e canções originadas da cultura indígena e etc., e nesse sentido, legitima o que a deputada Mariângela Duarte já havia colocado em seu projeto de lei. Entretanto, há uma visão mais crítica:

A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta pequena mostra revela o grau de intercessão entre as culturas e como o elemento indígena foi fundamental para a formação social brasileira. Infelizmente a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada. As novas gerações não têm acesso a essas informações, especialmente na escola. Contudo, tal como aconteceu com outras minorias étnicas em outras partes do planeta, a cultura indígena resistiu e apesar de todas as dificuldades sobreviveu. Passados 500 anos é uma cultura presente e parte integrante de nossa identidade cultural, o que reclama de nós a adoção de medidas que levem à divulgação de sua rica diversidade, resgatando assim esta dívida histórica, via integração efetiva nos currículos escolares.

Nesse fragmento há alguns pontos de destaque: primeiro, ela reafirma a questão da diversidade das sociedades indígenas como fundamentais para a formação da sociedade brasileira; segundo, responsabiliza a escola na questão de contribuir para se que continue a ignorar o papel dos povos indígenas como formadores de nossa sociedade para as gerações atuais, algo que necessita mudança; e terceiro, reconhece a resistência da cultura indígena pelos mais de 500 anos de relações assimétricas com os “não indígenas”, que portanto, não está fadada ao desaparecimento, mas são parte integrante de nossa cultura.

Ainda que prevaleça uma abordagem que evidencie os aspectos culturais, reconhece que a sociedade brasileira possui uma “dívida histórica”, que pode ser resgatada com uma mudança curricular que garanta uma pluralidade de sujeitos históricos como constituidores de nossa formação enquanto povo.

Como fundamentação teórica, cita um fragmento do texto do historiador Sérgio Buarque de Holanda, que foi identificado como pertencente à obra *Raízes do Brasil*, cuja primeira edição se deu em 1936:

sem os índios, os portugueses não poderiam viver no planalto, com ele não poderiam sobreviver em estado puro. Em outras palavras, teriam de renunciar a muitos dos seus hábitos hereditários, de suas formas de vida e convívio, de suas técnicas, de suas aspirações e, o que é bem mais significativo, de sua linguagem. E foi, em realidade, o que ocorreu⁴⁶.

Aqui fica claro tanto o papel dos indígenas como portadores de conhecimentos do qual os portugueses não poderiam se furtar, quanto a mescla de costumes e hábitos, que transformou a vida dos colonos em relação à vida que tinham em Portugal, inclusive no seu falar. Essa adaptação do viver em terras “brasileiras” é que vai constituindo o brasileiro. Sérgio Buarque de Holanda, guardada as devidas diferenciações, opções metodológicas e de análise, compõe o grupo de intelectuais da década de 1930, que refletem sobre como se deu a formação do povo brasileiro e a constituição das relações de poder em nossa sociedade⁴⁷.

Ao final de seu relatório, Fátima Bezerra reforça a ideia de que a cultura brasileira é resultante da integração das culturas indígena, negra e portuguesa, e que essa diversidade se constituiu em nossa “riqueza como nação”. Assim como Mariângela Duarte, Bezerra não problematiza como essa “riqueza” foi produzida, entretanto tem uma perspectiva que avança em relação à autora do PL, que é a questão de reconhecer a “dívida social” em relação aos povos indígenas.

[...] A escola tem um papel fundamental a desempenhar como instrumento de transmissão desse patrimônio cultural, que deve ser passado de geração a geração, de modo a garantir sua sobrevivência através dos tempos.

Este projeto vem possibilitar o regate da dívida social para com a população indígena, ao tempo em que dá visibilidade aos elementos tradicionais de sua cultura e oportuniza a retomada dos fios da tradição, via transmissão de todo esse patrimônio cultural para as novas gerações.

Pelas razões expostas, somos de parecer favorável à aprovação do Projeto de Lei Nº 433.

⁴⁶ O texto original está grafado “sem o índio”, conforme HOLANDA, Sérgio Buarque de. A língua geral em São Paulo. In: _____ *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 122-133. Entretanto, se manteve a grafia como consta no relatório original.

⁴⁷ Segundo Cruz (1997), fazem parte desse grupo Gilberto Freyre, com a obra *Casa Grande & Senzala* (1933) e Caio Prado Jr, com a obra *Evolução Política do Brasil* (1933).

Não fica claro o que a autora entende por patrimônio cultural: será que são os saberes dos diversos povos indígenas? De qualquer maneira, evoca novamente a escola: de uma instituição que ignorou os povos indígenas, seus saberes, sua cultura, a escola é aqui requisitada a fazer justamente o trabalho inverso, ensinando às futuras gerações “os elementos tradicionais” da cultura indígena, presentes também no nosso viver, contribuindo para resgatar, desse modo, a “dívida social” para com os povos originários.

Percebe-se que a “dívida histórica” e “dívida social” da sociedade nacional em relação aos povos indígenas, expressões enfatizadas no relatório de Fátima Bezerra, relaciona-se por um lado, à violência do processo de colonização, que resultou em um grande processo de genocídio, assim como a questão do apagamento histórico e invisibilidade dos povos originários na atualidade.

Finaliza seu relatório estabelecendo um parecer favorável à aprovação do PL 433/03.

3.3.2 O debate na Comissão de Educação e de Cultura: análise dos áudios

Para fazer a análise dos áudios dos debates na Comissão de Educação e Cultura (CEC), foram transcritos trechos das falas dos deputados que participaram da discussão do PL 433/03. As falas integrais estão disponibilizadas no DVD que acompanha esta pesquisa.

Em 03 de setembro de 2003, o projeto de lei é colocado na pauta da CEC, para leitura e discussão. Com o objetivo de agilizar sua apresentação e votação, a relatora deputada Fátima Bezerra apresenta um requerimento ao presidente da comissão, deputado Lobbe Neto (PSDB/SP) para que se invertesse a pauta, e o PL 433/03 pudesse ser antecipado de sua ordem de leitura, passando na frente de outras matérias que também seriam apreciadas.

Após a sua fala, justificando a inversão de pauta para um projeto que não havia sofrido qualquer tipo de emenda, o deputado Osvaldo Biolchi (PMDB/RS) pede “vista”. Pelo prazo regimental, Osvaldo Biolchi deveria apresentar seu parecer até o dia 05 de setembro de 2003, o que não ocorreu.

No dia 10 de setembro, o PL entra novamente na pauta, para leitura, discussão e votação. A matéria é debatida pela relatora, Fátima Bezerra (PT/RN); pela autora da matéria, deputada Mariângela Duarte (PT/SP); pelo deputado Jonival Lucas Jr. (PTB/BA); pelo deputado Osvaldo

Biolchi (PMDB, RS); pelo deputado Gilmar Machado (PT/MG) e o pelo deputado Severiano Alves (PMDB/BA).

É comum na sessão da Comissão haver troca na condução do debate. Assim, inicialmente os trabalhos da CEC são abertos pelo presidente da mesma, que na época era o deputado Gastão Vieira (PMDB/MA), e depois foi sucedido na mesma sessão pelo vice-presidente, o deputado Lobbe Neto (PSDB/SP).

A discussão do PL 433/03 inicia-se com a leitura da ementa, aponta que a relatora indica no seu parecer a aprovação do projeto, e lembra que o deputado Osvaldo Biolchi, apesar de “vista” concedida, até aquele momento não havia apresentado. O presidente passa a palavra à relatora do projeto, Fátima Bezerra, que faz a leitura do seu voto. Logo após, é concedida a palavra à Mariângela Duarte.

A proponente agradece poder estar presente na reunião e elogia o parecer da relatora, pois o que apresenta é “uma aula de História importantíssima”. Na sequência, como uma fala bastante firme, em tom professoral, mas com um discurso bastante prolixo, faz uma explicação sobre nossa formação cultural e identitária, que é tributária das culturas indígenas, negra e branca.

[...] há uma confusão entre a cultura de colaboração, que se agrega e expande o tronco comum da nacionalidade, e as culturas nativas inerentes ao troco da nacionalidade. Pouco importa se eu tenho a tez branca e os olhos claros, como é o caso dessa deputada, porque houve a dominante, no caráter recessivo da cultura branca. Dominante, inclusive econômica e culturalmente. Mas, todos nós que somos tributários do tronco comum da nacionalidade, de tal forma não podemos separar, na base da nossa identidade cultural, da nossa nacionalidade, o tronco nativo dos indígenas, das suas diversas nações, no caso do litoral que aqui represento, os tupi-guaranis, e o tronco da negritude que hoje constitui, a maioria da população brasileira, e do branco. Este é o tronco comum da nacionalidade.⁴⁸

Segue com esse discurso, que está presente na justificção do projeto, e apresenta com mais força, as razões por ter apresentado o projeto de lei, que está relacionado com a aprovação da Lei 10.639/03.

[...] este ano o presidente Lula sanciona uma lei que já repara com a cultura afro-brasileira, a injustiça e a dívida que tínhamos. Mas se deixou de lado as culturas indígenas, as primeiras, a nativa. Então essa lei ficou, vamos dizer capenga, muito importante, mas capenga. Havia uma urgência de que esta comissão de mérito reparasse esse processo. Agora sim, incluindo a cultura indígena, na sua diversidade de nações indígenas, com todo o seu aparato de conhecimento fitoterápico, da

⁴⁸ Deputada Mariângela Duarte, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 1.

biodiversidade, da nossa realidade, e da sua cultura que é impressionantemente cosmogônica [...]. Não é um assunto de somenos importância, nós estaremos pagando uma dívida, pelo menos do ponto de vista da legislação, com 500 anos, infelizmente de uma civilização que foi muito predatória em relação aos índios, às nações indígenas [...]. Portanto, parabéns à comissão, parabéns ao belíssimo relatório aqui, da nossa querida Fátima Bezerra. E eu acho que com isso, a gente começa a reparar 500 anos de exclusão do mapa do Brasil, da nossa cultura, da enorme colaboração das nações indígenas. Obrigada sr. Presidente.⁴⁹

O discurso que é proferido pela deputada traz alguns elementos novos que não se encontram no seu projeto: a questão de considerar a lei como forma de reparar 500 anos de exclusão dos povos indígenas, reconhecendo que sofreram um processo de genocídio, de exclusão de seus conhecimentos e de sua cultura pela sociedade. Nesse sentido, o parecer de Fátima Bezerra é assimilado em seu discurso.

O que se percebe é que a discussão fundamental está na questão da formação da população brasileira, de sua identidade e de sua cultura. E já que o “tronco indígena” é constituidor do “tronco da nacionalidade”, esse não poderia ser excluído, como a Lei 10.639/03 fez.

O deputado Jonival Lucas Jr. (PTB/BA) pede a palavra e questiona se trata-se de uma nova matéria curricular, ou se essa temática passaria a ser tratada em disciplinas existentes no currículo atual. Mariângela responde:

A nossa visão de educadores, pessoa que integra a educação, sabe que não ficar criando um currículo a parte. Dada a essencialidade da formação do tronco comum da nacionalidade, esta seria uma exigência inclusive no currículo base da educação brasileira. De tal forma, que não se constitui numa matéria a parte, mas sim, diretriz normativa da constituição da parâmetros curriculares. Acho que faltou isso, porque os próprios parâmetros curriculares preveem essa questão. **O problema se deu quando se assinou no início desse ano, a lei que contempla a cultura afro-brasileira e deixa de lado a cultura indígena.** Portanto, a questão curricular para os educadores, não é criar mais uma disciplina, mas é ter como diretriz dos parâmetros curriculares, aquela identidade cultural que nos forma pelo tronco comum da nacionalidade⁵⁰.
(grifo meu)

A fala de Mariângela começa a deixar mais indícios sobre o motivo que a levou a apresentar o projeto de lei. Após essa fala, o deputado Jonival Lucas Jr. pede a palavra e com uma voz contrariada, se opõe ao PL

Sr. Presidente, eu gostaria apenas de dizer o seguinte. É que já existe, dentro dos currículos as falas sobre a nossa influência africana, a influência indígena na nossa

⁴⁹ Deputada Mariângela Duarte, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 2.

