



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM POLÍTICAS PÚBLICAS

JONIEL VIEIRA DE ABREU

**A IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM NO PERÍODO DE 2006 A
2012**

BELEM – PARÁ

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM POLÍTICAS PÚBLICAS

JONIEL VIEIRA DE ABREU

**A IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM NO PERÍODO DE 2006 A
2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais.

Professor Orientador: Dra. Marilena Loureiro da Silva

BELEM – PARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Abreu, Joniel Vieira de

A implementação da educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012 / Joniel Vieira de Abreu – 2014.

Orientadora: Marilena Loureiro da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

1. Igualdade – Diferença. 2. Promoção de Direitos. 3. Direito – educação – escolar – indígena. I. Título.

CDD



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM POLÍTICAS PÚBLICAS

JONIEL VIEIRA DE ABREU

jonielabreu@hotmail.com

**A IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM NO PERÍODO DE 2006 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED/UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: *Políticas Públicas Educacionais*

Aprovado em: *11 de março de 2014*

Conceito Final: **EXCELENTE**

BANCA AVALIADORA:

Avaliador 01

Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva (PPGED/ ICED/ UFPA)
ORIENTADORA

Avaliador 02

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (PPGED/ ICED/ UFPA)

Avaliador 03

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/ MINAS)

Dedico esta conquista:

A meus pais por sempre me apoiar em meus estudos;

*A minha esposa Rose Melry Abreu pela compreensão
na elaboração;*

*A meus filhos Selma Sofia e Lucas Gabriel pela fonte
de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Educacionais com excelência;

Aos professores do Programa em específico os que ministraram disciplinas no Curso por terem contribuído com seus conhecimentos na minha formação;

Aos colegas da Turma de 2012 pelas conversas informais e “consolos” nas “crises” teóricas durante as leituras dos textos das disciplinas. Foram momentos de angústia e realização, pois o tormento que antecedia as apresentações eram no final motivos de risos por ter feito ‘direitinho’ o dever de casa;

*Em especial a minha orientadora **Dra. Marilena Loureiro da Silva** que aceitou o desafio de me guiar na elaboração deste trabalho. Pessoa muito amiga e que compreendeu minhas lutas e dificuldades para fechar esta pesquisa.*

*A Dra. Ney Cristina pelas orientações durante as disciplinas ministradas. Com a disciplina de “Políticas Educacionais” me possibilitou acesso à análise teórica do Dr. Jamil Cury sobre “direito à educação” que serviu de base para minha pesquisa. Com a disciplina “Seminário de Dissertação II” foi decisiva na minha escolha das categorias de análise. O mínimo que posso fazer é dizer **OBRIGADO!***

Ao Dr. Paulo Sergio de Almeida (Professor do PPGED) pelas conversas informais que resultaram em grandes dicas no aperfeiçoamento da pesquisa;

A Dra. Fátima Lima (Profa. da Universidade Federal do Oeste do Pará) pelo incentivo na busca pela formação continuada. Minha eterna gratidão;

A Dra. Eneida Assis (Profa. do Programa de Ciência Política da UFPA) minha professora e Orientadora da monografia de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Esse período foi determinante na formação de meu perfil acadêmico e interesse em pesquisar a temática indígena;

Ao Dr. Océlio Nauar de Araújo (Diretor Geral da Faculdade Gamaliel) pelo incentivo durante o processo de formação no mestrado;

A Dra. Aline Amaro Correa (Profa. da Faculdade Gamaliel) pelas correções dos meus escritos;

Ao Dr. Francisco de Salles (Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Gamaliel) poeta e educador por apresentar palavras de incentivos durante a realização do curso;

Ao Dr. Carlos Roberto Jamil Cury pelas conversas via e-mail e após aceitou o convite para ser avaliador de meu trabalho;

Aos funcionários da SEMED/ Santarém, em especial a Profa. Iara (Coordenadora da Educação Escolar Indígena) que ajudou-me a ter acesso a várias informações e documentos relacionados a educação escolar indígena no município;

Aos funcionários do Ministério Público Federal/Santarém por me repassar informações da existência do Inquérito Civil Público (ICP) para acompanhar a implementação do direito à educação escolar indígena na região do baixo tapajós. Esse documento foi importantes para minha pesquisa;

Ao Dr. Ubirajara Bentes (Presidente da Subseção da OAB/Santarém), meu Professor e Orientador de TCC do curso de Bacharelado em Direito no CEULS/ULBRA pelo auxílio com informações relacionadas a temática indígena na sua gestão na presidência da OAB;

A Dra. Roberta Merabet, minha professora de Direito Constitucional no Curso de Direito. Suas indicações de doutrinas críticas sobre o constitucionalismo me possibilitou a entender o abismo entre a norma positivada e sua real eficácia na realidade;

Ao Dr. Florêncio Vaz, professor da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Meu professor da Disciplina de Metodologia da Pesquisa no curso de pós-graduação em Direito Humanos e Políticas Públicas. Pessoa simples e grande intelectual. Meus agradecimentos por ter disponibilizado sua Tese. Sua pesquisa é leitura obrigatória para a compreensão da etnogênese do baixo tapajós;

A todos que diretamente ou indiretamente colaboraram para que este trabalho fosse concluído;

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”
(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

“Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialista, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção”
(NORBERTO BOBBIO)

RESUMO:

Esta dissertação analisa a forma como o direito à educação escolar indígena vem sendo implementada no município de Santarém-Pará no período de 2006 a 2012. O problema investigado foi: *De que forma o direito à educação diferenciada, garantida nos marcos legais aos povos indígenas, vem sendo implementado no município de Santarém?* A pesquisa é do tipo Documental com base de análise na “Análise de Conteúdo”. As categorias definidas foram “igualdade”, “diferença” e “promoção de direitos” fundamentadas nos teóricos: Santos (2004); Bobbio (2004); e Cury (VEIGA, 2010) para se analisar o processo de implementação da educação escolar indígena realizado pela SEMED. As evidências documentais trouxeram a convicção de que, mesmo que a partir de 1988 o bem jurídico educação indígena diferenciada tenha sido elevado à categoria de direito, no caso de Santarém, a SEMED não foi capaz de dar eficácia a essa conquista normativa, já que todas suas ações voltadas a promoção do direito foi realizada sob reivindicações do movimento indígena. Espera-se, através desta pesquisa, contribuir para a discussão da educação escolar indígena, tendo como foco as políticas públicas educacionais implementadas pelos entes estatais.

Palavras-Chave: Igualdade; Diferença; Promoção de direitos; Direito à educação escolar indígena.

ABSTRACT:

This dissertation examines how the right to indigenous education has been implemented in the municipality of Santarém, Pará in the period 2006-2012 . The research problem was : How does the right to differentiated education , guaranteed in law to indigenous peoples landmarks is being implemented in the municipality of Santarém? The research is the Document type based on the analysis of " content analysis " . The categories were defined " equality" , " difference " and " promotion of rights " based on theoretical : Santos (2004) ; Bobbio (2004) and Cury (Veiga , 2010) to analyze the process of implementation of indigenous education held by SEMED . The documentary evidence brought the conviction that even after 1988 the legal and indigenous differentiated education has been elevated to the status of law in the case of Santarém , the SEMED was unable to give effect to this legislative achievement , since all their actions promoting the right was performed under claims of the indigenous movement . Hopefully , through this research , contribute to the discussion of indigenous education , focusing on educational policies implemented by state entities .

Keywords: Equality, Difference, Promoting rights, Right to indigenous education.

LISTA DE SIGLAS

Art. - Artigo

CEEI – Coordenação da Educação Escolar Indígena

CEB – Câmara de Educação Básica

CF88 – Constituição Federal de 1988

CITA – Conselho Indigenista Tapajós-Arapiuns

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBICT – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEE – Territórios Etnoeducacionais

UFPA – Universidade Federal do Pará

TABELAS

Tabela 01: Teses e Dissertações produzidas no período de 2002 a 2012 no Brasil sobre Educação Escolar Indígena.....69

Tabela 02: Procedência das Teses e Dissertações seguindo o Programa de Pós-Graduação e ano de sua conclusão. 70

IMAGENS

Imagem 01: Mapa do Município de Santarém	23
Imagem 02: Rota terrestre de Belém a Santarém/Pará	88
Imagem 03: Área indígena do baixo rio Tapajós	89
Imagem 03: Escola indígena funcionando em barracão.....	110
Imagem 04: Escola Indígena funcionando em barracão.....	110
Imagens 05: Capas de Planos de Ensinos de disciplinas ministradas pelos indígenas.....	118

QUADROS

Quadro 01: O direito à educação na Constituição paraense	82
Quadro 02: Reivindicações do movimento indígena durante o IV Encontro dos Povos	97
Quadro 03 – Relação de aldeias por regiões no município de Santarém em 2006.....	101
Quadro 04: Escolas pertencentes ao projeto piloto	112
Quadro 05: Conteúdo e Habilidades na língua Nheengatú.....	115
Quadro 06: Objetivos apresentados no Plano do CEEI.....	115

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	16
1.1. SITUANDO A TEMÁTICA	16
1.2. A TEMÁTICA INDÍGENA COMO CENTRO DE MEUS ESTUDOS	20
1.3. <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	23
1.4. OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA	25
1.5. OBJETIVOS	25
1.6. METODOLOGIA DA PESQUISA	25
1.4. ESTRUTURA DA PESQUISA	30
CAPÍTULO II – O DIREITO A IGUALDADE E A DIFERENÇA EM EDUCAÇÃO	32
.....	
2.1. IGUALDADE E DIFERENÇA NA PROMOÇÃO DE DIREITOS	32
2.1.1. A igualdade como sinônima das ações estatais.....	33
2.1.2. As ações estatais com base na igualdade e da diferença.....	36
2.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO	44
2.3. A EXIGIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO	49
2.3.1. A educação como direito público subjetivo.....	50
2.3.2. O mínimo existencial em matéria de educação.....	51
2.3.3. O direito à educação é norma de eficácia plena.....	53
2.3.4. A defesa do direito à educação em juízo	54
CAPÍTULO III - O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS A UMA EDUCAÇÃO	58
DIFERENCIADA	58
3.1. O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA NO ÂMBITO INTERNACIONAL	58
3.2. O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA ÂMBITO NACIONAL.....	64
3.3. A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA COMO MARCO LEGAL	66
3.4. OUTRAS INTERPRETAÇÕES SOBRE O DIREITO À DIFERENÇA.....	68
3.5. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ANTERIOR A CONSTITUIÇÃO DE 1988	
.....	71
3.6. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA.....	73
3.6.1. Documentos com visão restritiva e ampliada do direito à diferença	77
3.7. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ.....	81
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE	87
SANTARÉM.....	87
4.1. CONTEXTO DA PESQUISA	88
4.2. A ETNOGÊNESE NO BAIXO TAPAJÓS	89
4.3. A LEI ESCRITA COMO MOTIVAÇÃO NA LUTA DO MOVIMENTO INDÍGENA	
EM PROL DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	94
4.3.1. A “Carta Aberta as Autoridades” de julho de 2003	96

