

Dois movimentos: reflexões sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena

Tamires Cristina dos Santos¹

RESUMO

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

PALAVRAS CHAVES: Lei n° 10.639/03; Lei n° 11.645/08; Ações Afirmativas.

INTRODUÇÃO

No presente artigo elaboro parte da minha pesquisa de mestrado realizada através do PPGAS-UFSCAR², na qual, reflito acerca da Lei n° 11.645/08, no que diz respeito ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, partindo do Ministério da Educação – MEC, situado em Brasília (DF), mais precisamente na antiga Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, extinta SECADI, diluída no que hoje abriga a Secretária de Alfabetização pós-eleições presidenciais. Para tanto, a partir das Ciências Sociais ou, neste caso, da própria Antropologia, proponho então uma reflexão etnográfica não somente acerca das relações, mas também das tensões que possam emergir a partir das relações Étnico-

¹ Doutorando em Antropologia Sociais, e-mail: tamirescaleftat@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos.

Raciais no contexto do Brasil, revela-se pertinente abordar algo ainda pouco estudado, qual seja, a proposta educacional que as leis de ensino da História e das Culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas envolvem.

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

Essa minha pesquisa incorporou às feitas pelos demais membros da equipe uma temática particular, qual seja, o debate não só sobre como a educação escolar indígena acontecia, mas também os temas relativos aos conteúdos escolares para escolas não-indígenas de temas referentes à diversidade étnica e racial da população brasileira. Como se verá, os temas relacionados com as diversidades étnicas e raciais ganham diferentes perspectivas a depender do contexto político em que estão inseridos, desde já os primeiros debates para as formulações das leis até a sua implementação³.

O texto original da minha dissertação de mestrado teve como pontapé inicial minha pesquisa de iniciação científica realizada entre os anos de 2013 e 2014⁴, na qual vinha trabalhando com a relação dos movimentos sociais (negro e indígena) na temática da construção de suas agendas políticas referentes à educação. Neste sentido, foi a partir dessas discussões e reflexões proporcionadas também pelas reuniões do grupo de pesquisa do qual faço parte que pude perceber e ter contato com o que me era até então pouco óbvio, e assim elaborar meu projeto de mestrado levando-me à presente discussão que ora elaboro.

³ O tema da imagem dos indígenas nas escolas não-indígenas já vinha sendo debatido desde a década de 1980, em coletâneas pioneiras (Lopes da Silva 1987, Lopes da Silva e Grupioni [orgs] 1995), mas tem sido pouco abordado atualmente.

⁴ Pesquisa que tem como título *Entre Movimentos: Diálogos e perspectivas a respeito da Lei 11.645/2008* e foi financiada pela CAPES através do Observatório da Educação Escolar Indígena/UFSCar, sob coordenação da Professora Doutora Clarice Cohn, e defendida como Monografia de Conclusão de Curso sob orientação da mesma professora.

Ademais, a pesquisa propunha estabelecer um diálogo com representantes negros, indígenas e não-indígenas que atuam e atuaram no debate acerca da educação para as relações étnico-raciais, visando destacar a perspectiva destes agentes no processo que antecedeu a formulação e posteriormente a sanção das Leis de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Se a monografia se ateve às diferenças das agendas dos movimentos negros e indígenas sobre a educação⁵, que se revelou muito diverso em aspectos muito relevantes⁶, esse artigo se propõe a acompanhar os conteúdos dos documentos e trâmites burocráticos para a implementação das leis que chamaremos aqui, por razões que explicitarei adiante, de ações valorativas das identidades negra e indígena no Brasil em atividades escolares.