⁵⁰ Deputada Mariângela Duarte, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 3.

cultura... Eu não vejo, na realidade, de que forma se pode obrigar, porque já se fala nos currículos. De que forma vai ter que se avaliar como está sendo feito, como está sendo passado no currículo, essas matérias? Então, eu só gostaria de deixar esse questionamento, porque eu acho que não há como você fiscalizar, dizer que o professor ou dentro do currículo, que vá se incluir tantos dados sobre a cultura indígena e afro-brasileira, já que são citados dentro dos cursos de história e geografia que são lecionados nas escolas brasileiras. Eu acho que isso se torna inócuo esse projeto de lei. Porque isso já é feito. Não vai ter como se fazer uma fiscalização de que forma isso vai ser passado, de como isso vai ser oferecido. Então era essa só a minha consideração.⁵¹

Com o argumento de que a cultura indígena e afro-brasileira já é “citada” nas disciplinas escolares de História e Geografia, o deputado desqualifica o projeto de lei, considerando dispensável e sem sentido. Utiliza o argumento de que seria impossível cobrar que a lei seja efetivada. Obviamente, o mesmo deputado sabia que após a aprovação de determinadas leis, são necessários outros recursos legais para sua implementação. No caso da Lei 10.639/03, logo após sua sanção, foi criado um grupo de trabalho para que fosse expedido o Parecer CNE/CP n. 03/200429, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de instrumentalizar a prática da lei. O que se percebe é resistência ao projeto.

Por mais que o PL 433/03 não trouxesse nenhum ponto polêmico, porque fica apenas na esfera da discussão da contribuição das culturas indígenas para a formação da cultura e população brasileira, o que se percebe a seguir é uma série de falas dúbias em relação à proposta.

Na sequência, o deputado Osvaldo Biolchi (PMDB, RS) pede a palavra, e com um tom pausado e calmo diz:

Sr. Presidente, eu pedi vista na semana passada, até porque...pela importância do projeto. [...] Depois falei com a autora do projeto, me convenceu de que o projeto é bom. Eu, depois de nove anos que estou na casa, aprendi uma coisa este ano: eu vou votar a favor, apesar que sou um pouco contra [risos dos presentes]. Eu vou votar a favor... Lá no Rio Grande do Sul nós estamos com receio dos indígenas. Há municípios que se ... foram afastados todos os habitantes [...].⁵²

Neste momento, sua fala é interrompida pelo deputado Jonival Lucas Jr., que pede que o mesmo convença a comissão de que a proposta é razoável. Calmamente continua sua fala:

Ela explicou a pouco, e você também já complementou a explicação deputado. De fato, na vida prática, nós não estamos fazendo... desculpe a expressão, nós estamos

⁵¹ Deputado Jonival Lucas Jr, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 4.

⁵² Deputado Osvaldo Biolchi, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 4.

chovendo no molhado. [...] Ela não torna obrigatória essa disciplina, desde que seja inserida no contexto. Lá no meu estado, tanto no ensino fundamental como médio, a cultura ou de uma maneira ou outra, está inserida dentro do contexto. [...] Eu acho que na prática os jovens estão adquirindo essa cultura afro-indígena, lá no meu estado especialmente... mas nós temos receio que alastrado no artigo 283 da Constituição, eles [os indígenas] estão tomando até conta das terras vendidas há mais de 100 anos, até. Mas muito obrigado.⁵³

A primeira fala do deputado Osvaldo Biolchi vai revelando que seu voto favorável poderia estar vinculado também a votação de matérias de seu interesse, como se observa nesse trecho “... depois de nove anos que estou na casa, aprendi uma coisa este ano: eu vou votar a favor, apesar que sou um pouco contra”, o que podemos supor uma prática de clientelismo – eu voto no seu projeto, e você vota no meu. Em sua segunda fala, apesar da “polidez”, também desqualifica a necessidade da norma “de fato, na vida prática [...] desculpe a expressão, nós estamos chovendo no molhado”, já que tais assuntos, segundo o deputado, são trabalhados na escola. Por fim, seu voto é favorável por estar relacionado a um temor de sofrer retaliação em relação aos indígenas do Rio Grande do Sul, já que estão ocupando terras “vendidas há mais de 100 anos”. Ora, a população indígena ocupa tais territórios há quanto tempo mesmo?

Na sequência, o deputado Gilmar Machado (PT/MG) faz suas considerações sobre a matéria com uma fala também dúbia e um tanto truncada

O projeto é bom, trabalha uma temática interessante, só que nós temos que estabelecer uma norma. [...] E quem participou da comissão, se lembra que nós estabelecemos algumas normas no acréscimo de coisas à LDB [...] E no que diz respeito à currículo, nós tínhamos colocado aqui, de que nós não iríamos votar nada em termos de currículo, que viesse tornando obrigatório coisas em currículo [...] porque nós entendíamos que nós não podemos ficar aqui acrescentando coisas para os professores fazer [...], porque a quantidade de aulas nas escolas já é reduzido. [...] E aí deputada Mariângela, só para ser correto aqui, vou votar, mas fazer justiça aqui... [...] senão nós começamos aqui a criar coisas que depois nós sabemos que vamos ter problemas, não é? Nas escolas e para os profissionais da educação. Porque nós estamos de fato, tornando obrigatório, porque obrigatório não tem jeito da escola... a escola pode não gostar, mas ela tem que fazer [...] Que o mais correto seria colocar na temática do currículo da história [...] Mas do jeito que está aqui... A lei que nós votamos, da questão do ensino de história da África, foi no currículo da história, não foi no currículo da escola. É isso que quero explicar. Porque aqui nós estamos fazendo aqui, nós estamos criando um currículo extra.⁵⁴

Novamente, mais um deputado que se mostra contra, declara que vai votar a favor. No caso, a indisposição era de que a norma pudesse criar um currículo extra, que extrapolasse a

⁵³ Deputado Osvaldo Biolchi, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 4-5.

⁵⁴ Deputado Gilmar Machado, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 5.

disciplina de História e fosse empregado em todo o currículo da educação básica, o que na verdade é a proposta da lei.

Mariângela pede um aparte para poder justificar qual o objetivo do PL, falando mais pausadamente.

Eu estou corrigindo a lei sancionada pelo Lula este ano. Portanto, ficou na mesma redação [...] Olha, está tão claro [...] Eu peguei a mesma lei sancionada pelo Lula ‘Nos estabelecimentos de ensino fundamental e média oficiais, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’, eu acrescentei o indígena.⁵⁵

Com essa explicação, o deputado Gilmar Machado se dá por satisfeito, pois entende que se refere ao currículo de História e assim “... não tem dificuldade nenhuma”.

Pela ordem dos inscritos, a fala passa para o deputado Severiano Alves (PMDB/BA). Com uma voz tranquila e cuidadosa diz:

[...] Deputada autora do projeto, eu louvo muito a iniciativa de vossa excelência, mas permita-me discordar, porque participei da feitura da LDB. Eu me lembro que fui acompanhado pela deputada Maria José, que hoje é secretária do... secretária...assessora chefe do Ministro da Educação. E ela questionou o Darcy Ribeiro, porque que não estava incluída ali, a cultura indígena [...] E ele repetiu isso várias vezes: ‘olha eu não posso tornar obrigatório nos currículos... a imposição da educação indígena, eu asseguro...’ [...] Por isso que estou pedindo a LDB, porque tem um artigo que fica assegurado e tal...o índio, a população indígena, o acesso, a educação, etc., etc. Bom, por outro lado, o projeto de vossa excelência obriga, dá uma nova redação ao artigo 26 [...] Bom, quando a gente impõe [...] nós estamos também ferindo a autonomia das escolas e autonomia curricular dos estados e municípios, como foi o caso da religião. Quando se botou aqui na LDB que era obrigatória, houve uma grita geral e houve uma modificação. [...] Então eu acho o seguinte: muito bem, a deputada Fátima Bezerra deu um conteúdo muito forte, muito profundo no seu voto. Mas eu gostaria de discordar, mesmo tendo que votar, mas eu acho que nós estaríamos alterando a LDB de uma forma até um pouco agressiva, na medida que nós estamos ferindo princípios. [...] Eu sugeria, até para que a gente aproveitasse essa ideia que é louvável de vossa excelência, que nós modificássemos um pouco essa questão da obrigatoriedade e da imposição curricular.⁵⁶

Depois do questionamento da questão da obrigatoriedade, a deputada Fátima Bezerra pede a palavra, e seu discurso começa uma voz baixa e vai aumentando o tom de voz, repetindo uma série de exclamações:

Sr. presidente, na verdade eu vou ser até redundante, mas quero mais uma vez reafirmar o pensamento aqui já expresso pela autora do projeto. Eu sou daquelas que

⁵⁵ Deputada Mariângela Duarte, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 5.

⁵⁶ Deputado Severiano Alves, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 6.

acho que tem ser obrigatório mesmo! Obrigatório mesmo! Na verdade, nós estamos partindo daqui de um patamar, que é o seguinte: a lei já existe! A deputada Mariângela não está criando disciplina à parte de maneira nenhuma! O que ela fez na verdade, foi o quê? Foi tentar corrigir uma lacuna existente! Que a lei já fala exatamente: a história e a cultura afro-brasileira. E ela de uma forma muito sensível, aponta aqui uma saída, exatamente para quê? Para que a gente inclua também a questão da cultura indígena. Que é importante! Que é essencial! Que as gerações sim, possam ter, através da escola, através da aprendizagem, possam ter acesso a essas informações! Acesso! Claro que com vastas informações, cada um vai fazer seu juízo de valor, vai efetivamente construir os seus conceitos. Então eu quero aqui só reafirmar... Eu respeito a posição e as preocupações do deputado Severiano, sem dúvida nenhuma, mas acho que a gente deveria ir a voto, deputada Mariângela [...] deveria ir a votos!⁵⁷

Neste momento, quem fala é o vice-presidente da Comissão de Educação e de Cultura, deputado Lobbe Neto (PSDB/SP) e com um discurso apaziguador de ânimos, diz:

Eu queria apenas informar, que foi sancionada a Lei 10.639, 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu nas diretrizes de base da educação nacional, incluindo no currículo oficial, e que acrescentava a história e cultura afro-brasileira. E que a nobre autora e relatora estão colocando, é apenas, quer dizer, **apenas não, com muita significação e até um resgate da nossa história e da origem do nosso país**, é a questão de complementar essa lei que foi sancionada, que é afro-brasileira e indígena [...] A deputada Mariângela Duarte [...] Foi deputada conosco, na Assembleia Legislativa [de São Paulo] e da Comissão de Educação... Gostaria de parabenizá-la pelo projeto, mas gostaria que a autora do projeto explicasse para os parlamentares, que isso vai ficar na própria matéria de história e isso será, vamos dizer assim, complementando a questão da história, a lei... e incluindo na Lei 10.639, a questão indígena junto com a questão afro-brasileira.⁵⁸ (Grifo meu)

A deputada tenta esclarecer, com uma voz bem impositiva aos deputados da Comissão:

Este ano foi sancionado uma lei, em que eu faço um apêndice. [...] É essencial, por que? É inconcebível você pensar educação brasileira, sem a história da formação das nossas etnias. Não dá! Não existe currículo brasileiro sem isso. Ninguém está acrescentando currículo. O obrigatório, é no sentido de que, a formação da etnia brasileira tem que ser dada no conteúdo de história. **E aí, já havia sancionado a lei, que colocava a afro-brasileira. E esqueceram, literalmente esqueceram da indígena.** Essa lei tramitou nessa casa, foi aprovada por esta comissão e infelizmente passou: a afro-brasileira sem indígena. **Eu estou fazendo apenas uma correção, à lei sancionada este ano.** Agradeço a vossa excelência.⁵⁹ (Grifo meu)

Nessa fala, que se soma tanto à justificativa do PL e às primeiras falas no debate da comissão, Mariângela Duarte deixa claro o porquê do projeto. A deputada, após sanção da Lei 10.639/03, apresenta um projeto com o objetivo de “corrigir” a omissão em relação aos povos

⁵⁷ Deputada Fátima Bezerra, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 7.