4.3.2. Documento Indígena impulsiona MPF/Santarém na fiscalização do direito à educação	99
4.3.3. Com lei no âmbito nacional, mas sem “direitos” no âmbito local.....	104
4.3.4. A identificação das escolas na categoria indígena não representou investimento estatal	108
4.4. O DIREITO À ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA	112
4.4.1. A promoção pela SEMED da escola indígena diferenciada	112
4.4.2. A luta dos estudantes do magistério indígena para garantir o direito à docência	120
4.5. TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL, UM NOVO DESAFIO AO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERENCIAS CONSULTADAS.....	132
ANEXOS.....	137

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1.1. SITUANDO A TEMÁTICA

A Constituição Federal brasileira de 1988 (CF/88), elaborada pela Assembléia Nacional Constituinte convocada pela Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985¹, também conhecida como Constituição Cidadã, reconheceu o Direito à Diferença dos povos indígenas com as mesmas garantias da sociedade nacional.

Utilizando a CF/88 como referência para pensar a causa indígena no Brasil, o consenso entre os teóricos que versam sobre a temática como Mércio Pereira Gomes (2003; 2012), Manuela Carneiro da Cunha (2008), Edvard Magalhães (2003), Júlio Cezar Melatti (1993) e Roberto Lemos dos Santos Filhos (2009) é que a Carta de 1988 representa o marco divisor da história indigenista brasileira ao por fim no **processo integracionista**² e inaugurar o **processo interacionista**³ desses povos com a sociedade nacional.

O **processo integracionista** é apresentado com fundamento nos incidentes ocorridos antes da CF/88 cujo princípio norteador das políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro era incorporar os povos indígenas à sociedade nacional com o fim de torná-los “homens civilizados”. A lógica integracionista fundamentava-se na doutrina do evolucionismo cultural que entendia ser a natureza humana linear, com estágios evolucionistas, onde os grupos humanos seguem em direção à civilização (LARAIA, 2001).

Conforme afirma Carneiro da Cunha (1987) e Gomes (2003; 2012), as políticas estatais visavam promover essa incorporação desses povos à sociedade nacional, como medidas benéficas para ajudá-los a ultrapassar o estado primitivo em que se encontravam. Esse é um período da história brasileira em que o Estado criou mecanismos visando a desindianização desses povos conforme se vê no artigo 1º da Lei 6.001/73 – Estatuto do

¹ D.O.U., 28/11/1985.

² O processo integracionista partia do princípio que os povos indígenas eram grupos sociais transitórios, isto é, grupos fadados a se incorporar à sociedade nacional. Esse processo era desenvolvido pelo Estado como políticas benéficas, já que tinha a intenção de incorporar os povos indígenas à sociedade civilizada, para ultrapassarem seu estado primitivo, Carneiro da Cunha 1987. O integracionismo foi regulamentado na Lei 6.001/73 onde o art. 1º deixa expresso: “*esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-lo, progressivamente e harmonicamente, à comunhão nacional*”.

³ O processo interacionista vincula-se a conquista do Direito à Diferença dos povos indígenas com o advento da CF88. A interação segundo Souza Filho (2009) é caracterizada por reconhecer o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer cidadão. Todavia, um cidadão brasileiro membro de um grupo social com cultura diferente da cultura nacional, devendo o Estado criar mecanismos que proporcione a convivência e o respeito sem interferir nas suas manifestações culturais, línguas, e forma de viver.

Índio: “*Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional*”. (GRIFO MEU).

Entre as políticas estatais com objetivo integracionista, se têm as desenvolvidas pelos órgãos: Serviço de Proteção ao Índio⁴ (SPI) e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em sua primeira atuação.

O SPI, criado em 1910, foi uma medida do Estado brasileiro republicano direcionada aos povos indígenas com fim de protegê-los e integrá-los à sociedade nacional, já que em tempos pretéritos existia completa inércia do Estado (GOMES, 2003).

Foi dentro dessa lógica de tutela (proteção) e integracionismo, que o SPI nasceu, buscando uma postura laica, anti-religiosa, porém com mentalidade evolucionista, por acreditar que a função do Estado brasileiro era repassar condições materiais e morais aos indígenas para conseguirem livremente progredir e ultrapassar o estado primitivo que viviam. Os projetos educacionais desenvolvidos pelo SPI se limitaram a ensinar ofícios aos indígenas objetivando adaptá-los para o convívio com a sociedade nacional. Em linhas gerais

A idéia era transformar o indígena em agricultor, operário, militar apto para defender o território nacional, ou seja, transformar o indígena no que o governo quisesse, nunca o considerando cidadão pleno dentro da história brasileira, mas sim objeto nas mãos dos grupos dominantes que o manejavam de acordo com seus próprios interesses (OLIVEIRA, 2012, p. 35)

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI no final da década de 1960, a tutela estatal sobre os povos indígenas ficou sob a responsabilidade do segundo órgão. A FUNAI deu continuidade aos trabalhos integracionistas que vinham sendo desenvolvidos pelo SPI. Com a promulgação da Lei 6.001 em 1973, toda matéria envolvendo povos indígenas oficializou-se sob a competência desse órgão. No âmbito da educação escolar, Gomes (1988) diz que os art. 49 e 50 da Lei 6.001/73, tornaram obrigatório o ensino bilíngue na educação

⁴ O SPI foi criado em 1910 como Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), parte constituinte do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC), além da proteção aos índios, abrangendo as tarefas de fixação no campo da mão-de-obra rural não estrangeira – notadamente a que se supunha era descendente da escravidão –, por meio de um sistema de controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, efetivado por meio de unidades de ação denominadas centros agrícolas (LIMA, 2008, p. 156).

escolar de indígenas, por entenderem ser fundamental para a integração eficiente dos índios à sociedade brasileira. Diz a referida Lei:

Art. 49 – A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardo o uso da primeira.

Art. 50 – A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais. (BRASIL. Lei 6001 de 1973)

Ao buscar implementar a obrigatoriedade do ensino *bilíngue* a FUNAI recorreu ao *Summer Institute of Linguistics*⁵ (SIL), por não possuir em seu quadro de funcionários pessoal capacitado para lidar com a grande variedade lingüística existente no país. Ao SIL ficou a incumbência de adentrar as terras indígenas, estudar a língua nativa e traduzir para a língua materna materiais didáticos que seriam utilizados na educação formal desses povos.

A atuação desses dois órgãos estatais (SPI e FUNAI) dentro desse período que antecede a CF88 revela que o modelo de educação pensada para indígenas, tinha por objetivo incorporá-los à sociedade nacional, e promover a desindianização. Melatti (1993) diz que as políticas estatais eram pensadas em gabinete por pessoas não-indígenas, logo os resultados eram políticas que não atendiam a realidade desses povos. Exemplificando esse descaso, o autor diz que tanto SPI como FUNAI, que eram órgãos responsáveis pela causa, não incluíram representantes indígenas no seu quadro diretor e nem como consultores, demonstrando assim que os povos indígenas não decidiam sobre as políticas públicas específicas destinadas ao seu grupo.

O processo integracionista tem seu fim com a Constituição Federal de 1988. Sousa Filho (2009, p. 106 - 107) diz que a CF88:

Abriu, sem dúvida, um novo capítulo na história das relações entre o Estado e os povos indígenas, o conteúdo desta relação foi revisto. A tônica de toda legislação indigenista, desde o descobrimento é a integração, dita de modo diverso em cada época e diploma legal [...] A lei brasileira sempre deu comandos com forma protetora, mas com forte dose de intervenção, isto é, protegia-se para integrar, com a idéia de que integração era um bem maior

⁵ O SIL era um organismo internacional de cunho religioso presente no Brasil desde 1959. O seu quadro de missionário era formado por lingüistas que tinham o interesse de traduzir a Bíblia para as diferentes línguas indígenas do país (OLIVEIRA, 2012).

que se oferecia ao gentio, uma dádiva que em muitos escritos está isenta de cinismo porque o autor crê, sinceramente, que o melhor para os índios é viver a civilização.

Os registros constitucionais, com ênfase nos artigos 210 §2º; 231 e 232 do diploma legal, reconheceram o direito à diferença dos povos indígenas, garantido-lhes o Direito por alteridade. É excluído, desse modo, de maneira definitiva o processo integracionista das políticas estatais passando a inaugurar um novo processo na relação povos indígenas, Estado e sociedade.

O processo interacionista passou a estar diretamente relacionado à conquista do direito à **diferença**. O reconhecimento, pela constituinte de 1988, dos indígenas permanecerem como tal – ou seja, seu modo de vida, sua língua, sua manifestação cultural não é parte de “estágios primitivos de evolução cultural”. Inaugurou na legislação brasileira obrigações estatais para criar mecanismos visando proporcionar uma convivência com respeito e com manutenção da diferença dos indígenas no território nacional (GRUPIONI, 2008).

O direito à interação conforme afirma Sousa Filho (2009, p. 107) é o reconhecimento estatal ao direito “do índio ser índio, de manter-se como índio, com sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições”, sem perder com isso o convívio, o diálogo com a sociedade nacional.

Dentro desse novo contexto de reconhecimento da **diferença** indígena, ao ser pensada a educação escolar dos povos indígena, o artigo 210, §2º da CF88 elencou:

Art. 210

(...)

§2º- O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL. Constituição Federal de 1988).