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

Os movimentos, indígena e negro, surgem como protagonistas neste debate quando denunciam a representação estereotipada presente no sistema educacional brasileiro. Em particular, nos livros didáticos; este sistema parece negar as diferenças socioculturais na medida em que reduz suas especificidades, como pode ser exemplificado nas atividades escolares desenvolvidas de maneira simplória e ainda pouco informado pelo debate sobre raça, diversidades étnicas e culturais nas datas de 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Sendo as suas diversidades não reconhecidas, este é mais um aspecto da manifestação de uma

⁵ Voltaremos a nisso mais adiante, mas aqui ressalto que trabalhei naquele momento especificamente com o Movimento Negro Unificado, que tem como o nome indica a proposta de unificar as lutas da comunidade negra, o que não significa que não reconheçamos a pluralidade interna a este movimento; o mesmo, aliás, vale para o Movimento Indígena.

⁶ Cf. Cap. 2 (debate realizado no capítulo 2 da minha dissertação chamada: Etnografia de uma Lei: O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena).

tendência nacional de assimilação cultural. Levando em conta que as desigualdades não surgem apenas no campo econômico, mas, também, na ausência de reconhecimento do outro, o que pode ser notado nos currículos escolares, começam a surgir demandas específicas dos diferentes grupos étnicos e raciais por reconhecimento político e por políticas públicas que assegurem suas reivindicações e direitos.

Diante disso, a educação surge como pauta para os dois movimentos quando debatem as possibilidades de uma escola multicultural que respeite a diversidade em oposição a apenas o conhecimento eurocêntrico, o qual parece sobressair como resultado apenas de direitos individuais. Os movimentos indígenas e negros veem na educação uma ferramenta importante na construção de ações que guardem suas especificidades, a exemplo do caso da educação escolar indígena, que reivindica uma escola específica com currículo diferenciado, levando em consideração a sua diversidade cultural, fundamental para modificar e colocar em questão as relações que o Estado estabelece com estes temas, suas responsabilidades, e propor mudanças. Mais do que uma ferramenta, a educação é como um lugar que possibilita a estes atores certa mobilidade e que tem como efeito uma ligação com um espaço que lhes é até então negado e que nega essas diferenças a todo tempo, permitindo uma nova compreensão dessa mesma negação, a educação é o lugar onde estes atores se encontram, podendo modificar essa estrutura.

O mesmo fato pode ser visto em relação ao movimento negro, que luta por uma educação pluricultural, sendo essa uma forma de minimizar as constantes manifestações de preconceito racial herdado do período em que pessoas negras eram escravizadas. Em outras palavras, os dois movimentos sempre tiveram, em suas discussões e reivindicações apresentadas aos governantes, à educação como pauta.

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

A contemplação da diversidade cultural e, mais precisamente, da presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo escolar não deve ser entendida como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país. Precisa ser compreendida antes como o resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento (COLLET et al, 2013: 07).

Reconhecer e operar os conceitos de etnia-cultura e raça deve proporcionar uma melhor compreensão das desigualdades sociais enfrentadas por estes grupos no contexto do Brasil. De modo, que ambos os conceitos orientam as discussões que antecedem o processo de construção da Constituição Federal de 1988, estes grupos tiveram importante participação no texto final da Constituição, mesmo com diferentes trajetórias e estratégias políticas.

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

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

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

Este artigo explora, também, as semelhanças e dessemelhanças, os encontros e os desencontros, tanto dos movimentos e suas agendas, como de definições que embasam essas demandas, como as de etnia e raça, e o modo como, em determinadas situações, elas são resolvidas (ou não) pela expressão étnico-racial. Farei isso acompanhando o caminho seguido pelos documentos que levam em consideração à proposição das leis 10.639/03 e 11.645/08, diante de algumas questões a exemplo de

como a política é pensada nesses documentos? Quem aparece como responsável pelo desenvolvimento da política? Qual é era a finalidade do MEC quando propõe sua análise?