⁵⁸ Deputado Lobbe Neto, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 8.

⁵⁹ Deputada Mariângela Duarte, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 8-9.

indígenas. E questiona como foi possível passar uma lei pela CEC, com a omissão da cultura indígena, já a mesma constitui uma matriz fundamental na composição da cultura e identidade nacionais.

O deputado Severiano Alves pede a palavra e aponta o parágrafo quarto do artigo 26 da LDBEN, em que “O ensino da História do Brasil, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias”. Conclui que os princípios já estão definidos e sugere

[...] Agora, eu daria uma sugestão. Eu não disse a senhora que iria votar contra, eu disse que vou votar a favor... Eu vi isso aqui na LDB, essa coisa... e participei aqui da comissão... E nós aprovamos várias resoluções, dizendo que não poderia ficar modificando currículo, acabar com esse negócio de aprovar datas, etc., etc. [...] Mas porque nós não... não... tiraríamos essa obrigatoriedade e acrescentaríamos, também a essa nova lei? Seria a modificação dessa nova lei?⁶⁰

A autora interpela a vez do deputado Severiano, e o presidente da Comissão diz “Pela ordem, pela ordem”. A deputada, mais impositiva, professoral e com voz pausada, tenta explicar mais uma vez o objetivo da lei, que é entrecortada pela voz do deputado Severiano ao fundo e, momentos depois, pelo próprio presidente da comissão que diz “Pessoal, vamos passar para a votação”. Novamente a deputada fala:

O que estou colocando, deputado, é que havia correção a partir desta lei, que aliás, com a qual eu concordo plenamente... Porque, eu estou acrescentando o indígena, que ficou de fora do afro-brasileiro, apenas isso. Para mudar que o sr. está pretendendo, tem que a mudar a lei sancionada pelo presidente Lula, e não é propriamente a minha. A minha apenas acrescenta nessa. Pega a própria redação. Obrigada.⁶¹

Nesse momento, o deputado Jonival Lucas Jr., também com uma voz bem impositiva declara:

Presidente, eu gostaria apenas de salientar o seguinte. Como o deputado Severiano falou, o parágrafo quarto do artigo 26, já contempla as questões [...] Isso aí poderia passar a ser uma indicação da comissão, para que o Conselho de Educação, na formulação do currículo escolar colocasse que dentro do curso de história e dentro do curso de geografia, seriam incluídos os temas ligados à cultura indígena, que foram citados pela autora do projeto.⁶²

⁶⁰ Deputado Severiano Alves, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 9.

⁶¹ Deputada Mariângela Duarte, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 9.

⁶² Deputado Jonival Lucas Jr, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. Vide DVD anexo, áudio 10.

Como não havia mais inscritos para o debate, o presidente da comissão, deputado Lobbe Neto, coloca o PL em votação: “Srs. parlamentares que estiverem de acordo, permaneçam como se encontram. Aprova...” Antes que terminasse a frase, o deputado Jonival Lucas Jr. pede verificação de quórum, em que são chamados nominalmente cada deputado para votar. Percebendo que todos os presentes votavam “sim”, o deputado Jonival retira o pedido de verificação.

O mais contraditório é que todos os debatedores eram contrários à proposta, mas isso não significa que iriam votar contra. E o PL é aprovado por unanimidade. Aqui entra a questão do jogo político, de entender que se voto contra esse projeto de lei hoje, amanhã o grupo com o qual não concordei, pode votar contra os interesses dos quais defendo.

Apesar disso, percebemos pelo debate realizado na CEC que de fato havia uma grande resistência ao Projeto de Lei 433/03. As razões que os deputados alegavam centravam-se na dificuldade de fiscalização e de como cobrar isso das escolas e dos professores; a possibilidade de inchaço do currículo escolar ou mesmo a criação de novo currículo; e a questão de ferir a autonomia curricular dos estados e municípios, já que a norma propunha uma obrigação.

O deputado Jonival Lucas Jr., de forma aguerrida, e o deputado Severiano Alves, de forma mais diplomática, buscavam criar um discurso que desmontasse o sentido da matéria proposta, ao rememorar dispositivos na LDBEN, que contemplam o ensino de História e cultura indígena, presentes no parágrafo quarto do artigo 26 e nos PCN’s.

Nesse sentido, a fala da relatora Fátima Bezerra é bastante contundente, porque considera que lei tem que ser obrigatória para que os alunos tenham acesso a um conhecimento que é ignorado pela escola. Se não há obrigatoriedade, não se cumpre. A respeito disso, basta lembrar que as propostas dos PCN’s são orientações. Entretanto, sabemos que mesmo com uma legislação obrigando, a mesma pode virar “letra morta”.

Apesar de aprovada por unanimidade, o embate realizado na discussão do PL, deixa claro que a lei é “campo de batalha” de diversos interesses (THOMPSON, 1987), assim como o currículo é arena de disputa política, pois o que estava em discussão era a inserção obrigatória de um conhecimento que por muito tempo foi ignorado. (GOODSON, 2001, 2008). Por mais de uma vez, a deputada Mariângela diz que estava fazendo um acréscimo à norma aprovada em janeiro, e os deputados permaneciam resistentes a isso. O que estava em jogo era sim, a visibilidade da história e cultura indígena.

Cabe colocar, que na discussão do PL na CEC, não houve em nenhum momento a participação de qualquer movimento social ligado às questões indígenas. A hipótese de que a deputada Mariângela Duarte pudesse se tornar uma interlocutora das reivindicações indígenas, com a apresentação do PL 433/03, não se confirmou. A autora deixa claro o que a motivou a escrever a proposta: corrigir uma lacuna da Lei 10.639/03.

3.3.3 O Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania e sua votação

Depois do projeto aprovado pela CEC, o mesmo é enviado à Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC), que o recebeu em 12 de setembro de 2003. Somente em 06 de maio de 2004, foi designado relator, o deputado Odair Coelho, do PT de Minas Gerais. Como já colocamos anteriormente, a análise feita sobre a proposição é bastante técnica, observando principalmente, se o projeto de lei não fere a Constituição.

Como na tramitação da CEC, é aberto prazo para emendas ao projeto, mas o mesmo seguiu tramitando sem modificações. No dia 07 de julho de 2004, o deputado Odair Coelho apresentou seu relatório, com o parecer pela aprovação. No dia 18 de agosto de 2005 é feita leitura na CCJC e não há discussão, pois ninguém se manifestou. É aprovado por unanimidade. Novamente publicado no Diário da Câmara, não recebe quaisquer emendas. De volta à CCJC, é designado o deputado Darcy Coelho (PP/TO) como relator para a redação final do PL. Novamente aprovado por unanimidade, seguiu para tramitação no Senado, em 26 de outubro de 2005, como Projeto de Lei da Câmara (PLC) 109/05.

3.4 O PLC 109/05 e sua tramitação no Senado: o parecer da relatora

No dia 01 de novembro de 2005 é feita a leitura do PLC pela mesa diretora do Senado e no mesmo dia é remetido à Comissão de Educação. No dia 10 de novembro de 2005 é designado como relator o senador Paulo Paim (PT/RS), entretanto o mesmo devolve o projeto. Em 28 de abril de 2006, o PLC é designado para a senadora Fátima Cleide (PT/RO), para ser a relatora da matéria.

O relatório⁶³ da senadora inicia apresentando o PLC e seus objetivos, explica em quais comissões fora examinado e deixa claro que ao ingressar no Senado, foi remetido somente à Comissão de Educação, sem apresentar emendas.

Para fundamentar teoricamente sua análise, a relatora faz uma breve crítica sobre a história positivista, de caráter militar, calcado em feitos políticos, pseudocientífica e que visa a diversidade de povos e etnias numa perspectiva evolucionista, para na sequência apontar o surgimento da “nova história”, com novas abordagens, fontes, temas e olhares sobre sujeitos tradicionalmente apagados do processo histórico: “Surgiram, assim, novos e fundamentais agentes do processo histórico, portadores de novas versões do passado: operários, escravos, mulheres, revolucionários...”.

Em seguida, a relatora toca no ponto crucial que diz respeito ao projeto de lei: “Insere-se nessa revolução copernicana das ciências humanas o resgate dos diversos povos africanos e indígenas na formação de nosso País, assim como o papel que exercem na constituição da cultura brasileira”.

Aponta que tais mudanças no campo científico da História, Antropologia e Sociologia ressoam até a Constituição de 1988. Cita o artigo 242, parágrafo primeiro, que diz que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as diversas etnias e culturas para a formação do povo brasileiro; o artigo 216 “que faz referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como constituintes do patrimônio cultural do País”; assim como quarto parágrafo do artigo 26 da LDBEN.

A senadora Fátima Cleide coloca que, apesar de todos esses dispositivos legais, e consoante “as demandas sociais”, foi necessário assegurar que tais conteúdos fossem efetivamente dados, primeiro em relação aos negros, através da Lei 10.639/03.

Continua a relatora

No entanto, ficou omitida a história e a cultura indígenas. É essa lacuna que o presente projeto de lei procura preencher, de forma a garantir o equilíbrio, nos estudos de história e cultura brasileiras nos ensinamentos fundamental e médio, entre as grandes etnias presentes na formação de nosso País, particularmente aquelas que tradicionalmente eram relegadas ao esquecimento e ainda são objeto de distorções e preconceitos.

A relatora toca em dois pontos nevrálgicos: o apagamento histórico dos povos originários ao longo da constituição de nossa história e as visões preconceituosas que são

⁶³ O Parecer N. 22 da senadora Fátima Cleide, encontra-se em anexo nesta pesquisa. Consultar as páginas 130 a 135.

acentuados pela falta de conhecimento de tais povos. Dando seguimento, Fátima Cleide coloca justamente a necessidade que a escola trabalhe com a temática indígena desde o ensino fundamental, aprofundando no ensino médio.

A senadora argumenta que o conhecimento dos diferentes sujeitos que formaram e formam nosso passado, tem a possibilidade de criar relações de respeito, além de fortalecer a nossa democracia

[...] O conhecimento pelos estudantes do papel desempenhado pelos diferentes povos ao longo de nossa história, bem como da contribuição de cada um deles na formação da cultura brasileira, favorece o desenvolvimento dos valores do pluralismo e da tolerância. Desse modo, apresenta-se como fundamental para a identidade nacional e o fortalecimento de nossa democracia.”

Termina seu parecer pela aprovação, contudo apresenta uma emenda que dá nova redação ao PLC 109/05, em que faz diversas alterações. Logo no início da redação do artigo 26 A, onde se lê “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, *oficiais e particulares*”, modificou para “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados”.