O legislador constitucional positivou que a Educação a ser trabalhada com povos indígenas deveria levar em consideração a questão *bilíngue* (língua nativa e língua nacional) além dos processos próprios de aprendizagem, isto é, promover uma proposta pedagógica com base na realidade cultural desses povos.

Já os artigos 231 e 232 da CF/88 resumiram a conquista jurídica dos povos indígenas sobre ao direito à diferença ao explicitar que aos povos indígenas é reconhecido sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Com base no reconhecimento constitucional do direito à diferença dos povos indígenas, no que tange a educação escolar, as legislações infraconstitucionais que regulamentaram essa modalidade de educação posterior a promulgação da Constituição de 1988 foram: Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas; Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação; Decreto nº 6.861/2009 – Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; Resolução nº 05/2012 – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

A finalidade desse conjunto normativo é tornar eficaz o fundamento constitucional do direito dos povos indígenas em receberem uma educação escolar diferenciada. Todavia, não podemos resumir o direito à educação dos povos indígenas como algo fechado a esse *corpus* legal, pois assim estaríamos a fomentar uma educação que lhe colocasse no isolamento.

O que passo a esclarecer nesta pesquisa é que os princípios da educação diferenciada devem ser interpretados como garantias dos povos indígenas em receberem uma educação que proporcione conhecimento da tecnologia e da ciência, sem desprezar sua cultura, pois ela não se encontra em condições de inferioridade ao universo cultural não-indígena. Trata-se da conquista de permanecerem como indígenas, pois quanto ao direito à educação num sentido amplo, gozam das mesmas garantias da sociedade nacional.

1.2. A TEMÁTICA INDÍGENA COMO CENTRO DE MEUS ESTUDOS

Este estudo tem como foco analisar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Santarém (SEMED) para implementar a modalidade educação escolar indígena tendo como parâmetros o conjunto normativo que legalizou o direito à educação desses povos no território nacional tendo como princípios: à igualdade e a diferença no direito à educação em relação a sociedade nacional; e o biliguismo e a interculturalidade para garantir a manutenção da especificidade de cada grupo étnico. Esses princípios buscam tornar eficaz o processo interacionista protagonizado com a Constituição de 1988.

Na ordem jurídica vigente, a educação escolar indígena goza de um direito registrado em lei e foi com fundamento nos marcos legais positivados que busquei analisar como a SEMED passou a tornar eficaz o direito à educação desses povos no município de Santarém no Estado do Pará.

Meu interesse pela temática indígena teve início com atividades desenvolvidas num curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências Sociais promovido pela Universidade Federal do Pará/*Campus* de Santarém (2005 a 2006). Entre as disciplinas cursadas na Especialização, duas focalizaram a realidade⁶, tanto da população indígena no território nacional, como a temática educação escolar. Surgiu então o interesse em aprofundar conhecimentos sobre a temática.

Na conclusão desse curso, elaborei uma Monografia⁷ sobre a presença missionária em terra indígena, tendo como *locus* da pesquisa os povos kaxuyana da Terra Indígena Nhamundá/Mapuera⁸ (localizada entre os municípios: Oriximiná e Faro no Estado do Pará e Nhamundá no Estado do Amazonas), sendo o objeto do estudo “a percepção religiosa kaxuyana”. Esse trabalho apresentou como resultado que a conversão ao cristianismo desse povo foi denominada de “fé coletiva em troca de favores”, já que aceitavam a fé cristã em troca de benefícios sociais promovidos pelos missionários. Mesmo não sendo a educação o foco do trabalho, constatei *in loco* que a educação escolar ofertada e executada pela SEMED do Município de Nhamundá (AM) era uma proposta que não atendia as conquistas legais do direito à educação diferenciada, já que os materiais didáticos e proposta pedagógica trabalhados na escola da aldeia eram os mesmos utilizados na escola não-indígena.

No ano de 2008 em uma Especialização *Lato Sensu* em Ciências Criminais, ofertada pela Faculdade de Direito da UFPA no *Campus* de Santarém (2008 a 2009), apresentei como proposta de pesquisa para o trabalho monográfico os crimes cometidos por e contra indígenas⁹. Com a pesquisa da temática indígena sob o foco das ciências jurídicas mostrei que

⁶ As disciplinas que focalizaram a temática indígena foram: Populações Indígenas e Educação Indígena, ambas ministradas pela Profa. Dra. Eneida Assis – pesquisadora da temática.

⁷ ABREU, Joniel Vieira de. **A EVANGELIZAÇÃO MISSIONÁRIA E A PERCEPÇÃO INDÍGENA ENTRE OS KAXUYANA: Aldeia do Cafezal no rio Nhamundá**. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus de Santarém). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ano 2007.

⁸ A área indígena Nhamundá/ Mapuera está localizada entre os municípios de Oriximiná e Faro no Estado do Pará e o município de Nhamundá no Estado do Amazonas. Os povos indígenas que passaram a ter direito sobre essa área foram as etnias: hixkaryana, kaxuyana, wai-wai e katuena. As margens do rio Nhamundá, região onde foi realizada a pesquisa, localizam-se as aldeias hixkaryana: Torre; Gavião; Matrynhã; Riozinho; Jutai, Porteira e Kassawa. Já as aldeias kaxuyana são: Areia e Cafezal.

⁹ ABREU, Joniel Vieira de. **DE SELVAGENS TUTELADOS A SUJEITOS CIDADÃOS: Um estudo sobre os crimes cometidos por e contra indígenas na nova conjuntura da legislação brasileira**. Monografia de

o reconhecimento “do índio cidadão” pós Constituição Federal de 1988 acarretou responsabilidades recíprocas na relação Estado e povos indígenas.

Em se tratando do primeiro, é possível entender que se firmou como o ente responsável pelo reconhecimento dos direitos dos seus governados, já o segundo passou a condição de exigir de forma individual ou coletiva os direitos conquistados. Aponte que nessa relação, povos indígenas têm seus direitos violados em função do desconhecimento de dispositivos legais que o amparam. Assim a máquina estatal deixa de ser acionada para atender seus interesses em decorrência desse desconhecimento.

Em 2010, conclui mais um estudo sobre a temática indígena tendo como objeto “o direito indigenista brasileiro”, isto é, as leis criadas pelo “branco” para tutelar sobre os povos indígenas. Este estudo resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso para o Bacharelado em Direito concluído pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS/ ULBRA)¹⁰. Essa pesquisa foi do tipo bibliográfico-documental.

Esse estudo tornou possível fazer um levantamento pormenorizado da legislação indigenista brasileira. Mostrei nos resultados da pesquisa que a “cidadania por alteridade” foi o avanço introduzido com a Constituição de 1988, já que após sua promulgação o “espetro” da integração dos indígenas a sociedade nacional, como medida para garantir seu convívio no mundo civilizado, deixava de existir por força de norma constitucional.

Os povos indígenas, na conjuntura atual, gozam dos mesmos direitos da sociedade nacional. Porém com um adendo, que é o direito de serem atendidos com políticas que respeitem as suas diferenças.

Esses estudos me possibilitaram uma maior afinidade com a temática indígena, situação que me motivou a aprofundar um estudo nível *Stricto Sensu*. O *locus* em vista para desenvolver esse estudo foi o município de Santarém devido minha maior permanência na cidade entre os anos de 2008 a 2010 quando atuei como Professor Substituto da Universidade Federal do Pará (UFPA), e nesse interregno passei a acompanhar na qualidade de observador os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para implementar os ditames legais da Educação Escolar Indígena.

Conclusão de Curso. Faculdade de Direito. Universidade Federal do Pará/ UFPA. Especialização em Ciências Criminais, ano 2010.

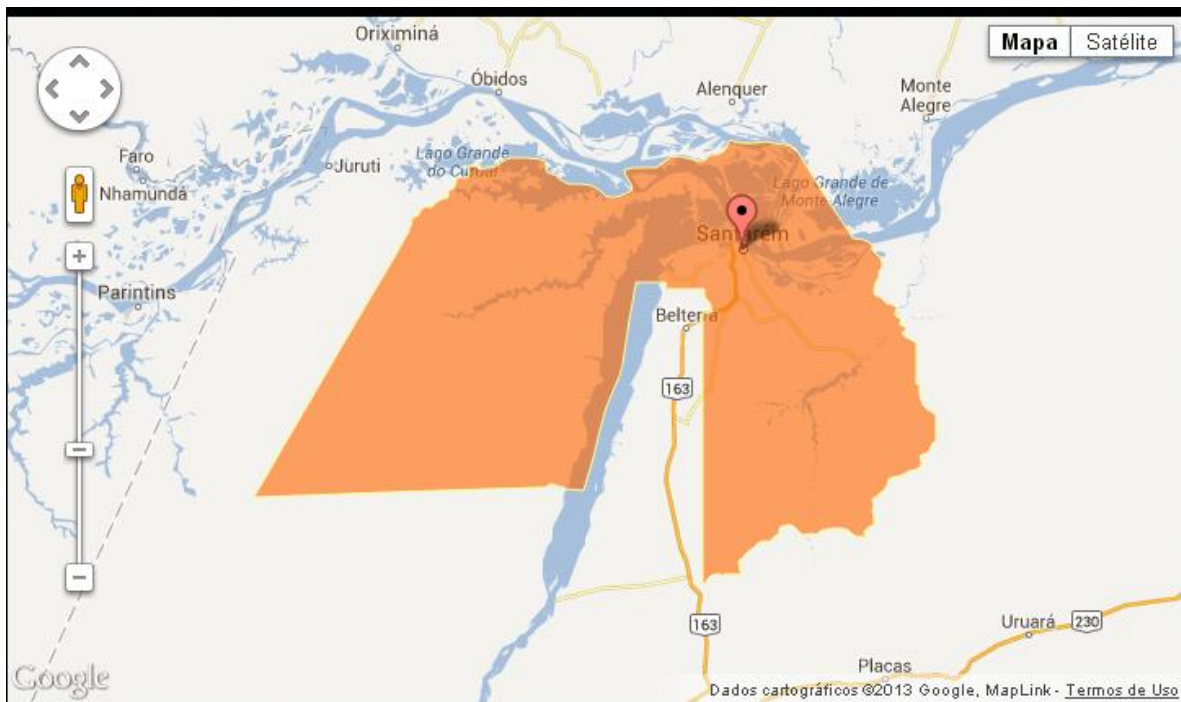
¹⁰ _____ . **OS POVOS INDÍGENAS NO DIREITO DO BRANCO: O direito indigenista brasileiro em questão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Luterano de Santarém. Bacharelado em Direito, ano 2010.