DESENVOLVIMENTO

Isto posto, nos meses de abril e maio de 2017, entre o início do Acampamento Terra Livre⁷ e as minhas visitas ao Ministério da Educação, estive em Brasília para desenvolver minha pesquisa de mestrado no MEC que dará origem a este texto, mais precisamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em um primeiro contato com a Secretaria, fui recebida por Rita Gomes do Nascimento, conhecida e reconhecida como Rita Potiguara, nascida na Terra Indígena Potiguara, localizado no Ceará, e então diretora da Secretaria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as relações Étnico-Raciais, junto de Lúcia Alberta, indígena do povo Baré e também Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena⁸. Com o intuito de apresentar minhas intenções de pesquisa, expus a elas meu objetivo geral, que consistia na realização de uma etnografia sobre a Lei 11.645/08.

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

⁷ Mobilização Nacional Indígena que ocorre desde 2004 na esplanada dos ministérios, em Brasília-DF para tornar visível a situação dos direitos indígenas e de suas reivindicações frente ao Estado Brasileiro.

⁸ Tanto Rita como Lúcia já eram interlocutoras de nosso grupo de pesquisa, e a primeira já havia visitado e colaborado com a Universidade em sua Política de Ações Afirmativas e em eventos promovidos por estudantes indígenas. Gostaria de reconhecer, portanto, aqui, a importância delas neste debate que eu mesma já vinha fazendo, e nas atividades que vinha desenvolvendo, na própria universidade. Aproveito para ressaltar ainda a generosidade com que me receberam no MEC e têm colaborado com esta pesquisa em específico.

Nacional do Índio (FUNAI), onde trabalhou como interlocutora direta com os povos e movimentos indígenas e Coordenações Regionais da FUNAI.

Essa reunião orientou posteriormente os contornos que esta pesquisa tomaria, dando o primeiro passo para a construção de uma rede de pessoas que vieram a ser meus principais interlocutores nessa jornada, a exemplo de alguns nomes como Ailton Krenak, Marcos Terena, Edson Kayapó, Rafael Xucuru-Kariri e Ariabo Kezo Umutina, atores que no meu entendimento são peças-chaves para a compreensão dos processos pelos quais a Lei passa, na perspectiva dos indígenas e dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) da SECADI.

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

Para tornar possível essa análise, gostaria de compor o método etnográfico assim como Ricardo Seiya Salgada compreende a performance da etnografia, sendo ela uma combinação de entrevistas formais e informais, com uma miríade de histórias, eventos consequentes do encontro localizado no cotidiano, resultante da prolongada estadia no terreno” (SALGADO, 2015).

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

como a tese do “Marco Temporal”⁹ pela qual só devem ser consideradas Terras Indígenas as áreas que estavam sob a posse das comunidades indígenas na data de promulgação da Constituição, inviabilizando seus modos de vida tradicionais.

Todas as problemáticas pautadas durante o acampamento indicaram-me algumas questões, que eu já vinha desenvolvendo na monografia, como o fato de a Educação Escolar Indígena ser a principal frente de demanda indígena quando a pauta da agenda é Educação. Desse modo, a forma como foi pensada a política da Lei nº11.645/2008 de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sem consulta prévia de representantes indígenas e pouco preocupados com suas perspectivas, não é alimentada com grande afinco pelas pautas políticas da agenda do Movimento Indígena Nacional, o que me deixou mais intrigada em compreender qual seria a relevância desta lei para representantes do Movimento Indígena Nacional. Essas informações observadas durante minha estadia no ATL, e que já vinham se delineando quando da minha pesquisa para a monografia, deram tom e sentido às questões que levantei até aqui e que será melhor elabora na análise do Relatório da consultoria edital n. 04/2016 tor4/2016 perfil 01. Produto: O estado da arte sobre aplicação das Leis 10.639/2002 e 11.645/2008 de maio 2017, elaborado pela Consultora Edilene Machado Pereira também a pedido do MEC, no qual a autora investiga o cumprimento das Leis 10.639.639/2003 e 11.645/2008 nos Estados e Municípios.