O parágrafo primeiro passa a ter uma considerável modificação. Onde se lê

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da **História e da Cultura** que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; **a participação, sobretudo cultural**, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Passa a ser

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

No parágrafo segundo, mais mudanças: retira-se a expressão “conteúdos referentes à História e Cultura” e inclui “conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros”. As disciplinas escolares citadas nesse parágrafo que estavam grafadas em letra maiúscula, na nova redação, são grafadas em letra minúscula.

A relatora retira a ênfase dada aos aspectos culturais e coloca o estudo de “África e dos africanos”. Nada diz sobre a história dos povos indígenas antes do “descobrimento”, e assim, a

questão que permanece em relevo, é estudar a história indígena subsidiando a formação da sociedade e cultura nacionais.

3.4.1 O debate na Comissão de Educação no Senado: análise dos vídeos

No dia 09 de dezembro de 2006, a senadora Fátima Cleide apresenta seu relatório e em 12 de dezembro, foi realizada a leitura na Comissão de Educação (CE). Sob a presidência do senador Wellington Salgado (PMDB/MG), segue o ritual de apresentar a proposição, a posição da relatora e passar à mesma a palavra. Com uma fala muito calma diz:

Sr. Presidente, srs. Senadores, tendo em vista a relevância desta matéria, apresentada também pela deputada Mariângela Duarte, nosso voto é pela aprovação do PLC acolhida a emenda de redação, queria fazer um agradecimento especial ao secretário geral da mesa, dr. Carreiro que colaborou conosco para que encontrássemos essa saída, uma vez que já há na LDB a obrigatoriedade sobre as questões afro-brasileiras. Portanto a lacuna permanece com relação ao ensino das questões indígenas. E eu farei então a leitura da emenda que oferecemos como emenda do Projeto de Lei da Câmara 109 de 2005, com a seguinte redação.⁶⁴

Após a leitura do voto e emenda, o senador Marcelo Crivela (PRB/RJ) pediu a palavra e fez um breve discurso sobre a importância do PLC. Em um tom professoral, explica:

Sr. Presidente, serei breve. Sem sombra de dúvida esse projeto acaba cumprindo e preenchendo uma lacuna importante no ensino dos brasileiros, que é falar da relevante contribuição dos índios. Foram eles, que ao lado dos portugueses fizeram com que esse país por exemplo, tivesse hoje uma unidade de língua nacional. Lá na minha cidade, no Rio de Janeiro, por mais de 10 anos os franceses ocuparam, aquela ilha do lado do aeroporto Santos Dumond, Villegagnon. E foi um índio que hoje é vulto na terra de vossa excelência, onde vossa excelência tem negócios, Araribóia, que nadando na baía de Guanabara, explodiu o paiol à noite, explodiu o paiol dos franceses [...] e deu a vitória com esse gesto de bravura aos portugueses. Eu cito apenas um gesto de bravura dos nossos índios, mas a história está cheia deles. E acho que, tenho a maior admiração pela nossa cultura afro [...] mas é preciso também enaltecer o sangue vermelho que corre nas nossas veias, dos índios brasileiros, que sem sombra de dúvida tem sido esquecido, estava sendo esquecido nesse projeto [referência a Lei 10.639/08]. Muito obrigado.⁶⁵

⁶⁴ Senadora Fátima Cleide, Reunião Ordinária de 12 de dezembro de 2006, Senado Federal, Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Vide DVD anexo, vídeo Comissão de Educação.

⁶⁵ Senador Marcelo Crivela, Reunião Ordinária de 12 de dezembro de 2006, Senado Federal, Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Vide DVD anexo, vídeo Comissão de Educação.

O modo como o senador Marcelo Crivela diz que foram os indígenas os responsáveis pela unidade de nossa língua nacional, tende a apagar uma rica diversidade linguística presente nos tempos coloniais no Brasil, encontrada pelos portugueses (VILLALTA, 1997). Além disso, a forma como se estabeleceu a dinâmica da colonização no Brasil, fez surgir uma série de “línguas gerais” faladas na América Portuguesa, e foi justamente com Pombal, no século XVIII, que houve a imposição da língua portuguesa. Na atualidade, além da língua portuguesa, há ao menos 274 línguas indígenas, segundo o Censo do IBGE de 2010.⁶⁶

Depois de sua fala, que coloca os indígenas como aliados importantes na expulsão dos franceses pelos portugueses, o PLC é posto em votação. Foi aprovado por unanimidade.

Pela observação do vídeo, não houve a presença de nenhuma organização indígena.

O PLC é encaminhado à mesa diretora do Senado, e permanece tramitando por quase um ano. Nesse período, não são apresentadas quaisquer modificações. Em 05 de dezembro de 2007 é feita a leitura no plenário do Senado. É aprovado sem discussões. Encaminhado à redação final, também é aprovado em plenário sem modificações ou debates, em 13 de fevereiro de 2008. No dia seguinte seguiu para a secretaria do presidente. Em 10 de março de 2008, o presidente Lula sanciona a Lei 11.645/08 sem vetos.

3.5 As propostas que não venceram: o PL 5361-A/05 e o PL 2231/07

Durante o processo de levantamento de fontes legislativas, percebeu-se que a deputada Fátima Bezerra (PT/RN) também havia sido relatora de um projeto de lei muito semelhante ao apresentado pela deputada Mariângela Duarte (PT/SP).

Diante dessa evidência, foi realizada nova pesquisa no sítio da Câmara, para verificar se havia mais alguma outra proposição. Esta checagem revelou dois outros projetos de lei: o PL 5361-A, de autoria do deputado Eduardo Valverde (PT/RO), e o PL 2231/07, de autoria do deputado Henrique Afonso (PT/AC)⁶⁷.

Na busca por informações sobre os dois proponentes no sítio da Câmara, a única coisa em comum entre ambos, é que faziam parte da Frente Parlamentar em Defesa dos Povos

⁶⁶ Sobre essa questão, consultar o sítio <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>> Acesso em 29/06/2018.

⁶⁷ O PL 5361-A/05 encontra-se em anexo, entre as páginas 139 e 141. O PL 2231/07 está em anexo, entre as páginas 142 a 143.

Indígenas, no Congresso. O deputado Henrique Afonso defendia ideias que são uma afronta aos direitos dos povos indígenas, como a presença de missões evangelizadoras em aldeias⁶⁸. O deputado Eduardo Valverde, por outro lado, teve uma atuação mais distinta. Foi autor de matérias, como o PL 3352/2004, que criminalizava o uso não autorizado das terras indígenas. Esse projeto foi arquivado.

A respeito do PL 5361-A/05, de Eduardo Valverde, este alterava no total quatro artigos da LDBEN: os artigos 3º, 24, 26 e 36.

Um dos itens que chama atenção no seu projeto é a inclusão que faz no artigo 36, que trata da introdução de conhecimentos antropológicos em relação aos povos indígenas, no ensino médio. Em seu terceiro parágrafo, seria grafado desse modo “domínio dos conhecimentos de Filosofia, de Sociologia e da *antropologia das populações tradicionais e das minorias étnicas brasileiras*, necessários ao exercício da cidadania”.

Outro ponto de destaque se dá no parágrafo quinto do artigo 26, em que, além do aprendizado de uma língua estrangeira moderna, também estava previsto “rudimentos do tronco linguístico dos povos indígenas majoritários”.

A justificativa do PL mistura conceitos opostos: “democracia racial” e “políticas públicas positivas”:

A efetiva democracia racial no Brasil constrói-se mediante a implementação de políticas públicas positivas. A educação de nossos jovens nos conhecimentos e usos, costumes e tradições de nossos povos tradicionais e minorais raciais (indígenas, quilombolas, ciganos e judeus), contribuem para o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, contribuindo para a tolerância e a convivência pacífica entre os diversos grupamentos sociais brasileiros.

As políticas afirmativas no governo Lula, tinham o objetivo de valorizar a diversidade étnica, e não efetivar “democracia racial”. Para muitos grupos, demarcar a diferença foi fundamental para conquistar direitos, como é o caso dos indígenas. O termo “democracia racial” carrega a construção de uma sociedade em que os conflitos foram invisibilizados, em que o racismo é negado e que há a prevalência de uma cultura sobre as demais, que são

⁶⁸ Sobre essa questão, ver o discurso proferido na Câmara, contra os Suruwá, de Rondônia e a permanência de missões evangelizadoras, no seguinte endereço: <[http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/resultadoPesquisaDiscursos.asp?txOrador=Henrique+Afonso&txP](http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/resultadoPesquisaDiscursos.asp?txOrador=Henrique+Afonso&txPartido=PT&txUF=AC&dtInicio=08%2F03%2F2006&dtFim=08%2F03%2F2006&txTexto=&txSumario=&basePesq=plenario&CampoOrdenacao=dtSessao&PageSize=50&TipoOrdenacao=DESC&btnPesq=Pesquisar)
artido=PT&txUF=AC&dtInicio=08%2F03%2F2006&dtFim=08%2F03%2F2006&txTexto=&txSumario=&base
Pesq=plenario&CampoOrdenacao=dtSessao&PageSize=50&TipoOrdenacao=DESC&btnPesq=Pesquisar>
Acesso em 10/06/2018.

subalternizadas. Além dessa questão, o deputado emprega outro termo ultrapassado: o correto seria “minorias étnicas” e não “minorias raciais”.

Mesmo aprovado na CEC, e encaminhado ao CCJC, o PL acabou sendo arquivado pela mesa diretora da Câmara, em janeiro de 2007. O deputado solicita em abril do mesmo ano, o desarquivamento do projeto de lei, que retorna a CCJC, e recebe um parecer favorável, com emenda. Contudo é arquivado em definitivo em 2011.

Em relação ao PL2231/07, de autoria de Henrique Afonso (PT/AC), esse parece uma versão enxuta do projeto vencedor de Mariângela Duarte. Ele insere o artigo 26B na LDBEN, em que “dispõe sobre o ensino de História e da Cultura dos Povos Indígenas”. Há apenas um parágrafo único que diz que “o ‘caput’ deste artigo incluirá o estudo da história dos povos indígenas no Brasil, a sua cultura em suas diversas manifestações e sua participação na formação da sociedade brasileira”.

Assim como no projeto de Mariângela Duarte, o expediente utilizado para justificar o PL relaciona-se à formação do povo brasileiro e ao quanto é fundamental dar destaque nas escolas brasileiras à história e cultura indígena, já que a Lei 10.639/03, garante a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira.

O projeto recebe um substitutivo da relatora Fátima Bezerra e é aprovado por unanimidade na Comissão de Educação e de Cultura. Entretanto, logo após a sanção da Lei 11.645/08, em abril de 2008, o autor pede a retirada da matéria.

Considerações Finais

O objetivo dessa pesquisa era o de compreender o processo de constituição da Lei 11.645/08 numa perspectiva histórica. A norma trouxe para o centro do debate educacional, sujeitos que foram negligenciados da constituição efetiva da sociedade brasileira, sendo portadores de saberes e conhecimentos. Como currículo pré-ativo, possibilita construir uma história de diversos protagonistas, estabelecendo uma identidade nacional plural, além de fortalecer as bases de nossa democracia.