As ações desenvolvidas pela SEMED esteve voltada a identificação de escolas na categoria “escola indígena”; capacitação de professores para atuar nas escolas indígenas; realização de conferência sobre a temática educação escolar indígena; dentre outras.

O meu interesse pela temática, somada as ações visíveis desenvolvidas pela SEMED, levaram-me a submeter em 2011 esta proposta de dissertação para o Mestrado em Educação na Linha de Políticas Públicas para desenvolver esta pesquisa no município de Santarém, tendo como foco as ações municipais para tornar concreto, em terras indígenas santarenas, a modalidade Educação Escolar Indígena.

1.3. LÓCUS DA PESQUISA

Imagem 01 – Mapa do Municipio de Santarém



Fonte: Mapa Google

O município de Santarém localiza-se no oeste do Estado do Pará, na região do Baixo Amazonas, na margem direita do rio Tapajós na sua confluência com o rio Amazonas. Santarém está distante da capital Belém aproximadamente 807 km em linha reta. O acesso a sede do município se dá tanto por via aérea, como terrestre e fluvial. A notoriedade do

município ao restante do país e do mundo se dá pela paradisíaca praia de Alter do Chão. A economia do município é representada pelas atividades pesqueiras, pecuária de corte e leite, agricultura e avicultura¹¹.

Sobre a população indígena presente no município de Santarém, segundo o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que 2.627 pessoas se declararam indígenas¹², sendo que no Censo do ano de 1999 somente 388 se declararam. Esse aumento da população indígena não se reduz unicamente ao município de Santarém, pois o resultado do Censo Demográfico de 2010 revela que foi um fenômeno nacional. Essa situação não será aprofundada neste trabalho por não ser sua finalidade.

No que tange a educação, o Censo Escolar também confirma que houve um aumento do número de escolas na categoria “escola indígena” com destaque entre os anos de 2003 a 2008. O Estado do Pará concluiu o ano de 2003 com 66 estabelecimentos educacionais e **terminou** o ano de 2008 com 140 estabelecimentos. Desses 140 estabelecimentos educacionais, 131 na dependência administrativa dos municípios¹³.

Essas informações do âmbito estadual sobre a educação escolar indígena é confirmada quando é defrontada com o levantamento *in loco*, uma vez que o município de Santarém passou a se mobilizar para implementar essa modalidade de educação com mais intensidade a partir do ano de 2006.

A ação de maior destaque da SEMED foi a criação da Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) no ano de 2006, com finalidade específica de planejamento, coordenação e execução da educação escolar para as populações indígenas do município de Santarém para garantir uma educação escolar diferenciada¹⁴.

A educação escolar indígena no município de Santarém teve um avanço que se tornaram visíveis por meio do registro de escolas e número de alunos. No ano de 2006 foram registradas no Censo Escolar 17 escolas com um total de 2.094 alunos. Em 2012 o número de escolas é num total de 34 escolas na categoria “escola indígena” organizadas em três regiões: Região do Arapiuns com 16 escolas; Região do Tapajós com 12 escolas; e Região do Planalto com 5 escolas; envolvendo as etnias Tupaiu, Borari, Arapium, Tupinambá, Tapuia, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maitapu, Apiaka, Jaraki, Arara Vermelha, Tapajó e Kumaruara.

¹¹ Informações extraídas do site oficial da Prefeitura – www.santarem.pa.gov.br.

¹² Informações extraídas do site oficial do IBGE.

¹³ Informações extraídas do site oficial do INEP.

¹⁴ Informações extraídas de documentos da Coordenação da Educação Escolar Indígena.

1.4. OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA

Diante das ações promovidas pela SEMED esta pesquisa elegeu como objeto de estudo “*implementação da educação escolar indígena diferenciada no município de Santarém*” sendo estudado com base no questionamento: **“De que forma o direito à educação diferenciada, garantida nos marcos legais aos povos indígenas, vem sendo implementado no município de Santarém entre 2006 a 2012”?**

1.5. OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa focou-se em “Analisar as ações desenvolvidas pela SEMED para implementar a educação escolar indígena diferenciada no município de Santarém”. Como objetivo específico busquei:

- Perceber como se materializa a proposta de promoção de direito à educação apresentada pela SEMED com a realidade educacional dos povos indígenas tendo como parâmetro o conjunto normativo que regulamenta essa modalidade de educação.
- Mostrar a participação do movimento indígena junto as ações estatais sendo determinante no processo de forçá-lo a apresentar medidas afirmativas.
- Analisar a possibilidade do atendimento ao princípio constitucional de educação como direito às populações indígenas.

1.6. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é do tipo documental, pois entendo documento com base em Appolinário (2009, p. 67) que diz ser “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. Os documentos utilizados para coleta de informações foram:

DOCUMENTOS		ANO
01	Constituição Federal de 1988	1988
02	Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
03	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas	1998
04	Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação	1999
05	Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação	2001
06	Decreto nº 6.861 – Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.	2009
07	Resolução nº 05 – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica	2012
08	Inquérito Civil Público (ICP) do Ministério Público Federal	2004

Selecionei esses documentos por ser o conjunto normativo que regulamentou o direito à educação dos povos indígenas no território nacional (os sete primeiros) e no município de Santarém (os dois últimos) com fundamento no direito à diferença.

A variedade de documentos, conforme diz Appolinário, deve indicar uma mesma unidade, situação pertinente com este estudo por ser o foco de análise o direito à educação com base nas categorias: igualdade; diferença; e promoção de direitos por especificidade, já que pretendo uma pesquisa sobre a efetivação de um direito.

Os documentos foram analisados com base na “Análise de Conteúdos” sendo organizado em primeira etapa em ordem cronológica para em seguida serem formuladas as categorias que foram utilizadas na pesquisa: Igualdade, Diferença e promoção de direitos.

Utilizou-se essas categorias por se estudar a educação escolar indígena como um direito garantido na Carta Política do país nas mesmas condições elencadas a sociedade nacional não indígena, porém sendo dever estatal sua promoção levando em consideração a diversidade étnica de cada grupo. Chama-se atenção por o Estado em 1988 reconhecer os povos indígenas com os mesmos direitos da sociedade nacional. Ao se reportar a modalidade educação escolar indígena, o Estado se comprometeu a promovê-la com respeito à língua materna e mediante processos próprios de aprendizagem, Art. 201, §2º, CF88.

Essa é uma conquista dos povos indígenas em receber uma educação com as mesmas garantias da sociedade nacional e com respeito à realidade sócio-cultural de cada povo.

Esse reconhecimento do direito à educação na Carta Magna de um país, a partir da segunda metade do século XX, passou a ser fenômeno internacional. No Brasil, a Constituição de 1988 elencou de forma explícita, nos art. 205 a 214, esse direito intrínseco aos brasileiros, onde a educação escolar indígena também foi mencionada.

Entendo que estudar a educação escolar indígena como sendo um direito possibilita melhor entendimento do objeto estudado por ser possível mostrar o tipo legal de educação escolar constituído pós 1988 no conjunto normativo que a regulamenta, assim como, em possibilitar uma análise de como o ente estatal, responsável pela oferta e promoção da modalidade de ensino, busca implementá-la.

O estudo da educação como direito, já foi abordado no Brasil, com destaque a Carlos Roberto Jamil Cury (VEIGA, 2010). Para o autor o Direito não pode ser visto como algo estático. O direito deve ser visto em sua dinamicidade com a sociedade, onde tanto a positivação de marco legal, como sua implementação, deve ser estudado sob a lente de conquista social.

Nesse sentido Cury (2002) diz que a conquista social de um Direito está na inscrição legal e na execução aos destinatários, isto é, na positivação jurídica e materialização do marco legal por meio de políticas públicas. O referido autor não descarta a existência de outros meios que podem ser utilizados pela sociedade para forçar o Estado a cumprir com seu dever sobre a Educação.

Não obstante, é fato que em 1988 positivou-se na Constituição uma constelação de garantias com *status* de lei. São mecanismos jurídicos a serem recorridos para exigir o cumprimento do dever estatal em matéria de educação. A positivação de leis não é a única via a ser utilizada para materializar na realidade concreta um direito, mas deve ser entendido como uma das vias em que o titular do direito encontra respaldo na própria estrutura do Estado para forçá-lo a cumprir com a obrigação estabelecida.

Essas são questões de possibilidade jurídica inerente a sociedade de impedir que o Estado pratique violações a direitos registrados em Lei Maior como sendo essencial a interação social. A inscrição do direito no ordenamento jurídico do Estado visa torná-lo lei. A lei atribui ao Estado deveres e obrigações no exercício desse direito. Aos destinatários do direito é repassado os mecanismos de cobrança e fiscalização à implementação.

É nesse confronto contínuo entre: Lei, Estado, e titulares de direitos que culminam na implementação, que diz Cury ser possível um estudo do direito à educação como resultado da conquista:

O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico. Por isso é fundamental que esse direito seja reconhecido e efetivado em uma legislação que decorra do poder soberano. Em nossa tradição a lei se formaliza pelo preceito escrito. [...] Será, pois, no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social (CURY, 2010, p. 197).

É explícito que a educação escolar indígena se encontra hoje sob esse amparo legal onde seus destinatários conquistaram o direito, tanto de acesso a essa modalidade de ensino, como o direito de acionar judicialmente o Estado para que a administração pública funcione ao seu favor.

Assim, com base na abordagem de análise do direito à educação este estudo se apresenta com diferencial em relação aos trabalhos que já foram concluídos nos programas de educação das universidades públicas brasileiras.

Em uma revisão de literatura¹⁵ buscando entender o foco das dissertações e teses defendidas entre 2002 a 2012 pelos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas Brasileiras que tiveram como objeto de estudo a “Educação Escolar Indígena”, mostrei que além de existirem poucas pesquisas, já que cataloguei somente 20 trabalhos, as mesmas podem ser organizadas em dois grupos.