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

Tendo em vista a junção destas questões, alterações foram feitas no artigo 26-A¹⁰ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assegurando a abertura

⁹ A tese do marco temporal surgiu ao logo dos anos 2000, na disputa em torno da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, essa proposição aparece no voto do então relator do caso, Carlos Ayres Brito.

¹⁰ O Art.26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

dos currículos escolares para a diversidade dos povos e de suas culturas. Essa alteração foi regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 e, mais tarde endossada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*¹¹, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação através do parecer CNE/CP 03/2014 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), sendo responsável pelas orientações acerca de como o tema deve ser trabalhado no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Em 2008, a artigo da LDB é novamente reformulado incluindo a Lei nº 11.645/2008.

Posteriormente, outro documento recente e também importante para a elaboração da temática é a segunda versão do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reeditado em 2013, voltado à contribuição da formulação da temática no currículo escolar da rede de ensino básica.

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

¹¹ BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2004, p.8.

ou valorativas.

Deste modo, entendo as leis nº 10.639/08 e a nº 11.645/98 como sendo fruto das políticas afirmativas voltadas para a valorização da comunidade negra e indígenas, contribuindo para a natureza formativa das políticas públicas instauradas para a educação básica. Entendo por política valorizativa ou valorativas aquilo que possui caráter contínuo, assim como Jaccoud e Beghin as veem, apontando que “seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural” (2002, p. 56). Essas políticas são observadas como

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

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

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

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

A questão é que, nesses espaços diversos, algo se repete: em geral, indígenas (e

as políticas voltadas a esta população assim como o debate acadêmico) referem-se à etnia e cultura como o cerne de suas ações e debates, enquanto estudiosos voltados à questão educacional para a população negra referem-se cada vez menos ao conceito de raça e cada vez mais à temática “étnico-racial”¹², embora seu horizonte seja mais propriamente as questões que devam ser colocadas e que são vivenciadas por negros, sejam quilombolas ou a comunidade negra como um todo. Assim, o termo étnico-racial parece abranger para a população negra a diversidade, que é reconhecida tanto por eles mesmos, como pelo Estado, nas políticas étnicas, das comunidades quilombolas¹³; mas também pensando no pertencimento étnico da população negra brasileira, que muitas vezes não é reconhecida por esta, mas que propõe que sejam resgatadas e reconhecidas. No entanto, parece excluírem do debate as diversidades étnicas que não seriam raciais, ou seja, por exemplo, como ocorre no caso das populações indígenas.

Nilma Lino Gomes sugere que a indagação sobre estes diferentes termos é articulada pelos movimentos sociais, assim como o próprio Movimento Negro; em suas palavras, “é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação política” (Gomes, 2005, p 39). A autora neste caso acentua em particular a questão negra brasileira, no entanto, podemos trazer essa dimensão para pensarmos o conceito étnico no caso das populações indígenas, visto que a utilização dos termos se faz presente no decorrer do diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais. Nesse sentido, a autora indica que a conjugação destes termos vai depender dos interlocutores dessa discussão, partindo das reflexões teóricas acadêmicas, na prática dada pelas relações sociais e no campo educacional, e estas três dimensões, a meu ver, serão responsáveis pelos modos como é utilizado o termo étnico-racial nos diversos espaços.

Outro importante ponto para esse trabalho é compreender como o termo étnico-racial é visto dentro das políticas educacionais trabalhadas pela Secretaria de Educação

¹² Às vezes o termo étnico-racial é grafado *eticoracial*, mas optamos aqui pelo primeiro uso.

¹³ Arruti (1997, 2006, 2008) demonstra como estas populações foram sendo reconhecidas, a partir da Constituição de 1988, como tendo direitos específicos tais como terra demarcada, respeito a suas manifestações culturais e religiosas, entre outros. Tudo isso é marcado pela intensa mobilização do movimento negro junto a outros atores políticos, durante os debates do processo da constituinte foi fixado o reconhecimento dos direitos territoriais aos “remanescentes de quilombo” por meio do artigo 68 do ao das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos (BRASIL, 2006).