Tendo como referência o modo como Thompson (1987) entende a constituição de uma lei, procurou-se perceber que mudanças foram operadas na sociedade, para que houvesse espaço para um currículo que valorizasse a diversidade étnica. Desse modo, seria muito superficial considerar que a iniciativa do projeto de lei, que inseriu a temática indígena no currículo da educação básica, seja fruto da vontade de uma única pessoa, a ex-deputada Mariângela Duarte. Para chegar até a sua iniciativa, houve um longo debate na sociedade, mudanças na legislação nacional, a conquista de direitos históricos pelo Movimento Indígena na Constituição de 1988, além de mudanças significativas na educação brasileira e na educação escolar indígena, com a LDBEN de 1996.

Em relação à luta pela organização dos processos formais da educação escolar pelos indígenas, os professores perceberam que lutar por uma educação intercultural não bastava, era necessário que a sociedade envolvente mudasse seus olhares e modos de se relacionar com os povos originários. Essa modificação passaria necessariamente pela escola, e, nesse sentido, o Estado deveria ter o compromisso de realizar políticas públicas para descompor imagens como a do “índio genérico”, cristalizado no século XVI.

A esse respeito, a fala do escritor Daniel Munduruku (2013), é bastante elucidativa:

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Esse é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um conceito vazio. Somos povo! Somos gente verdadeira! Somos ancestralidade! (MUNDURUKU, 2013, apud KAIAPÓ e BRITO, 2014).

Ainda sobre essa visão de que é necessário desconstruir a noção de “índio genérico”, Pacheco de Oliveira (2016) põe em evidência a grande diversidade de povos, e sua presença histórica no que é hoje o Brasil

Estamos em terras dos Pataxós, Tupinambás e Tupiniquins; reconhecer isso não é invalidar toda a história que veio depois, é corrigi-la. Não se constroem cidadanias dentro de nações modernas declarando aleatórias ou inexistentes as marcas e os destinos sociais de vencidos e vencedores, de senhores e escravos, de religiões oficiais versus perseguidas. Os tempos atuais exigem outros instrumentos de convivência social, que apostem não na repressão, mas na participação; instrumentos que tenham como desafio superar as exclusões sociais, incorporar aos diferentes e às diferenças em estruturas plurais. Os indígenas tiveram – e terão – um papel importante nesse processo. (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p.71)

Ao dizer que os povos indígenas terão um papel fundamental em “incorporar aos diferentes e às diferenças em estruturas plurais”, o autor remete a uma capacidade que temos muito que aprender com os indígenas: a questão da interculturalidade. Além disso, tanto a colocação de Munduruku (2013), quanto a Pacheco de Oliveira (2016) nos faz retomar a fala do professor Macuxi em 1991, por ocasião das reuniões dos professores indígenas do Amazonas e Roraima, que ao ter contato com os livros didáticos de História daquele momento, não se senta nem representado, nem incluído: “A gente vê o livro do branco – Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil – e aí nós refletimos: nós já estávamos aqui!”.

A academia também contribuiu para o debate sobre os povos indígenas e a decomposição de uma imagem perpetrada no século XIX, a começar pela Antropologia e mais tardiamente a História. As mudanças epistemológicas dessas ciências, passaram a revelar diversos protagonismo dos povos indígenas na constituição da história brasileira, que por tanto tempo foi negada.

Nos tempos atuais, tal protagonismo vem se estabelecendo de forma cada vez mais marcante e evidente, sobretudo em relação a principal luta do Movimento Indígena: a demarcação da terra. No Congresso Nacional há uma grande bancada ruralista que tem fomentado projetos de lei que atentam contra os direitos constitucionais dos povos indígenas. É importante dizer que além da bancada ruralista, os povos originários têm enfrentado uma outra bancada que põe em risco a continuidade de suas práticas culturais, simbólicas e religiosas: a bancada evangélica e seu apoio à inserção de missões religiosas em terras indígenas.

Diante do quadro de tentativas reais de confisco dos direitos duramente conquistados, as organizações indígenas estão se articulando para apoiar e eleger representantes que barrem e façam frente aos interesses de uma pauta anti-indígena⁶⁹. Isto nos faz pensar novamente na

⁶⁹ BENITES, Afonso. Indígenas articulam eleger bancada para fazer frente a ruralistas. El País, 27/04/2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/27/politica/1524790843_850691.html> Acesso em 10/05/2018.

questão de que ao longo da construção da história brasileira, os povos indígenas souberam utilizar meios da sociedade envolvente para lutar por suas reivindicações, e nesse sentido, montar uma bancada de deputados indígenas constitui-se como mais uma forma de atuar e interferir politicamente nos destinos de seus interesses.

Além dos avanços da historiografia em relação à história indígena, é importante destacar a atuação dos antropólogos ligados à educação escolar indígena, que aqui apresentamos. Tais intelectuais, além do comprometimento em desenvolver assessorias sobre uma educação não colonizadora, tinham uma preocupação em oferecer formação aos professores das escolas “não indígenas”, para que os mesmos pudessem levar para a sala de aula um debate atualizado, despojado de estereótipos e preconceitos.

Sobre as ações governamentais, no momento em que a educação escolar indígena passa a ser competência do MEC, em 1991, e após a promulgação da LDBEN, observa-se que esse Ministério ao realizar a elaboração dos PCN's, preocupa-se em dar novos entendimentos sobre a diversidade cultural e étnica no país. Apesar desses dispositivos legais, a reivindicação do Movimento Indígena para que o Estado promovesse políticas públicas de valorização da cultura e da história indígena, atravessam os anos 2000, como se observou na polêmica Conferência dos Povos Indígenas, por iniciativa do governo, em 2006.

Esse debate, que estava sendo realizado na sociedade, acaba encontrando terreno bastante fértil com as políticas afirmativas privilegiadas no governo Lula e com a aprovação da Lei 10.639/03. A pesquisa acabou confirmando a segunda hipótese: o ambiente institucional criado no período de 2003 a 2010, junto à aprovação da Lei 10.639/03, fruto de grande mobilização do Movimento Negro, abriu o precedente para a apresentação do Projeto de Lei 433/03.

Pela análise dos documentos legais e dos debates nas casas de governo, percebeu-se que a mesma foi aprovada num ambiente de intensas disputas pela memória, pela visibilidade e pela importância que os povos indígenas possuem. Currículo é mesmo arena de disputas políticas (GOODSON, 2001), que diz respeito a embates por conhecimentos socialmente válidos, que formarão determinadas subjetividades.

Outra questão a se pontuar, diz respeito à forma como o projeto de lei foi justificado pela autora e relatoras da Câmara e do Senado. Uma vez que na justificativa de Mariângela Duarte há ideias que remetem ao conceito das “três raças”, quando o projeto é analisado por Fátima Bezerra e Fátima Cleide, a justificativa ganha tons mais críticos. Fala-se, por exemplo,

em “dívida histórica” em decorrência de um passado marcado por genocídios, mas também se pontua as resistências ao processo colonizador. Além disso, aponta-se a renovação da historiografia, que trouxe para discussão das pesquisas acadêmicas, sujeitos alijados do processo histórico. Contudo, em nenhum momento fala-se que a questão da identidade indígena, seu modo de ser, de produzir e reproduzir suas sociabilidades, vinculada à terra. Essa questão precisa ser tratada na escola.

Em um momento em que a Educação no Brasil parece fazer um movimento contrário à diversidade, com o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, que parece tender à homogeneização dos conhecimentos, entre eles, o da história escolar, a Lei 11.645/08 se constitui como essencial para se contrapor a quaisquer visões pautadas no eurocentrismo. Além disso, conforme a interpretação da professora Kaingang Andila Nivygsânh Inácio, a conquista dessa norma “é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história de sua ancestralidade” (BERGAMASCHI, 2010a, p. 152). Bastante sugestiva a forma como a professora Kaingang interpreta a lei, de fato, como currículo pré-ativo, a lei faz pensar na constituição de nossa identidade naquilo que é mais profundo, naquilo que foi invisibilizado, inclusive em nossas próprias histórias familiares.

Contudo há condicionantes que precisam ser pensados que dizem respeito à implementação da lei: a produção de materiais didáticos, a formação de professores e a pesquisa histórica, arqueológica, antropológica, que não podem prescindir de uma questão fundamental: é necessário recuperar as vozes dos povos indígenas.

[...] será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências ao longo da história? (SANTOS, 2015, p. 184)

A fala de Santos (2015) coloca uma questão fundamental: os povos indígenas têm uma outra forma de guardar a memória e a história oral é um caminho para o seu resgate, apesar de muitos teóricos terem certas reservas em relação à essa metodologia e fonte.

Desse modo, o estudo do processo histórico da lei abre oportunidades, não apenas de pesquisa que visem projetos de implementação da norma, mas também aponta a importância da continuidade de pesquisas nas ciências humanas sobre as diversas histórias indígenas que compõem o nosso país, unindo, sempre que possível, a memória de tais povos.

Referências

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 87, p.131-143, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200008> Acesso em 05/02/2018.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- _____. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 75, p. 16-38, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/2017nahead/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>> Acesso em 24/09/2017.
- AZEVEDO, Marta Maria, SILVA, Marcio Ferreira. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete (org.). *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In: BARRASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, p. 151-166, 2010a.
- _____, MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, n. 60, p. 55-75, 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>> Acesso em 06/02/2018.
- _____, GOMES, Luciana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Revista Currículo sem Fronteiras*, n. 1, p. 53-69, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em 20/01/2017.
- _____, SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Revista Pro-Posições*, n. 2 (77), p. 143-161, 2015,. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf> Acesso em 05/02/18.
- BENGOA, José. ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, no. 29, p. 7-22, ene/jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2009000100001> Acesso em 17/05/2018.
- BENITES, Afonso. *Indígenas articulam eleger bancada para fazer frente a ruralistas*. El País, 27 de abril de 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/27/politica/1524790843_850691.html> Acesso em 10/05/2018.

BERTUCCI, Liane Maria e FARIA FILHO, Luciano Mendes. Experiência e Cultura – contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, n.1, p.10-24, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/1-fariafilho-bertucci.pdf>>. Acesso em 20/01/2017.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil – movimento, cidadania e direito (1970-2009)*, Tese de Doutorado, UnB, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *O ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Reflexões sobre o currículo e Diversidade Cultural. In: BUENO, José Geraldo Silveira, MUNAKATA, Kazumi, CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

_____ e BERGAMASHI, Maria Aparecida. Apresentação. In.: *Revista História Hoje*, São Paulo, nº 2, p. 13-19, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/show>>. Acesso em 20/01/17.

_____ e SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil. In.: PRADO, Maria Ligia Coelho, VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *À Margem dos 500 anos: Reflexões Irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Resolução nº 17, de 1989: regimento interno da Câmara dos Deputados*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%2027-2018.pdf>>. Acesso em 31/05/2018

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade – *Relatórios Eixos Temáticos*, BRASÍLIA: Comissão Nacional da Verdade, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “História e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Subsídio a formulação e avaliação a políticas educacionais brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. In: *Simpósio Nacional de História*, Lugares dos historiadores: velhos e novos historiadores, n. 28, 2015a. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVII_I_SNH.pdf>. Acesso em 27/09/2017.

_____. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (D)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

BRITO, Antonio José Guimarães. *Povos indígenas e relações internacionais: a tolerância como princípio nas relações interétnicas*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2004.

CALEFFI, Paula . O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Dialogos Latinoamericanos* , Aarhus- Dinamarca, v. 07, p. 20-42, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16200702>> Acesso em 12/10/ 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CASTANHA, André Paulo. O USO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO FONTE: orientações a partir do marxismo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 309-331, 2011. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf>. Acesso em 20/01/2017.

CIMI/Setor de Documentação. *Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília: CIMI, 1992. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Com%20as%20pr%C3%B3prias%20m%C3%A3os.pdf>> Acesso em 12/09/2017.