No primeiro, com 60% das pesquisas o foco foi adequar as normas que regulamentam a educação escolar indígena à realidade desses povos, sem colocar em xeque se a proposta de educação introduzida por meio da escola na aldeia materializa o interesse da sociedade dominante.

Enquanto que o segundo grupo que equivale a 40%, buscou discutir a educação escolar indígena, sob o prisma do exercício da função escolar em acordo com o projeto implantado. A formação de professores indígenas, a seleção de conteúdo a ser trabalhado na

¹⁵ ABREU, Joniel Vieira de. **O foco das pesquisas sobre educação escolar indígena nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas brasileira entre 2002 a 2012**. Revisão de Literatura para a disciplina Pesquisa em Educação. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 2012.

escola, a proposta teórica intrínseca nos materiais, serão os elementos responsáveis pelo perfil de egressos indígenas que se deseja formar. Para esse grupo de pesquisadores, a escola pode atuar tanto na colaboração da implantação dos interesses da sociedade dominante, quanto como instrumento para fortalecer os movimentos indígenas em prol de seus interesses.

Essa pesquisa apresenta sua inovação por entender a educação escolar indígena dentro das mesmas garantias da sociedade nacional, onde o Estado, além de proporcionar o mesmo padrão de qualidade intrínseco a educação não-indígena, estar obrigado a implementá-la com o adendo do direito à diferença para manter a diversidade étnica desses povos.

Para haver uma análise mais aprofundada dessa modalidade de educação, deve-se estudá-la tendo como parâmetro os direitos já consagrados em lei para a educação nacional.

Quanto às categorias aplicadas para analisar a implementação do direito à educação, usei a “igualdade” para mostrar que na criação das políticas estatais é dever do Estado partir de um olhar horizontalizado, onde os cidadãos, sem distinção, devem ser percebidos como pessoas dotadas dos mesmos direitos.

Todos os brasileiros devem ser atendidos com as mesmas garantias quanto ao acesso, permanência e padrão de qualidade na educação escolar. Mas, para haver verdadeira igualdade é obrigação do Estado levar em consideração as diferenças físicas, culturais e econômicas que estão presentes na realidade social (olhar verticalizado – diferença).

A categoria “diferença” só ganha sentido quando aplicada em confronto com a categoria “igualdade” no processo de criação e implementação das políticas educacionais. Esse confronto ocorre por meio de um ciclo dialético que resulta na “promoção de direitos” para atender a especificidade de cada grupo.

O *status* da condição de igualdade revela tanto a desigualdade material (econômica) como a necessidade do reconhecimento das diferenças culturais existente na interação social, situação que não pode ser ouvidada no processo de implementação das políticas educacionais.

Os teóricos utilizados para a fundamentação dessas categorias foram: Bobbio (2004); Cury (VEIGA, 2010); Santos (2004). De Santos foi utilizada a interpretação da indissociabilidade entre a igualdade e diferença entre os grupos sociais para lutarem por direitos que atendam de forma genérica a todos, sem perder de vista a especificidade de cada um. Já com Bobbio e Cury mostrou-se a importância dessas conquistas estarem registradas em lei para que o titular do direito tenha garantias concretas para exigir a implementação do direito conquistado.

1.4. ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa encontra-se organizada em duas etapas. Na **primeira etapa** busquei abordar em que consiste o direito a educação escolar indígena diferenciada tendo como fundamento o conjunto normativo que instituiu essa modalidade de educação no Brasil.

A interpretação desse conjunto normativo tornou possível entender o modelo legal constituído para a modalidade educação escolar indígena como um direito com as mesmas garantias da educação nacional, onde a educação com propostas pedagógicas diferenciadas tem por finalidade a manutenção de sua diferença.

A **segunda etapa** preocupe-me com levantamento de documentos para analisar como essa modalidade de educação vem sendo implementada no município de Santarém. As informações *in loco* foram coletadas por meio dos documentos: Inquérito Civil Pública (ICP) nº 1.00.000.001952/2004-27; Documentos elaborados pela Coordenação da Educação Escolar Indígena no processo da Gestão dessa modalidade de Educação no interregno de 2006 a 2012; Documentos elaborados pelos indígenas reivindicando o direito à educação escolar (caso da “Carta Aberta as Autoridades” de 2003).

Na fase preliminar da pesquisa, até a qualificação, foram apontadas as entrevistas envolvendo a Secretária de Educação do período, representantes do Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA), Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) e representantes da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns (TEETA). Dos sujeitos selecionados só foi possível entrevistar a Coordenadora do CEEI (profa. Iara Elizabeth Sousa Ferreira). Com os demais não foi possível a entrevista por motivo de desencontros decorrentes da ocupação dos entrevistados e o curto lapso temporal para o fechamento da dissertação. Todavia, a ausência da entrevista dos sujeitos não prejudicou o processo final da pesquisa.

Na ausência desses sujeitos, o ICP, que foi instaurado com finalidade específica de acompanhar o processo de implementação do direito à educação dos povos indígenas da região do baixo tapajós, foi essencial para análise o discurso oficial da SEMED em confronto com as reivindicações feitas pelos indígenas.

As questões que seriam inquiridas à Secretária de Educação e representante do CITA foram respondidas no confronto dos documentos presentes no ICP e outros documentos elaborados pela CEEI.

A entrevista com a Coordenadora dessa modalidade de educação subsidiou o entendimento dos documentos.

Quanto à entrevista com os representantes da Comissão Gestora do TEETA, esta tornou-se desnecessária, uma vez que o Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns foi criado no final de 2011 e durante o ano de 2012 as atividades desenvolvidas pelos entes estatais, em parceria com a comissão gestora, se restringiram a formação dessa comissão para se enquadrar aos ditames legais que regulamentam essa matéria. Ainda não existe uma política educacional funcionando efetivamente dentro desse novo modelo de gestão criado com o território etnoeducacional.

A pesquisa encontra-se organizada em três capítulos específicos. No primeiro é abordado o direito à igualdade e a diferença em educação com base nas categorias: “igualdade”; “diferença”; e “promoção de direitos”. Objetivei com esse capítulo uma abordagem sobre a educação como um direito que deve ser implementado por meio de políticas uniformes para atender de forma imperativa a todos os titulares do direito. O direito à educação foi mostrado como uma garantia que pode ser exigido judicialmente, caso ocorra a omissão ou oferta irregular pelo Estado.

No segundo focalizei a educação escolar indígena diferenciada como um direito. A Carta de 1988 foi utilizada como marco divisor para a conquista desse direito na história do Brasil. Os povos indígenas passaram a serem contemplados com as mesmas garantias inerentes à sociedade não indígena, em matéria de educação.

E no terceiro capítulo analisei os documentos catalogados versando sobre a educação escolar indígena no município de Santarém para mostrar que em meio às constantes reivindicações dos povos indígenas, pela garantia a implementação de um direito, a SEMED buscou, com base em medidas paliativas apresentar “propostas emergentes” de promoção do direito.

O discurso oficial proferido pela Coordenação da Educação Escolar Indígena de que essa modalidade de educação recebeu maior atenção do ente municipal entre 2006 a 2012 (no governo do Partido dos Trabalhadores –PT) não tem consistência após analisado as conquistas normativas com as ações realizadas pela SEMED para promover o direito.

CAPÍTULO II – O DIREITO A IGUALDADE E A DIFERENÇA EM EDUCAÇÃO

“O grande desafio na aceitação e incorporação da diversidade social, como um dos pressupostos da sociedade democrática, está na dificuldade em harmonizar as diferenças e os antagonismos” (Lucia Fernanda Jófej Kaingáng)

Neste capítulo é feita uma abordagem sobre o direito à educação apresentando a educação escolar indígena dotada dos mesmos princípios intrínsecos a educação nacional. Para garantir que a educação escolar indígena considere as especificidades de cada grupo étnico, defende-se neste capítulo que as ações do Estado na promoção desse direito devem ser fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos de igualdade e diferença.

O conceito de igualdade é fundamentado na tese dos direitos humanos, que apresenta-se como quesito necessário, para tornar os homens merecedores de direitos, a espécie. Independentemente do fator econômico, físico, cultural, o que os une, tornando-os iguais é serem humanos.

A promoção de ações estatais, levando em consideração a igualdade, revela ser necessária a horizontalização para que se tenha medidas objetivando reparar as desigualdades existentes.

Quanto ao conceito de diferença, busca-se desocultar a diversidade cultural existente e sua manutenção passa a ser considerada um direito que merece ser levado em consideração diante das políticas estatais.

A igualdade e a diferença são mostradas neste capítulo como sendo necessárias na promoção das políticas estatais, pois a primeira revela a desigualdade e a segunda garante a manutenção das identidades.

2.1. IGUALDADE E DIFERENÇA NA PROMOÇÃO DE DIREITOS

Falar de direito como conquista é fazer menção a dois princípios que estão estritamente vinculados à espécie humana: a igualdade e a diferença (CURY, 2002).

Na história contemporânea a luta pelo reconhecimento dos direitos do homem marcou o ordenamento jurídico de diversos países ao incluir como regras jurídicas na relação

sociedade e Estado, o reconhecimento de direitos intrínsecos à espécie humana. Trata-se de reconhecimento de direitos vinculados ao homem por pertencer a mesma espécie.

Esse reconhecimento estatal de que a promoção de direitos deve levar em consideração a “igualdade” e a “diferença” de cada grupo social é recente na literatura ocidental. O conceito “igualdade”, aplicado às ações do Estado, sempre esteve presente com a função de legitimar esse ente sobre a sociedade.

2.1.1. A igualdade como sinônima das ações estatais

O conceito da igualdade intrínseco às ações estatais esteve presente no pensamento ocidental desde as primeiras teorias, buscando explicar as origens e função do Estado. Entre os principais pensadores, destaque: Maquiavel; Thomas Hobbes; John Locke; Jean Jacques Rousseau; Barão de Montesquieu; e Alex de Tocqueville.

Chevallier (1986) diz que pensadores como Maquiavel e Thomas Hobbes, construíram suas ideias políticas a serviço do absolutismo vigente. O estudo realista da política de Maquiavel em “O príncipe” mostrou ser possível um estudo do Estado com base na “verdade efetiva das coisas”, isto é, os caminhos a serem seguidos por quem governa depende da conveniência e oportunidade para garantir seu interesse.