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. No âmbito das políticas estatais que visam combater a discriminação e o preconceito, o Ministério da Educação desenvolvia ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em lei, sendo elas: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação para as Relações Étnico-raciais, essas Diretrizes são responsáveis por promover uma educação escolar contextualizada às suas respectivas realidades socioculturais, ambientais e políticas¹⁴.

No entanto, um fato que me chamou bastante atenção durante minha estadia em campo, foi observar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são trabalhadas conjuntamente dentro da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, elas são divididas e trabalhadas em momentos diferentes e por coordenações distintas, a primeira fica a cargo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, já a segunda ficava com a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena, e, mesmo sendo uma complemento da outra, a meu ver existe uma separação estratégica para dar maior visibilidade às duas temáticas.

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

O que acentua essa divisão é que no âmbito das políticas públicas gerenciadas pelo Estado a Lei nº 10.639/03 é incorporada pela Educação para as Relações Étnico-Raciais, e a Lei nº 11.645/08 fica a cargo das políticas de Educação Escolar Indígena, entretanto a Coordenação de Educação Escolar Indígena deveria atuar diretamente com as escolas indígenas. Essa separação que existe dentro das coordenações, apesar de demonstrar-se estratégica para dar maior visibilidade às duas temáticas, acaba demonstrando a dificuldade que as duas temáticas tem de serem abordadas

¹⁴ [://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao). http

conjuntamente nos termos da educação para as Relações Étnico-raciais, quando voltamos para os documentos responsáveis por efetivar ou fiscalizar as políticas educacionais nestes termos, vejo também a falta de ênfase nas duas leis como complementares, o que torna cada vez mais evidente esta divisão.

Quero com isso demonstrar que os conceitos abordados acima serviram de base para compreensão da construção das próprias políticas de ação valorativa ou valorizativa, que venho desenvolvendo até o momento, dentro disso cabe ressaltar que cada política foi construída a seu modo e de maneiras diversas. Ademais, o próximo passo é compreender as diferenças na concepção e proposição de cada uma delas na forma de seus conteúdos expressos nos documentos.

A APLICABILIDADE DAS LEIS: SEGUINDO OS DOCUMENTOS

O Relatório que será apresentado agora diz respeito à aplicabilidade das leis para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Pretendo, através deste produto, apresentar como as políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para as questões das Relações Étnico-Raciais aparecem nos documentos elaborados por consultores do MEC.

Este documento, redigido por Edilene Machado Pereira¹⁵, deu origem ao relatório *O Estado da Arte sobre a Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*, que versa sobre a aplicabilidade das duas leis nas escolas públicas do sistema de educação básica do país, incluindo uma análise comparativa sobre as metodologias aplicadas, as estratégias pedagógicas e o material didático-pedagógico utilizado por professores.

A metodologia aplicada pela consultora se limitou às escolas da rede pública municipal e estadual, não abordando as escolas particulares. Foram coletados os Planos de Educação dos 26 Estados nacionais e o Distrito Federal, e a coleta desses planos foi selecionada a partir de um critério pré-estabelecido que levasse em consideração o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano de alguns municípios de cada uma das unidades da Federação.

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

¹⁵ Pós Doutora em Relações Étnicas e Contemporaneidade, estudiosa das relações étnico-raciais no Brasil, com diversas publicações no tema, pesquisadora negra e Consultora do CNE/UNESCO entre os anos de 2016 e 2017.

- 1 – Relatório;
- 2 – Questões Introdutórias; Nos Horizontes no combate ao racismo em sala de aula;
- 3 – Desenvolvimento da Pesquisa;
- 4 – Ambiente da Pesquisa.