CIMI. *Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: Cimi, 2014. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf> Acesso em 13/09/ 2017.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. *Das reivindicações à Lei: Caminhos da Lei no 10.639/03*, Dissertação do Mestrado, PUC/SP, 2011

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*, São Paulo: Cia das Letras, 1992a.

_____. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*, São Paulo: Cia das Letras, 1992b.

_____. O futuro da questão indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012 [1993].

_____. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da, CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CRUZ, Dalcy da Silva. Cultura e intelectualidade brasileiras: da oralidade ao ensaísmo. In: IV Seminário de Estudos e Pesquisas, p.264-274,1997,

DECLARAÇÃO DE BARBADOS I - PELA LIBERTAÇÃO DO INDÍGENA. Disponível em: <http://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf>. Acesso em 01/10/2017.

DORNELLES, Ana Paulo Lacerda. *A tramitação da Lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação*. Dissertação de Mestrado, PUC/MG, 2010.

DUARTE, Adriano Luiz. Lei, justiça e direito: algumas sugestões de leitura da obra de E. P. Thompson. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, n. 36, p. 175-186, jun/2010.

DUARTE, Mariângela de Araújo Gama. In: CPDOC/FGV. Verbete Bibliográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mariangela-de-araujo-gama-duarte>>. Acesso em 02/06/2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal, SILVA, Aracy Lopes da Silva (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo – da morte de Vargas aos dias atuais*. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, Bruno; Medeiros, Étore. As bancadas da Câmara: maiores grupos de parlamentares da Câmara são pautados por interesses corporativos, conservadores ou por ambos; mapeamos quem defende o quê. *Agência Pública*, São Paulo, 18 de fevereiro de 2016. Disponível em <<https://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/>> Acesso em 12/05/2018.

FORTES, Alexandre. O direito na Obra de E. P. Thompson. *Revista História Social*, Campinas, n. 2, p. 89-111, 195.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de, TORRES, Iraildes Caldas. O papel do Movimento Indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia. *Revista Olhares Amazônicos*, Amazonas, n. 01, p. 748-761, 2016. Disponível em: <<https://ufrb.br/roa/index.php/21-volume-4-numero-1>> Acesso em 24/09/ 2017.

FUNAI. *Conferência Nacional dos Povos Indígenas – Documento Final*. Brasília: FUNAI/CGDTI, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Povos_Indigenas/deliberacoes_1_conferencia_povos_indigenas.pdf> Acesso em 19/09/ 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa, MONTEIRO, Ana Maria. *Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GINZBURG, Carlo. As vozes do outro – Uma revolta indígena nas ilhas Marianas. In: GINZBURG, Carlo. *Relações de Força: história, retórica, prova*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. O inquisidor como antropólogo, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 21, p. 09-20, 1991.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*, São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Movimentos sociais e redes de mobilização civis no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*, Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, José Geraldo Silveira, MUNAKATA, Kazumi, CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*, Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. *Caderno de Campo*, São Paulo, n. 1, p. 105-114, 1991. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36780/39502>> Acesso em 13/09/2017.

_____. Livros Didáticos e Fontes de Informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete (orgs.). *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.

_____. Aracy Lopes da Silva. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 2, p.17-20, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27072/28844>> Acesso em 22/06/2018.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

HASHIZUME, Maurício. Conferência nacional inédita termina com resoluções polêmicas, *Carta Maior*, Brasília, 22 de abril 2006. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=41148>> Acesso em 20/09/ 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. A língua geral em São Paulo. In: _____ *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 122-133.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. A omissão do governo federal na homologação das Terras Indígenas ameaça os povos indígenas no exercício de seus direitos universais. 2018. Disponível em:

<https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/nota_tecnica_monitoramento.pdf> Acesso em : 29/05/2018

JURUNA, Mário In: CPDOC/FGV. Verbete Bibliográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/juruna-mario>> Acesso em 10/05/2018.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme Revista de Humanidades*, Caicó, n. 35, 2014, p. 38-68.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. *Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real – Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado, UnB, 2011.

MACEDO NETO, Manuel Pereira. Parâmetros curriculares nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na educação básica. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, n. 06, p. 01-11, 2009. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>> Acesso em 16/10/2017.

LÁZARO, André Luiz. A diversidade, a diferença e a experiência da SECAD. *Retratos da Escola*, Brasília, n. 13, p. 265-276, 2013.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. *Revista Lutas Sociais*, São Paulo, n. 21/22, p. 23-34, 2009.

MELO, Regina Conrado. *As políticas educacionais no governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade – SECAD do Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 2009

MOÇÃO DO ACAMPAMENTO TERRA LIVRE 2006 SOBRE A CONFERÊNCIA CONVOCADA PELA FUNAI. Disponível em: <<https://midiaindependente.org/pt/blue/2006/04/350915.shtml>> Acesso em: 20 set. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 137, p. 461-487, 2009.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete (orgs.). *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.

_____. Introdução. In: *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e indigenismo*. Livre Docência, UNICAMP, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (org.). *Literatura, cultura e direitos indígenas em época de globalização*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

NAVARRO, Cristiano. Funai abre Conferência sem a participação de organizações indígenas, *CIMI*, Brasília, 13 de abril de 2006. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=1870>> Acesso em: 20/09/ 2017.

NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OIT. *Convenção n. 169 – sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2011 [1989].

OLIVEIRA, Luiz Antonio de, NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 120, p. 765-781, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>> Acesso em 20/09/ 2017.

OSSAGO, Ricardo de Carvalho. A construção da identidade brasileira a partir de Gilberto Freyre. *Oficina do Historiador/ EDIPUCRS*: Porto Alegre, suplemento especial, p. 293-304, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/18973/12039>> Acesso em 28/05/2018.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEREIRA, Elio Fonseca. *História da participação do movimento indígena na constituição das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio Negro – AM*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2010.

PIMENTEL, Spensy. Desde a ditadura, “é o pior momento da história indígena”, diz Sônia Guajajara, *Agência Pública*, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://apublica.org/2017/09/desde-a-ditadura-e-o-pior-momento-da-historia-indigena-diz-sonia-guajajara/>> Acesso em 05/10/ 2017.

PIVETA, Marcos. Niède Guidon: arqueóloga diz que o Homo sapiens já estava no Piauí há 100 mil anos. *Revista Pesquisa FAPESP*: São Paulo, p. 73-77, 2008,

PREZIA, Benedito. *História da Resistência Indígena: 500 anos de luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Berta Gleizer. As Artes da Vida do Indígena Brasileiro. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. *Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2012.

SANCHES, Isabela. Bancada ruralista já propôs 25 Projetos de Lei que ameaçam demarcação de terras indígenas e quilombolas. *De olho nos ruralistas: observatório do agronegócio no Brasil*, São Paulo, 11 de setembro de 2017. Disponível em <<https://deolhonosruralistas.com.br/2017/09/11/bancada-ruralista-ja-propos-25-projetos-de-lei-que-ameacam-demarcacao-de-terras-indigenas-e-quilombolas/>> Acesso em 12/05/2018.

SANTOS, José Carlos Ferreira dos. “Histórias e Culturas Indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008. De qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? *História e Perspectivas*, Uberlândia, nº 53, p. 179-209, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32772>>. Acesso em 20/01/ 2017.

SILVA, Adriane Costa da. *Versões didáticas da História Indígena (1870-1950)*. Dissertação de Mestrado, USP, 2000.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. *Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como conteúdo curricular*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2012.

SILVA, Andre da. Grupo MARI: educação e respeito à diversidade brasileira. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.4, p. 193-1996, 1994. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/51646/55716>> Acesso em 22/06/2018.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/08*. Recife: Ed. Dos Organizadores, 2016.

SILVA, Giovani José da. Notícias da guerra que não acabou: a Guerra do Paraguai (1864-1870) rememorada pelos índios Kadiwéu. *Fronteiras Revista de História*, Mato Grosso do Sul, n. 16, p. 83-91, 2007. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/42>> Acesso em 26/09/2017.

_____. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (D)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Marcio Ferreira da. A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto, Brasília*, n. 63, p. 38-53, 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1975/1944>> Acesso em 12/09/2017

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais*. Tese de Doutorado, USP, 1997.

_____. Escola em movimento: trajetória de uma política indígena de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 111, p. 31-45, 2000a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a02.pdf>> Acesso em 20/01/2017.

_____. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadania. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 95-98, 2000b. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELEN_A_DIAS_DA_SILVA.pdf> Acesso em 13/09/2017

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In. GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. *Os esquecidos da história e a lei 11.645/08: Continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em Livros didáticos de história*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

SOUZA, Marinês Viana de. *Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural – inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas da zona leste da cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2010.

TOBORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, no. 16, jan/abril de 2008.

THOMPSON, E. P. *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

URQUIDI, Vivian, TEIXEIRA, Vanessa, LANA, Eliana. Questão indígena na América Latina: Direito Internacional, novo constitucionalismo e organização dos Movimentos Indígenas. *Cadernos PROLAM/USP*, n. 8, São Paulo, p. 199-222, 2008.

VALENTINI, Aline de Alcântara. *História e cultura indígena nas licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2016.

VELTHEM, Lúcia Hussak uan. Arte Indígena: Referentes Sociais e Cosmológicos. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.) *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994.

VIDAL, Luz Boelitz. As terras indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). *História da Vida Privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a escrita da história indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (D)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANEXO A – Lei 11.645/08

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO B – Projeto de Lei 433/03**PROJETO DE LEI Nº _____, DE 2003**
(Da Sra. Mariângela Duarte)

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

O Congresso Nacional decreta:

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

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

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; a participação, sobretudo cultural, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

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

JUSTIFICAÇÃO

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular.

Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País.

É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto, como Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo, Doutora em Literatura Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL):

*“Cultura Brasileira: A África e a Índia Dentro de Nós. Quando Adonias Filho representa o complexo cultural brasileiro, seu olhar incide sobre a cidade americana iletrada¹, seu patrimônio de oralidade e manifestações de um sagrado voltado para a natureza, “o teísmo silvestre” apontado por Bernardo Bernardi (op.cit.: 396), na antiga cultura oral grega. De forma subsidiária, aparecem manifestações laicas, no cenário urbano, quando o autor representa elementos da cultura popular brasileira. **O autor escolhe as representações africanas² e indígenas como interfaces básicas de nossa identidade cultural de quem o interlocutor seria a alteridade européia. A cada passo de sua narrativa, inferimos que essas culturas integrariam o interior de nosso complexo cultural, mediadas, sobretudo, pelo sagrado e pela oralidade.**” in, *Espéculo, Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.**

Sendo assim, nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País.

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesões, de cultivadores de legumes, especialistas em caça e pesca, os pajés, historiadores, cantadores e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta.

Cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais, que garantem, também, a preservação da floresta tropical da Amazônia Ocidental, onde a floresta se apresenta como de fundamental importância à sobrevivência da comunidade indígena e de sua cultura.

Cumpramos destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 03 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares.

Sendo assim, contamos com a compreensão dos nobres Pares, à aprovação do presente projeto de lei, que objetiva a preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira.

Sala das Sessões,

Mariângela Duarte
Deputada Estadual – PT/SP

ANEXO C – Parecer do Relator – Dep. Fátima Bezerra – Comissão de Educação e de Cultura

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

PROJETO DE LEI Nº 433, DE 2003

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

Autora: Deputada MARIÂNGELA DUARTE

Relatora: Deputada FÁTIMA BEZERRA

I. RELATÓRIO

O Projeto de Lei Nº 433 de autoria da Deputada Mariângela Duarte propõe alteração na Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

II. VOTO DO RELATOR

A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira. No começo do século XVI a população indígena chegava a 5 milhões de indivíduos. Atualmente, os dados mais otimistas disponíveis falam

de apenas 325.652 índios, distribuídos em cerca de 215 etnias, que falam cerca de 170 línguas distintas. A característica principal da população indígena do Brasil é a sua grande heterogeneidade cultural.