É nesse contexto que diz Maquiavel não existir ética na política, e em um outro momento diz ser a política mundana, já que os caminhos a serem percorridos pelo governante deve estar relacionado com seus interesses. Ao recorrer à “igualdade”, Maquiavel aplica a natureza humana, por entender os homens na qualidade de seres ingratos, volúveis, simuladores, covardes ante os perigos, avio de lucro. Por meio do conceito da “igualdade” o pensador florentino explicava que a história humana é uma constante repetição de incidentes, por ser a natureza humana imutável.

Thomas Hobbes também utilizou o conceito de “igualdade” entre os homens para justificar as ações absolutistas de seu tempo. O filósofo inglês afirmava ser a natureza humana má e que essa natureza tornava os homens iguais. Antes da constituição do Estado, Hobbes dizia que a “igualdade” de natureza entre os homens era a causa da guerra civil, já que não havia limites para frear esse instinto maléfico. A origem do Estado hobbesiano foi fundamentada na racionalidade humana em querer segurança e viver em paz. Para impor limites a essa natureza humana seria necessário um Estado forte e com poderes ilimitados para se sobrepor aos seus subalternos.

Em objeção ao Estado absoluto, John Locke, Jean Jacques Rousseau e Charles-Louis de Secondat (conhecido Barão de Montesquieu) também recorreram ao conceito de “igualdade” (CHEVALLIER, 1986).

Para Locke a “igualdade” entre os homens foi utilizada como tese para justificar a função do Estado constituído. Seu pensamento político partia do princípio que o direito natural do homem sobre a propriedade privada era a causa da verdadeira igualdade. Antes do Estado, todos os homens eram proprietários de seu próprio bem, situação que tornava os homens iguais entre si (WEFFORT, 2006).

A desigualdade passou a existir com a retirada desse bem da posse de seu verdadeiro dono. Assim o Estado foi constituído para garantir aos homens seu direito sobre a propriedade, caso agisse de maneira diversa estaria a descumprir sua verdadeira função, logo poderia ser desconstituído.

Já Rousseau construiu seu pensamento sobre o conceito de “igualdade” num prisma pleno. A igualdade defendida pelo pensador francês era que todos os homens são iguais, sem distinção, logo a obrigação do Estado era atender a todos os seus governados sem discriminação. Para o referido autor, a interpretação da igualdade diante das ações do Estado é o que levará a promoção da equidade entre os homens (CHEVALLIER, 1986).

Com Montesquieu o conceito de “igualdade” foi utilizado para justificar a descentralização do poder das mãos do monarca. A centralização do poder nas mãos de um único homem ou família, segundo o autor supracitado, resulta na criação de leis que legalizam somente seus interesses. Para haver elaboração de leis, que atendam realmente aos interesses da sociedade. Com isso Montesquieu justificava a necessidade da criação do Poder Legislativo formado unicamente por representantes dos membros da sociedade para assim elaborar leis que atendam seus interesses. A validade dessas leis só existiria se ao Poder Legislativo fosse atribuído os mesmos poderes do Poder Executivo e Judiciário. A legitimidade dos poderes só seria possível se cada um estivesse em condição de “igualdade” entre si para que cada um pudesse frear os excessos do outro em seu exercício (WEFFORT, 2006).

Num contexto onde renasce no mundo ocidental os discursos pela democracia, destaca-se Alex de Tocqueville com sua obra “Democracia na América”.

Para Alex de Tocqueville a “igualdade” é elemento intrínseco ao processo natural da democracia. Todas as sociedades num determinado momento passarão pelo processo da democracia. O que merece ser destacado é se essa determinada sociedade permanecerá ou não

na democracia, pois o pensador francês dizia que existem caminhos introduzidos pelos homens que desviam o processo natural da democracia (WEFFORT, 2006).

A “igualdade” aparece relacionada ao processo natural da democracia dentro do pensamento toquevilliano. Trata-se de uma igualdade baseada num interesse comum que os membros de uma sociedade se juntarão para lutar contra a tirania estatal. Essa igualdade de interesses entre os membros da sociedade poderia decorrer de diversos fatores como: questão religiosa, questão racial, da exploração econômica. Certo que sendo a democracia um processo natural, cada sociedade chegaria a essa “igualdade” de interesses de acordo com sua história ou cultura.

Os desvios poderiam advir tanto do desinteresse da participação da maioria na afirmação da democracia que resultaria na ditadura da minoria, quanto do desinteresse da participação da minoria que resultaria na ditadura da maioria. Assim a implantação e fixação da verdadeira democracia no pensamento de Tocqueville requer a participação de todos os membros da sociedade, onde o interesse comum, que torna os homens todos iguais, é o desejo democrático.

Com base nesses principais pensadores da política ocidental percebe-se que o conceito de “igualdade” foi construído para justificar as ações estatais. Dentro da lógica absolutista, a igualdade era fundamento de natureza má para assim justificar um Estado com decisões verticalizadas de cima para baixo (Maquiavel e Hobbes). Com a formação do Estado Liberal, o conceito de igualdade justificou a participação da burguesia no Poder objetivando legalizar suas ações, assim como a função do Estado em proteger a propriedade privada da burguesia (Montesquieu e Locke).

Já no século XIX com o surgimento da classe operária reivindicando direitos usurpados pela burguesia, o conceito de igualdade foi utilizado para contra-atacar esse movimento, numa tentativa de se eleger como interesse a manutenção de uma democracia estabelecida (CHEVALLIER, 1986).

O conceito de “igualdade” não é elemento unicamente do Estado Liberal, mas elemento intrínseco à própria causa de existir do Estado. Por se tratar de pensadores que focaram estudos buscando explicar a função do Estado, o conceito de igualdade apresentado por eles não envolveu a realidade física, cultural e econômica entre os governados.

O que se percebe por meio do pensamento político moderno são as diferentes formas de apreensão dessas diferenças, assim como o uso do conceito de “igualdade” sempre utilizado pelos representantes do Estado como elemento justificador da omissão estatal frente às diferenças físicas, culturais e econômicas de seus governados.

O sentido repassado para o conceito de “igualdade” deve ser entendido como proposta hegemônica de auto afirmação do interesse estatal que só tem aplicação equitativa quando é confrontado com a diferença existente entre os homens. É nesse viés que entendo ganhar sentido o conceito de “diferença”, pois aparece como proposta contra-hegemônica, isto é, esse conceito deve ser confrontado com o de “igualdade”, pois revela a realidade histórica, cultural, social e econômica de cada grupo junto às ações estatais.

2.1.2. As ações estatais com base na igualdade e da diferença

Os conceitos que ganharam destaques diante das ações estatais pós-segunda guerra mundial foram a igualdade e a diferença.

Com o primeiro mostrou-se a necessidade do Estado em promover medidas afirmativas objetivando reparar as desigualdades entre os governados. Assim, o conceito de igualdade fundamentou-se na ideia de existir entre os membros da sociedade a “igualdade jurídica” onde todos os membros devem se encontrar em mesmas condições perante a lei e perante as ações estatais.

Esse fundamento justifica que para haver tratamento do Estado de forma igualitária aos seus membros é preciso fundamentá-la com base na desigualdade existente entre seus governados. A desigualdade decorre das questões físicas, culturais e econômicas, que são muitas vezes vistas de forma pejorativa na vida em sociedade.

O reconhecimento da igualdade jurídica conforme diz Silva (2009) revela a desigualdade entre os homens sob esses múltiplos aspectos. As ações estatais devem objetivar a criação de propostas com o fim de minorar as desigualdades entre os membros da sociedade.

O elo entre os homens, que os tornam iguais, fundamentou-se na teoria dos direitos humanos, depois da segunda guerra mundial, ao afirmar que existem direitos que merecem ser garantidos aos homens independentemente de lei positivada como: igualdade, liberdade, a vida. A lei apenas reconhece e cria mecanismos para sua proteção e efetivação.

A igualdade, em confronto com a desigualdade na ordem internacional, levou os Estados locais a registrá-la em seus ordenamentos jurídicos como princípio norteador das ações estatais, para assim implementar políticas que realmente atendam a peculiaridade de cada membro.

Reconhece que os homens são desiguais sob múltiplos aspetos, mas também entende ser supremamente exato descrevê-los como criaturas iguais, pois, cada um deles, o mesmo sistema de características inteligíveis proporciona, à realidade individual, aptidão para existir. Em essência, como seres humanos, não se vê como deixar de reconhecer igualdade entre os homens (SILVA, 2009, p. 212).

A igualdade apontada nessa nova conjuntura repousou em serem os homens pertencentes à mesma espécie, dotados da mesma essência, onde a igualdade só ganha sentido quando é pensada tendo como base as desigualdades entre os homens. O conceito “desigualdade” quando levado em consideração, revela que as ações estatais não podem ser somente horizontalizadas, pois, assim não atende as reais necessidades dos grupos sociais.

Silva (2009) diz que a igualdade tem a função de tornar evidente a “desigualdade” física, cultural e econômica entre os homens que compõe o elemento povo¹⁶ de um Estado. Nesse sentido, a máxima jurídica de “tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, na exata medida de suas desigualdades”, passou a ser usada como parâmetro para se criar leis que levam em consideração as peculiaridades físicas, culturais e econômicas entre os homens.

O ordenamento jurídico brasileiro também incorporou essa lógica da tutela estatal da igualdade, tendo como fundamento a desigualdade entre seus membros. No *caput* do Art. 5º ficou elencado: “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...*”. Já no inciso I do art. 5º da CF88 confirma o legislador: “*homens e mulheres são iguais em direito e obrigações, nos termos desta Constituição*”. O art. 3º, inciso IV segue o mesmo princípio e positivou como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação*”.

É percebido com isso que o conceito “igualdade” está no centro das discussões envolvendo as ações estatais objetivando a promoção de políticas públicas horizontalizadas para atender de forma equitativa todos os governados, independentemente de sua peculiaridade.