O relatório da consultora considerou o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁶, aprovado em 2014 pelo Congresso Nacional e homologado, sem vetos, pela então Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff. Neste documento estavam previstas 20 metas que deveriam ser implementadas até o ano 2024. Portanto, foi proposto um conjunto de ações que viabilizasse o cumprimento das metas contidas no plano; neste sentido, as orientações partiram do direto à educação básica de qualidade junto à universalização do ensino público; da redução das desigualdades e à valorização da diversidade. O foco se deu na valorização dos profissionais da educação como meta fundamental para que as anteriores sejam efetivadas, e por fim, as metas finais, que deveriam tratar especificamente do ensino superior.

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

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

¹⁶ Foram várias as tentativas para a elaboração de um plano educacional para a educação. A primeira ocorreu na redação da Constituição de 1934, que previa a necessidade de elaboração de um PNE; no entanto, esse plano não foi efetivado. Isso só foi ocorrer na Constituição de 1988, que previa que o plano fosse organizado em lei, estabelecendo um prazo de duração, as finalidades de articulação e o desenvolvimento do ensino, prevendo também a colaboração das diversas esferas governamentais no cumprimento das ações previstas.

a valorização da diversidade, como caminhos imprescindíveis para equidade”¹⁷ (Projeto CNE/UNESCO n° SA-350/2017: p. 4). Diante disso, o PNE, por meio de seus conteúdos estruturantes, permitiu subsidiar as Leis para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

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

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

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

Somente por meio de pressões realizadas pelos movimentos sociais tornou-se possível a criação de um conjunto de políticas públicas pensadas a partir do contexto histórico dos povos indígenas e da população negra do Brasil com o objetivo de “corrigir injustiças e gerar inclusão sociais, cidadã e educacional alcançando a toda a população brasileira que, na sua grande maioria, desconhece e não tem acesso à sua história” (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2001: 15: p, 07). Todavia, a autora, assim como diversos pesquisadores que versam sobre a temática das relações étnico-raciais no contexto brasileiro, a exemplo de Eliene Cavalheiros e Nilma Lino Gomes (2003), Augusto dos Santos (2005) e Ana Lúcia Lopes (2006), reconhece a difícil tarefa para efetivar o cumprimento das leis no currículo escolar e principalmente no âmbito das Secretárias estaduais e municipais. Com a proposta de garantir o cumprimento das referidas leis, o documento focou na abordagem que os órgãos estaduais e municipais de

¹⁷ Segundo a autora, este conceito também revela o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, usando a equivalência para se tornarem iguais. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico, a fim de deixá-la mais justa.

educação davam ao trato das relações étnico-raciais, e, portanto, da história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolarizado.

Assim como o estudo analítico para a regulamentação da Lei 11.645 produzido por Grupioni¹⁸ em 2011, o relatório a respeito da aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, produzido seis anos depois, também visou produzir subsídios para a efetivação das leis. Entretanto, seu conteúdo caminhou no sentido de referenciar o tratamento dado às temáticas étnico-raciais por parte dos Planos Curriculares Estaduais e Municipais da Rede Básica de Ensino. Ademais, o relatório coletou dados das cinco regiões do país, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul – definidos assim pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), procedendo a coleta de planos de educação de todos os estados, e, no caso dos municípios, o processo de coleta foi adotada por amostragem com base no IDH, priorizando os maiores.

Para a Região Norte, que é a primeira citada pelo documento, no geral os Planos de Educação para os estados fazem menção ao conteúdo das duas leis e têm como objetivo o seu cumprimento em sua rede pública de ensino; contudo, o mesmo não ocorre para os Planos Municipais de Educação – PMEs das cidades analisadas com base no IDH. Uma parte deles não seguem as diretrizes dos Planos Estaduais, e, quando seguem, apenas mencionam as leis, e a autora aponta para o fato de não haver estratégias a serem adotadas para a implantação dessas medidas, e de não existir uma preocupação para que os planos sejam pensados de acordo com as especificidades regionais, no quesito de metodologias aplicadas, estratégias e material didático-pedagógico; não existe nenhuma ação específica que se possa destacar, e “não é possível relatar como tem sido aplicado o conteúdo das duas leis, ou mesmo se estão, de fato sendo aplicado” (Parecer CNE/UNESCO. AS 35/24/2001: 15: p, 26); em outros casos, como nos planos municipais de Belém e Oriximiná (Pará) há um total descumprimento das leis.