É expressiva a presença de elementos da cultura e modos de vida indígenas no dia-a-dia dos brasileiros embora convivamos historicamente com a invisibilidade dos valores tradicionais da cultura indígena. São exemplos desta presença a nomenclatura de lugares, pessoas, plantas e animais; a culinária brasileira deve muito à cultura indígena; a medicina popular teve origem no recurso à chás, infusões e emplastros feitos de plantas medicinais nativas; a rede, que compõe o imaginário de um cenário idílico do nordeste brasileiro; o folclore brasileiro é composto por muitas danças, canções e lendas originadas da cultura indígena; o rico artesanato produzido pelos diversos grupos indígenas para além de sua utilização prática expressam sua cosmologia e visão de mundo.

A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta pequena amostra revela o grau de intercessão entre as culturas e como o elemento indígena foi fundamental para a formação social brasileira. Infelizmente a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada. As novas gerações não têm acesso a essas informações, especialmente através da escola. Contudo, tal como aconteceu com outras minorias étnicas em outras partes do planeta, a cultura indígena resistiu e apesar de todas as dificuldades sobreviveu. Passados 500

anos é uma cultura presente e parte integrante da nossa identidade cultural, o que reclama de nós a adoção de medidas que levem à divulgação de sua rica diversidade, resgatando assim esta dívida histórica, via sua integração efetiva nos currículos escolares.

O Projeto de Lei da nobre deputada Mariângela Duarte é oportuno para esta reflexão sobre a importância da cultura indígena e das culturas tradicionais na construção de nossa identidade. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, *“sem os índios, os portugueses não poderiam viver no planalto, com ele não poderiam sobreviver em estado puro. Em outras palavras, teriam de renunciar a muitos dos seus hábitos hereditários, de suas formas de vida e de convívio, de suas técnicas, de suas aspirações e, o que é bem mais significativo, de sua linguagem. E foi, em realidade, o que ocorreu”*

Portanto, a cultura brasileira é resultante da integração de culturas indígena, negra e portuguesa. Esta diversidade cultural está, sem dúvida, na raiz de nossa riqueza como nação. Os estudiosos da cultura afirmam a importância da fio condutor da tradição como elemento de ligação entre as gerações. A escola tem um papel fundamental a desempenhar como instrumento de transmissão desse patrimônio cultural, que deve ser passado de geração a geração, de modo a garantir sua sobrevivência através dos tempos.

Este projeto vem possibilitar o resgate da dívida social para com a população indígena, ao tempo em que dá visibilidade aos elementos tradicionais da sua cultura e oportuniza a retomada dos fios da tradição, via transmissão de todo esse patrimônio cultural para as novas gerações.

Pelas razões expostas, somos de parecer favorável à aprovação do Projeto de Lei de N° 433.

Sala da Comissão, em 01 de JULHO de 2003.

Deputada FÁTIMA BEZERRA

Relatora

ANEXO D – Parecer da Comissão – Comissão de Educação e de Cultura**CÂMARA DOS DEPUTADOS****COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA****PROJETO DE LEI Nº 433, DE 2003****III - PARECER DA COMISSÃO**

A Comissão de Educação e Cultura, em reunião ordinária realizada hoje, aprovou unanimemente do Projeto de Lei nº 433/2003, nos termos do Parecer da Relatora, Deputada Fátima Bezerra.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

Gastão Vieira - Presidente, Jonival Lucas Junior, Professora Raquel Teixeira e Lobbe Neto - Vice-Presidentes, Alice Portugal, Antônio Carlos Biffi, Átila Lira, Bonifácio de Andrada, Carlos Abicalil, Celcita Pinheiro, César Bandeira, Chico Alencar, Clóvis Fecury, Costa Ferreira, Eduardo Seabra, Fátima Bezerra, Gilmar Machado, Humberto Michiles, Iara Bernardi, Ivan Valente, João Matos, Marinha Raupp, Osvaldo Biolchi, Paulo Kobayashi, Paulo Lima, Paulo Rubem Santiago, Rogério Teófilo, Severiano Alves, Colombo e Janete Capiberibe.

Sala da Comissão, em 10 de setembro de 2003.

Deputado LOBBE NETO
Vice-Presidente no exercício da Presidência

**ANEXO E – Parecer do Relator – Dep. Odair Cunha – Comissão de Constituição e
Justiça e de Cidadania**

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA

PROJETO DE LEI Nº 433, DE 2003

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

Autor: Deputada Mariângela Duarte

Relator: Deputado Odair

I – RELATÓRIO

O Projeto de Lei referenciado visa a incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, da Rede de Ensino, alterando, para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, modificada pela Lei n.º 10.639/03.

O projeto de lei em epígrafe foi distribuído à Comissão de Educação, Cultura e Desporto, para juízo de mérito, tendo sido por ela aprovado, sem qualquer emenda.

Encaminhado, *a posteriori*, à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania o projeto de lei não recebeu emendas no prazo regimental, estando, atualmente, submetido ao juízo de sua exclusiva

competência.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

Consoante o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, compete a esta Comissão manifestar-se quanto à constitucionalidade, legalidade, juridicidade, regimentalidade e técnica legislativa da proposta.

Estão satisfeitos os mandamentos dos artigos 22, I e 61 da Lei Maior não ocorrendo, pois, vício constitucional.

Lado outro, a proposição não contraria Princípio Geral de Direito nem mesmo norma hierarquicamente superior, decisão jurisprudencial cogente ou disposição regimental, de onde decorre a juridicidade, legalidade e regimentalidade de seus mandamentos.

Quanto à técnica legislativa, o projeto de lei está adequado aos ditames da Lei Complementar n.º 95/98, alterado pela LC n.º 107/01, que disciplina o processo de elaboração das leis.

Face ao exposto, voto pela constitucionalidade, legalidade, juridicidade, regimentalidade e boa técnica redacional e legislativa do Projeto de Lei n.º 433, de 2003.

Sala da Comissão, em de de 2004.

Deputado ODAIR
Relator

ANEXO F – Parecer da Comissão – Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania**CÂMARA DOS DEPUTADOS****COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE
CIDADANIA****PROJETO DE LEI Nº 433-A, DE 2003****III - PARECER DA COMISSÃO**

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, em reunião ordinária realizada hoje, opinou unanimemente pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do Projeto de Lei nº 433-A/2003, nos termos do Parecer do Relator, Deputado Odair Cunha.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

Antonio Carlos Biscaia - Presidente, Roberto Magalhães - Vice- Presidente, Ademir Camilo, Antonio Cruz, Cleonânicio Fonseca, Darci Coelho, Edmar Moreira, Inaldo Leitão, Jamil Murad, Jefferson Campos, João Almeida, José Roberto Arruda, Mário Negromonte, Nelson Pellegrino, Nelson Trad, Odair Cunha, Paulo Afonso, Paulo Magalhães, Professor Luizinho, Reginaldo Germano, Robson Tuma, Sandra Rosado, Sérgio Miranda, Sigmaringa Seixas, Alex Canziani, Almeida de Jesus, André de Paula, Ann Pontes, Antônio Carlos Biffi, Ary Kara, Átila Lira, Celso Russomanno, Colbert Martins, Dr. Rosinha, Iriny Lopes, Jaime Martins, João Fontes, Júlio Delgado, Laura Carneiro, Luciano Zica, Mauro Benevides, Mauro Lopes, Moroni Torga, Neucimar Fraga e Rubens Otoni.

Sala da Comissão, em 18 de agosto de 2005

Deputado ANTONIO CARLOS BISCAIA
Presidente

ANEXO G – Redação Final – Dep. Darci Coelho

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE
CIDADANIA REDAÇÃO FINAL

PROJETO DE LEI Nº 433-C, DE 2003

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

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios no Brasil; a participação, sobretudo cultural, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas

contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

..... " (NR)

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

Sala da Comissão,

Deputado ANTONIO CARLOS BISCAIA
Presidente

Deputado DARCI COELHO
Relator

ANEXO H – Projeto de Lei da Câmara 109/05



SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DA CÂMARA

Nº 109, DE 2005

(Nº 433/2003, na Casa de origem)

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

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracteriza a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios no Brasil; a participação, sobretudo cultural, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

..... ”(NR)

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

PROJETO DE LEI ORIGINAL Nº 433-B, DE 2003

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

O Congresso Nacional decreta:

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; a participação, sobretudo cultural, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e à Cultura serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de

Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

Art. 2º Esta lei entra em Vigor na data de sua publicação.

Justificação

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular.

Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País.

É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto, como Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo, Doutora em Literatura Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL):

“Cultura Brasileira: A África e a Índia Dentro de Nós. Quando Adonias Filho representa o complexo cultural brasileiro, seu olhar incide sobre a cidade americana iletrada¹, seu patrimônio de oralidade e manifestações de um sagrado voltado para a natureza, “o teísmo silvestre” apontado por Bernardo Bernardi (op. cit.: 396), na antiga cultura oral grega. De forma subsidiária, aparecem manifestações laicas, no cenário urbano, quando o autor representa elementos da cultura popular brasileira. O autor escolhe as representações africanas² e indígenas como interfaces básicas de nossa identidade cultural de quem o interlocutor seria a alteridade européia. A cada passo de sua narrativa, inferimos que essas culturas integrariam o interior de nosso complexo cultural, mediadas, sobretudo, pelo sagrado e pela oralidade.”

in, Espelho, Revista de estudos literários. Universidad Complutense de Madrid.

Sendo assim, nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País.

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesões, de cultivadores de legumes, especialistas em caça e pesca, os pajés, historiadores, cantadores

e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta.

Cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais, que garantem, também, a preservação da floresta tropical da Amazônia Ocidental, onde a floresta se apresenta como de fundamental importância à sobrevivência da comunidade indígena e de sua cultura.

Cumprir destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 3 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares.

Sendo assim, contamos com a compreensão dos nobres Pares, á aprovação do presente projeto de lei, que objetiva à preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira.

Sala das Sessões, 19 de março de 2003. – **Mariângela Duarte**, Deputada Federal, PT/SP.

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA SECRETARIA-GERAL DA MESA

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003)

§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003)

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

(À Comissão de Educação.)

Publicado no Diário do Senado Federal de 02 - 11 - 2005

ANEXO I – Parecer da Comissão de Educação – Sen. Fátima Cleide**SENADO FEDERAL****PARECER****N. 22, DE 2007**

Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005 (Projeto de Lei nº 433, de 2003, na origem), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas de ensino fundamental e médio.

RELATORA: Senadora FÁTIMA CLEIDE

I – RELATÓRIO

O Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº-109, de 2005, de iniciativa da Deputada Mariângela Duarte, altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre o estudo, nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Assim, o art. 1º-do projeto altera a Lei nº-10.639, de 9 de janeiro de 2003, que criou o art. 26-A na LDB para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino

sobre história e cultura afro-brasileira nos níveis fundamental e médio. A proposição em tela inclui nessa prescrição curricular o ensino da história e da cultura indígena.