¹⁶ Para os estudiosos da Teoria Geral do Estado, o ente estatal é estruturado com base nos elementos: poder, povo, território e objetivos determinados. O poder está no reconhecimento dos governados em o Estado utilizar a violência legítima para impor suas regras. O povo é o componente pessoal que mantém vínculo jurídico de nacionalidade. O território é o componente espacial que envolve tanto a parte física propriamente dita e a ficção jurídica atribuída para equiparar certas situações ao território nacional. Em fim o objetivo determinado reporta-se as metas, estratégias estabelecidas pelo Estado para atender o bem comum de seus governados (ACQUAVIVA, 2010).

Quanto ao segundo conceito, a “diferença”, revelou-se que as sociedades nacionais não são unificadas em torno de uma “cultura”, mas são marcadas pelo multiculturalismo. Essa unificação da cultura nacional com fundamento nas ideias de que os governados comungam de uma mesma memória do passado, o mesmo desejo por viverem em conjunto, que expressam o mesmo sentimento em perpetuar a herança cultural que recebeu, foi desconstituída por Hall (2006), ao apontar o multiculturalismo existente nas sociedades nacionais.

Destarte, ao se reportar aos estudos da culturas nacionais, o que deve ser levado em consideração, não é identidade nacional estabelecida, mas os mecanismos utilizados para mascarar as diferenças culturais existentes com fim de formar uma única cultura.

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006, p. 65).

A reflexão de Hall sobre ‘identidade’ e ‘diferença’ revelou que as diferentes identidades existentes no espaço territorial de um Estado eram ofuscadas pelo mito da homogeneização da “identidade nacional”, com cultura unificada.

A criação das culturas nacionais fez parte do projeto imperialista com finalidade de garantir padrões comuns a serem seguidos pela massa, onde ocultação das diferenças culturais deram lugar à “cultural nacional” mantida por meio de uma educação padrão universal, vernáculo e símbolos oficiais, subordinação das identidades étnicas regionais pela nacional.

É nessa direção que o conceito de “diferença” ganha sentido no pensamento de Hall ao ser utilizado para desocultar dos discursos homogeneizadores sobre a identidade nacional, a existência de culturas que são desconsideradas, mas que sempre estiveram presentes dentro da realidade. O que se tem no território de um Estado não é uma identidade cultural comum, mas grupos com aspectos culturais próprios que desvendam a existência da diversidade dentro do mesmo território.

Pensar as ações estatais, sob a lente unicamente da igualdade, não atende a diferença cultural dos grupos que compõe o povo de um Estado. Além da igualdade entre os homens

por pertencerem a mesma espécie é necessária a percepção da diversidade existente nessa espécie, isto é, o multiculturalismo.

Buscando elucidar a igualdade e a diferença, Santos (2004) afirma que os dois conceitos devem ser analisados de forma indissociável. É necessário em determinado momento que se questione a igualdade nas ações estatais, todavia, não pode ser ouvido a necessidade de implementações que atendam a diferença de cada grupo para não haver descaracterização dos mesmos.

Essa preocupação em atender os homens com políticas em condições de igualdade e sem ferir suas diferenças culturais ganharam destaque nos discursos dos direitos humanos vivenciados no ocidente pós-segunda guerra mundial.

Santos (2004) destaca a necessidade de situar o momento histórico-social de onde iniciaram os discursos sobre direito humanos, para que assim sejam construídas reflexões sem perder de vista o contexto em que se desenvolveu o pensamento. A contextualização leva ao entendimento que trata-se de um pensamento ocidental formado pelos Estados que saíram “vencedores” do conflito. Os discursos sobre a implantação dos direitos humanos em todo o planeta, também representou a expansão imperialista de uma política ocidental no restante do mundo.

O que se deve extrair do pensamento imperialista de direitos humanos é se há ou não a possibilidade da formação de uma política progressista e emancipatória. Na resposta desse questionamento, Santos entende haver sim possibilidade, desde que, as ideias sobre direitos humanos não sejam apresentadas como prontas e acabadas, e nem verticalizadas de cima para baixo. A construção de uma proposta de direitos humanos emancipadora deverá levar em consideração tanto a igualdade como a diferença cultural existente no processo de interação social.

A igualdade com foco na espécie humana fundamentou as doutrinas relacionadas aos direitos humanos, justificando a invasão de países que desrespeitavam esse princípio.

A complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos e praticados, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2004, p. 250).

Santos (2004) diz que a complexidade para se criticar o princípio da igualdade decorre da necessidade de se aparentar como proposta sadia, protetora, sem vícios, já que se consolidou como discurso hegemônico. Todavia, ao mesmo tempo é possível por meio do discurso mostrar suas contradições e construir uma proposta contra-hegemônica. A percepção das contradições presentes no discurso hegemônico de igualdade, são visíveis quando confrontado com a realidade local de cada povo.

Cada sociedade tem sua lógica própria de interagir com seus membros que é constituída com base na sua história, cultura, etc. Os discursos ocidentais da igualdade humana, em decorrência da espécie, levam em consideração somente os elementos que acham ser relevantes ao seu grupo social. Santos (2004, p. 251, 252) diz que as marcas ocidentais intrínsecas nesses discursos:

Estão na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito a propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico [...]. Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à segunda guerra mundial, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral ao serviço dos interesses econômicos e geopolítico dos Estados capitalistas hegemônicos. Um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos coexistiu com atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios.

Diante dessas questões levantadas, o teórico aponta cinco premissas que devem ser levadas em consideração para se construir uma proposta contra-hegemônica ao pensamento dominante sobre direitos humanos.

Na primeira é preciso haver superação dos discursos universalistas e relativistas sobre cultura. Os estudos devem apontar as especificidades das culturas para assim mostrar se existem elementos de convergência de interesses entre elas, pois assim se constrói uma política levando em consideração a especificidade de cada grupo.

A segunda premissa está no discurso sobre a dignidade humana. Não se pode difundir uma ideia de dignidade com fundamento na cultura ocidental. Cada povo terá sua

concepção e isso merece ser respeitado. O entendimento ocidental de dignidade humana não pode ser imposto como verdade em detrimento dos demais povos.

A terceira premissa destaca a incompletude das culturas ao definir certos conceitos tidos como universais. O conceito de dignidade humana não é completo em nenhuma cultura, por isso é necessário que exista o diálogo cultural entre os povos.

A quarta premissa aponta as versos diferentes sobre o conceito de dignidade. Cada cultura enfatizará elementos que entende ser mais relevante para sua sociedade. Assim em uma cultura poderá ser levado em consideração com mais ênfase questões políticas, outras a questão econômica, e assim sucessivamente.

Por fim, a quinta premissa esclarece que as culturas tendem a distribuir seus grupos pelo princípio da igualdade e no princípio da diferença. Com o primeiro entende-se a relação jurídica que os cidadãos mantêm com seus Estados, já o segundo faz menção a questão étnico, religiosa, sexo dos seus membros. Independente dessa dualidade é necessário saber quando se luta pela igualdade e pelo reconhecimento igualitário das diferenças.

Os pontos destacados por Santos (2004) têm sua relevância neste trabalho por mostrar o discurso dominante que envolve o conceito de “igualdade” no pensamento hodierno. Ao ser construído com viés horizontalizado e confrontado com a diferença cultural dos membros da sociedade, o discurso coloca os movimentos sociais como entes ativos nessa relação com o Estado, uma vez que as diferenças foram reconhecidas após lutas de grupos ocultados pela imposição da unificação cultural nacional e conquistaram o direito de permanecerem como diferentes e de serem atendidos com ações estatais de acordo com suas especificidades.

Na realidade, a desocultação dessas diferenças é originária com base na luta dos grupos que se encontravam não assistidos por políticas estatais. Não se trata com isso de um discurso com início na igualdade e sim de lutas que tiveram seu fundamento na diferença, seja de questões físicas, culturais ou econômicas.

A causa indígena no Brasil se apresenta dentro dessa lógica. O registro do direito à diferença na Carta Magna do país em 1988 não é fruto de uma generosidade estatal, mas da luta dos movimentos indígenas reivindicando sua participação na política e sociedade sem necessitar de sua integração à sociedade nacional.

A ocultação da diversidade cultural indígena no Brasil se deu na tentativa de se construir uma cultura indígena nacional. Os povos indígenas passaram a ser apresentados de forma genérica sem levar em consideração a pluriétnicidade existente no território nacional. A

diversidade cultural deu lugar para criação de um “modelo indígena” representado apenas pelo arco e flecha, cocar, pinturas, dentre outras.

Os conceitos de “igualdade” e “diferença” sobre o foco de Silva (2009), Hall (2006) com base na interpretação de Santos (2004) da necessidade de serem indissociáveis, permitem mostrar a luta dos povos indígenas para validar seus direitos ao reconhecimento da diferença e de permanecerem como indígenas.

Nessa mesma direção Assis (2006) diz que o registro do direito à diferença na Constituição de 1988 envolveu toda uma mobilização de movimentos em prol da causa indígena no Brasil, pois, na visão do movimento indigenista e indígena, o estado brasileiro ainda mantinha uma política pré-histórica com esses povos. O advento por uma Assembleia Nacional Constituinte foi percebido como a oportunidade de mudança dessa política ao ser inserido em texto constitucional o direito à diferença.

O resultado dessa mobilização levou ao registro constitucional do direito à diferença, onde o Estado passou a estar obrigado a implementar políticas públicas considerando as peculiaridades dos povos indígenas no território nacional.

O que levo em consideração em minha análise, não é uma dualidade teórica para a igualdade e a diferença (também chamada de desigualdade), mas mostrar que inexistente separação conceitual, pois quando se pensa a “igualdade” de forma separada se reduz as ações estatais à políticas horizontalizadas e quando se considera somente a “diferença” se constrói discursos com foco isolados sem envolver a realidade social num todo. Entendo que o particular deve ser analisado em relação ao todo e vice versa, como elementos indissociáveis em um contexto multicultural.

O multiculturalismo progressista pressupõe que o princípio da igualdade seja prosseguido de par com o princípio do reconhecimento da diferença. A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2004, p. 272).

A igualdade e a diferença devem estar num mesmo nível, onde ser igual é importante para garantir a uniformidade das ações estatais sem inferiorizar determinados grupos e a diferença considerada quando haver descaracterização dos grupos, pois as ações do Estado devem atender a todos os seus governados com as mesmas qualidades.

Esse ciclo dialético entre a igualdade e diferença tem por finalidade colocar os membros da sociedade, independentemente de suas especificidades, em mesmas condições perante o Estado e no ato de reivindicações.