Na região Nordeste, a maioria dos estados e municípios, diferente da Região Norte, representam uma grande adesão à implementação das leis 10.639 e 11.645, com relação às metodologias adotadas e aplicadas, as estratégias pedagógicas e o material didático-pedagógico, sendo a região Nordeste a que mais apresenta

¹⁸ Documento Técnico Consolidado de Estudos para regulamentar a Lei 11.645, realizado através da consultoria de Luís Donisete Grupioni por meio do CNE – Conselho Nacional de Educação/MEC, em pareceria com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

propostas. Os estados do Maranhão e da Paraíba apontaram em seus Planos Estaduais de Educação a preocupação em produzir materiais didáticos e pedagógicos para dar suporte aos professores para serem trabalhados os conteúdos das leis referidas, enquanto os municípios de Cabedelo (PB), Cabo de Santo Agostinho (PE), Salvador (BA) trazem em seus planos de formação continuada e capacitação de seus professores o quesito referente à formação para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

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

Enfim, os documentos oficiais que prescrevem os sentidos e modos pelos quais as leis para o ensino e história da cultura afro-brasileira e indígena deveriam ser tratadas nos currículos dos Planos de Educação, estaduais e municipais, demonstram certo efeito. Entretanto, esse efeito só aparece por meios dos discursos e das concepções presentes no Plano Nacional de Educação, e esse conjunto de metas que diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade/diferença orienta a produção

dos documentos acerca dos Planos de Educação dos estados e municípios. No entanto, apenas o registro de normas a serem seguidas não garante a regulamentação de seus conteúdos.

Ademais, o documento orienta que, para que as leis sejam efetivadas e tenham aplicabilidade, “requer-se reflexão sobre os conceitos tais como: raça, autoestima, cidadania, ações afirmativa, liberdade de credo, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade” (Projeto CNE/UNESCO n° SA-350/2017: p, 88).

Tendo analisado o conteúdo dos documentos e suas propostas e diagnósticos, os quais, saliento mais uma vez, são ainda esparsos, e pouco difundidos, o que dificuldade gerar uma unidade consistente na aplicabilidade das duas leis conjuntamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Sendo assim, movimentos sociais (neste caso, de negros e indígenas),

acadêmicos especializados na temática, em conjunto com a sociedade civil e em relação com o Estado, apontam para a necessidade da construção de maiores espaços que dialoguem e coloquem em evidência o problema da discriminação, do preconceito e do racismo estrutural cotidiano que afeta essa parcela da sociedade. Portanto,

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

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

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

Neste trabalho, realizei uma etnografia da qual também sou tomada com sujeito de pesquisa, porque em grande medida fui e sou afetada pelas políticas de ações afirmativas. Como mulher, negra, antropóloga, feminista e pesquisadora sou atravessada por estas questões deixo aqui o registro da contemplação de ter elaborado reflexões a respeito das questões étnico-raciais presentes na minha experiência de vida, e tão caras a mim.

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a; Edição extra. GOBBI, Izabel. A Temática Indígena na Educação Infantil. (Monografia de Conclusão do Curso de Ciências Sociais). Florianópolis: UFSC, 2013.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. 2014. “Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”. /Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, v. 3, pp 110.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Estudo para regulamentar a Lei 11.645 CNE/UNESCO 914 BRZ 1001.4 “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3495_1-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192: Acesso em 24 jul. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre Relações

Raciais no Brasil: Uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

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

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

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

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

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