Entre os aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena a serem ensinados nas escolas, o PLC, na nova redação oferecida ao § 1º do art. 26-A da LDB, lembra a luta de negros e índios e a sua participação na formação da sociedade nacional. Já o § 2º-do mesmo artigo determina que essa inovação curricular deve ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar, de modo especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Segundo o art. 2º-do PLC, o início da vigência da lei que objetiva criar é previsto para a data de sua publicação.

A proposição foi examinada, na Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação e Cultura e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, nas quais não sofreu qualquer alteração.

No Senado, a matéria foi remetida apenas para esta Comissão, na qual não foram apresentadas emendas.

II – ANÁLISE

Há algum tempo, os avanços do conhecimento científico redirecionaram o estudo da história para novos objetos, temáticas e abordagens. Essa nova história se diferencia nitidamente da mera narrativa do que se chamava de “grandes acontecimentos”, geralmente de natureza política e militar. Novos documentos chamaram a atenção dos pesquisadores. Os discursos foram esquadrihados. Em vez de recontar as façanhas dos heróis oficiais, a nova história voltou seu olhar perscrutador para indivíduos, grupos e práticas sociais por longos séculos mantidos em silêncio pelos documentos produzidos pelos vencedores. Surgiram, assim, novos e fundamentais agentes do processo histórico, portadores de novas versões do passado: operários, escravos, mulheres, revolucionários, alienados mentais, condenados pela lei e tantos outros.

Paralelamente ao emergir dessa nova história, também desenvolveram-se novas abordagens e interesses no seio de outras áreas do saber voltadas para os estudos da sociedade, em especial a sociologia e a antropologia. Em vez de emitir opiniões pseudo-científicas repletas de racismo sobre os diferentes povos e etnias, como era comum até as primeiras décadas do século XX,

os pesquisadores dessas áreas perceberam o valor e a riqueza de cada cultura, bem como despertaram para a impropriedade de lançar nossos valores e preconceitos no estudo do outro.

Insere-se nessa revolução copernicana das ciências humanas o resgate da história dos diversos povos africanos e indígenas na formação de nosso País, assim como o papel fundamental que exerceram na constituição da cultura brasileira.

A Constituição de 1988, atenta a essas mudanças, estipulou, em seu art. 242, § 1º, que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Na seção sobre cultura, a Carta de 1988 também faz referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como constituintes do patrimônio cultural do País (art. 216).

A atual LDB, em sua redação original, também esteve alerta à matéria e estipulou, em seu art. 26, § 4º, em consonância com o texto constitucional, que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

O legislador, sensível às demandas sociais, interpretou que essa abordagem da LDB precisava ser desenvolvida, a fim de assegurar, primeiramente em relação aos negros, o ensino dessa temática nos currículos escolares. Nasceu, assim, a Lei nº-10.639, de 2003.

No entanto, ficou omitida a história e a cultura indígenas. É essa lacuna que o presente projeto de lei procura preencher, de forma a garantir o equilíbrio, nos estudos de história e cultura brasileiras nos ensinos fundamental e médio, entre as grandes etnias presentes na formação de nosso País, particularmente aquelas que tradicionalmente eram relegadas ao esquecimento e ainda são objeto de distorções e preconceitos.

A escola possui função essencial na formação da visão de mundo dos indivíduos. Assim, desde cedo, a partir do ensino fundamental e, com maior profundidade, no ensino médio, os jovens precisam conhecer e valorizar os elementos fundadores de nossa nacionalidade. O conhecimento pelos estudantes do papel desempenhado pelos diferentes povos ao longo de nossa história, bem como da contribuição de cada um deles na formação da cultura brasileira, favorece o desenvolvimento dos valores do pluralismo e da tolerância. Desse modo, apresenta-se como fundamental para a identidade nacional e o fortalecimento de

nossa democracia.

No que tange aos temas africanos e afro-brasileiros, cabe notar que o texto atual da LDB, instituído pela Lei nº 10.639, de 2003, contempla maior abrangência. Todavia, o propósito do PLC é o de ampliar o alcance do preceito curricular em tela, de forma a valorizar os grupos indígenas. Assim, propomos uma emenda de redação que procura manter o que a legislação atual dispõe sobre os africanos e afro-brasileiros, sem prejuízo do escopo do PLC em análise.

Por fim, deve-se ressaltar que, além de sua relevância educacional, o PLC observa os preceitos de juridicidade e de constitucionalidade.

III – VOTO

Em vista do exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº-109, de 2005, acolhida a emenda de redação a seguir apresentada.

EMENDA Nº – CE (redação)

Dê-se ao art. 1º do Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005, a seguinte redação:

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

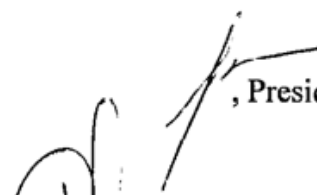
‘**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro- brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo

o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Sala da Comissão, em: 12/12/06



, Presidente



, Relatora

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

**ASSINAM O PARECER AO PLC Nº 109/06 NA REUNIÃO DE 12/12/06
OS SENHORES SENADORES:**

PRESIDENTE:

(Senador Wellington Salgado de Oliveira)

BLOCO DA MINORIA (PFL E PSDB)

DEMÓSTENES TORRES	1- ROSEANA SARNEY
JORGE BORNHAUSEN	2- JONAS PINHEIRO
JOSÉ JORGE	3- CÉSAR BORGES
MARIA DO CARMO ALVES	4- CRISTOVAM BUARQUE
EDISON LOBÃO	5- MARCO MACIEL
MARCELO CRIVELLA	6- ROMEU TUMA
(VAGO)	7- EDUARDO AZEREDO
JUVÊNCIO DA FONSECA	8- SÉRGIO GUERRA
LEONEL PAVAN	9- LÚCIA VÂNIA
TEOTÔNIO VILELA FILHO	10- JOÃO BATISTA MOTTA

PMDB

WELLINGTON SALGADO DE OLIVEIRA	1- AMIR LANDO
GERSON CAMATA	2- GARIBALDI ALVES FILHO
VALDIR RAUPP	3- (VAGO)
ALMEIDA LIMA	4- GERALDO MESQUITA
SÉRGIO CABRAL	5- MÃO SANTA
(VAGO)	6- LUIZ OTÁVIO
NEY SUASSUNA	7- ROMERO JUCÁ
GILBERTO MESTRINHO	8- (VAGO)

BLOCO DE APOIO AO GOVERNO (PT, PSB E PL)

AELTON FREITAS	1- SIBÁ MACHADO
PAULO PAIM	2- ALOÍZIO MERCADANTE
FÁTIMA CLEIDE	3- FERNANDO BEZERRA
RELATOR:	4- DELCÍDIO AMARAL
FLÁVIO ARNS	5- ANTÔNIO CARLOS VALADARES
IDELI SALVATTI	6- MAGNO MALTA
ROBERTO SATURNINO	7- PATRÍCIA SABOYA GOMES
MOZARILDO CAVALCANTI	8- JOÃO RIBEIRO
SÉRGIO ZAMBIASI	

PDT

AUGUSTO BOTELHO	1- (VAGO)
-----------------	-----------

ANEXO J – Redação Final do Projeto – Comissão Diretora**COMISSÃO DIRETORA PARECER****Nº 1.257 , DE 2007**

Redação final do Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005 (nº 433, de 2003, na Casa de origem).

A **Comissão Diretora** apresenta a redação final do Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005 (nº 433, de 2003, na Casa de origem), que *altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”*, consolidando a emenda de redação da Comissão de Educação, aprovada pelo Plenário.

Sala de Reuniões da Comissão, em 11 de dezembro de 2007.

ANEXO AO PARECER Nº 1.257, DE 2007.

Redação final do Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005 (nº 433, de 2003, na Casa de origem).

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

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

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

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no

âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Anexo K – Projeto de Lei 5361/2005

PROJETO DE LEI Nº (Do Sr. Eduardo Valverde)

Altera os artigos 3,24,26 e 36 da Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996, instituindo nos currículos escolares do ensino fundamental, conhecimento sobre a língua, usos, costumes e a cultura dos povos tradicionais e minorias étnicas formadores dos povo brasileiro.

Art.3º

- I -
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, **inclusive das populações tradicionais ou indígenas**, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias, **de relações étnicas** e de gênero e de concepções pedagógicas;
- IV-.....;
- V-.....;
- VI-.....;
- VII-.....;
- VIII-.....;
- IX-.....;
- X-.....;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais voltadas à promoção da **igualdade racial** e de gênero.

Art.24º

- I-.....;
- II-.....;
- III-.....;
- IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras e **da cultura dos povos indígenas**, artes, ou outros componentes curriculares;
- V-.....;
- VI-.....;
- VII-.....;

Art.26º Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, **das etnias**, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, a história e a realidade social e política, especialmente do Brasil **e de suas populações tradicionais e minorias étnicas**.

§2º O ensino da arte e da **cultura das populações tradicionais e das minorias étnicas** constituirão componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos

§3º

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro**, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna e **rudimentos do tronco lingüístico dos povos indígenas majoritários**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art.36º O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I-.....;

II-.....;

III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º

I-.....;

II-.....;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia, de Sociologia e da **antropologia das populações tradicionais e das minorias étnicas brasileiras**, necessários ao exercício da cidadania.

§2º

§3º

§4º

JUSTIFICATIVA

A efetiva democracia racial no Brasil constrói-se mediante a implementação de políticas públicas positivas. A educação de nossos jovens nos conhecimentos dos usos, costumes e tradições de nossos povos tradicionais e minorias raciais (indígenas, quilombolas, ciganos e judeus), contribuem para o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, contribuindo para a tolerância e a convivência pacífica entre os diversos grupamentos sociais brasileiros.

Sala das Sessões em, de junho de 2005.

EDUARDO VALVERDE

Deputado Federal

Anexo L – Projeto de Lei 2231/2007

PROJETO DE LEI Nº , DE 2007

(Do Sr. HENRIQUE AFONSO)

Insere o art. 26-B na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 26-B:

" Art. 26-B. No ensino fundamental e médio, é obrigatório o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas do território brasileiro.

Parágrafo único O conteúdo programático a que se refere o "caput" deste artigo incluirá o estudo da história dos povos indígenas no Brasil, a sua cultura em suas diversas manifestações e sua participação na formação da sociedade brasileira."

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

JUSTIFICAÇÃO

A Constituição Federal determina, em seu art. 215, § 1º, que o Estado deve proteger as manifestações das culturas dos grupos participantes do processo civilizatório nacional, citando, dentre outros, as populares, indígenas e afro-brasileiras.

No art. 211, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização, no ensino fundamental, de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

A Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação (LDB), em seu art.26, § 6º, estabelece que o ensino de História do Brasil, no ensino fundamental e médio, leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Tais normas sem dúvida apontam a direção com que a formação do povo brasileiro deve ser tratada na educação escolar. No entanto, freqüentemente, à exceção do que ocorre nas escolas de educação indígena, permanecem como diretrizes de ordem geral, sem consequência ou abordagem mais profunda no dia a dia das demais escolas brasileiras.

É possível assumir como importante evidência deste fato a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inscreveu, na LDB, em artigo específico, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

O presente projeto de lei tem por objetivo dar o mesmo destaque à História e Cultura dos Povos Indígenas do território nacional. Trata-se, com certeza, de medida importante para levar cada cidadão brasileiro a conhecer de modo mais profundo as raízes do povo deste País bem como as tradições e lutas que marcam sua história.

Estou convencido de que as razões que inspiram esta proposição haverão de angariar o apoio dos ilustres Pares para sua aprovação.

Sala das Sessões, em de 2007.

Deputado HENRIQUE AFONSO

Anexo M – DVD: áudios e vídeos das comissões da Câmara e Senado