A aplicação dessas categorias para o estudo da educação escolar indígena coloca essa modalidade de ensino em mesmas condições com a educação nacional. A diferença não deve ser elemento para se construir uma proposta de educação que envolva somente o universo cultural, mas condição necessária para envolver os fatores históricos, sociais e econômicos presentes na realidade indígena que perpetuam sua exclusão social.

Igualdade e diferença, por meio do ciclo dialético, devem ser entendidas como direito conquistado, por isso são princípios que devem ser levados em consideração na promoção das políticas públicas. Isso possibilitará aos titulares do direito fiscalizar sua implementação e reivindicar a igualdade e diferença caso esteja sendo omitidas.

O entendimento de que o direito positivado em lei garante segurança aos seus titulares é defendido por Bobbio (2004, p. 77), pois deixa de ser um campo meramente filosófico ou sociológico e ganha materialidade, para ser acionado por meio da própria máquina estatal. Diz o referido autor:

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialista, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (p. 77)

A promoção de direitos sob esses princípios leva a especificação das garantias entre os grupos sociais, desocultando suas diferenças físicas, culturais e econômicas com intuito de se ter ações que envolvam as peculiaridades de cada grupo, sem perder de vista sua relação com o todo da sociedade. O direito registrado em lei deve ser interpretado como conquista social. É resultado de lutas, onde a sistematização em regra escritas, representa a síntese dos embates sociais. O confronto constante entre “igualdade” e “diferença”, deve resultar em leis escritas e reconhecidas pelo Estado para garantir com isso a “promoção de direitos” atendendo a especificidade dos titulares.

Ao discorrer sobre o direito ao trabalho, a educação e a saúde, também conhecidos com a nomenclatura de direitos sociais, Bobbio (2004) diz que na implementação desses

direitos é necessário a observância das diferenças específicas de cada indivíduo ou grupos. A igualdade no pensamento bobbio também é visto em confronto com a diferença. A igualdade aparece como princípio genérico para afirmar a atribuição do direito a todos os membros da sociedade seguindo as mesmas qualidades. Já a diferença revela a especificidade dos titulares do direito para atendê-los de acordo com suas necessidades. Desse modo:

Só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos três direitos sociais fundamentais (ao trabalho, à instrução e à saúde); ao contrário, é possível dizer, realisticamente, que todos são iguais no gozo das liberdades negativas. E não é possível afirmar aquela primeira igualdade porque, na atribuição dos direitos sociais, não se podem deixar de levar em conta das diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo de outro, ou melhor, um grupo de outro grupo (BOBBIO, 2004, p. 66).

2.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO

Ao me apropriar das categorias: “igualdade”, “diferença”, e “promoção de direitos” no direito à educação busco aplicar as duas primeiras com base no pensamento de Santos (2004) que as entende como categorias indissociáveis. Já a utilização da categoria “promoção de direitos” aplico com base no pensamento de Bobbio (2004) por ele conseguir mostrar que a codificação de direitos se transforma em mecanismos concretos para forçar o Estado a implementá-los.

Cury (2002, p. 104) segue esse entendimento e ratifica-o quando afirma que: “É preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito e que tem sua clara presença a partir da era moderna”.

Atribuir à educação escolar o *status* de direito registrado em lei a ser ofertado pelo Estado, é repassar ao titular do direito mecanismo de observância e cobrança na promoção desse direito. Ao criar lei, cria-se uma relação bilateral entre o agente responsável na promoção do direito e seus titulares. O sentido bilateral dessa relação está na atribuição de obrigações recíprocas acarretadas ao Estado e ao titular do direito. É nesse sentido que Cury mostra em seus estudos, como desafio contemporâneo sobre a promoção da educação como direito, a necessidade dos educadores conhecerem as reais garantias registradas em lei para

utilizá-las a favor, já que merecem ser analisadas como conquistas dos embates sociais. Para ele:

Hoje, a tarefa de assumir com responsabilidade os papéis emancipatórios da educação se defronta com a necessidade da efetivação do direito ao saber. E, dentre os múltiplos mecanismos capazes de tornar efetivos os direitos proclamados e assumidos constitucionalmente, se incluem aqueles trazidos pela área do Direito (CURY, 2010, p. 86).

A importância estatal com a educação formal no século XX foi justificada por ser necessária ao preenchimento das dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius* (CURY, 2002). Com a primeira o entendimento é que a educação deve ser promovida a todos os homens; com a segunda, a educação deve estar relacionada à formação dos homens para participar dos destinos de sua comunidade; e com a terceira, a educação formal deve proporcionar conhecimentos básicos para a interação social.

Esses princípios norteadores da educação formal tornaram possível visualizar tanto a igualdade, como a diferença em matéria de educação. Ao mesmo tempo em que se tem o imperativo da promoção da educação a todos, se tem também o dever do Estado em implementá-la levando em consideração a especificidade do sujeito. “Trata-se do direito à diferença onde se mesclam as questões de gênero com as de etnia e credo, entre outras” (CURY, 2002, p. 111).

O direito à igualdade garantida pelo Estado é o direito de todas as pessoas serem atendidas com políticas públicas educacionais. Quanto ao direito à diferença, esta se relaciona à promoção da educação que busca eliminar a discriminação, atendendo a peculiaridade dos membros da sociedade. Nessa lógica de compreensão do que afirma, é possível entender que:

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio da igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. [...] Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor de maneira uniforme as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada

com o objeto e a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para justificá-la (CURY, 2002, p. 112).

O direito à educação, com base no direito à igualdade e na diferença para atender a especificidade dos grupos sociais, tornou-se uma garantia do homem hodierno em ser contemplado com políticas educacionais num mesmo padrão de qualidade, para eliminar quaisquer formas de discriminação, possibilitando sua interação em sociedade.

No Brasil, a educação como um direito ganhou maior destaque com a Constituição Federal de 1988 (CF88), pois além de registrar a obrigatoriedade estatal na oferta, inseriu o instituto do direito público subjetivo como recurso a ser utilizado pelo titular do direito para forçar a Administração Pública a cumprir com seu dever (esse instituto será abordado mais adiante).

Para Cury (2010) as Constituições brasileiras que antecederam a CF88, abordaram o direito à educação, porém, não com as mesmas garantias que foram elencadas. Na Constituição Imperial foi registrado o direito à educação aos cidadãos, entretanto, a cidadania não se estendia a escravos e indígenas. Com a primeira Constituição Republicana, a inserção do direito à educação sofreu supressão no que se refere a gratuidade e obrigação. Se com a Constituição Imperial a gratuidade era garantia aos “cidadãos” (excluindo negros e indígenas), a Constituição Republicana elencou como faculdade para os estados membros utilizar ou não esses estatutos. Outro ponto omitido na Constituição Republicana foi a vinculação de verbas, vindas de impostos para a implementação do direito à educação.

O texto normativo que legalizou o Golpe de 1930 trouxe avanço na matéria educação escolar. A educação foi inserida como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, além de vincular a um percentual tributário que deveria ser investido nessa matéria. O avanço introduzido pela obrigatoriedade de tributos na promoção do direito à educação foi retirado em 1937. Em 1946, com a Constituição que regulamentou o estadonovista, os institutos da obrigatoriedade e gratuidade do direito à educação foram reinsertos na Carta Maior do país, além de voltar a vincular certos tributos para financiar a promoção do direito. Porém, em 1967, o texto constitucional outorgado pela ditadura desvincula verbas a serem utilizadas para financiar a educação. A vinculação de verbas só volta a estar presente no texto constitucional com a Emenda nº 24 de 1983.

Com o advento da Constituição de 1988, o direito à educação aparece no texto constitucional na condição de direitos sociais (Art. 6º da CF88), além de se ter um capítulo específico versando sobre a matéria.

Com a garantia constitucional de 1988 sobre o direito à educação são destacados: o dever do Estado na promoção desse direito a todos os brasileiros; A igualdade de acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público; oferta obrigatória da educação básica gratuita; padrão de qualidade na oferta; regime de colaboração entre os entes estatais na promoção do direito; e aplicação do instituto do direito público subjetivo caso ocorra a omissão estatal.

Sobre o dever do Estado na promoção do direito à educação, o Art. 205 do texto constitucional elenca que: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pelo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”*.

Desse modo, o direito à educação deve ser promovido a todos brasileiros sem distinção com o mesmo padrão de qualidade. O dever do Estado no direito à educação é imperativo. As demais garantias listadas no parágrafo anterior decorrem desse reconhecimento de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O rol relacionado decorre da obrigação assumida pelo Estado na implementação do direito.

A importância da promoção desse direito pelo Estado a todos os governados é apontado por Cury (2010, p. 116) como:

Parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

O referido autor entende que o acesso à escola possibilita ao homem conhecimentos necessários para a interação social. A escola exerce de maneira real uma função formativa na vida das pessoas. É nesse sentido que o direito à educação deve ser promovido de forma

obrigatória pelo Estado, para garantir o domínio sistematizado de informações que são primordiais para o exercício da cidadania.

Quanto ao destaque constitucional para as condições igualitárias no acesso e permanência na escola, fulcro no art. 206, incisos I¹⁷ e VII¹⁸ da CF88, Duarte (2007, p. 705) diz que:

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono, reprovação e distorções na relação idade-série.

O termo “igualdade” presente no inciso I do art. 206, deve ser confrontado pela categoria diferença, onde o acesso e permanência na escola envolvem todos os brasileiros. Nesse contexto a dialética entre ‘igualdade’ e ‘diferença’ deve conduzir à luta pela igualdade de condições, sem discriminação. Todavia, essa dialética entre as categorias, também leva a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, onde a promoção do direito deve atingir a peculiaridade de cada grupo. Assim, ao serem criadas políticas educacionais visando acesso e permanência na escola, é dever do Estado implementá-las nas mesmas condições de qualidade a todos os titulares do direito, de acordo com suas diferenças físicas, culturais e econômicas.

A qualidade intrínseca à promoção do direito, presente no inciso VII do artigo 206, foi definida no Art. 4º, IX da Lei 9.394/96: “*padrões mínimos de qualidade de ensino, definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*”.

Assim sendo, o Estado se compromete a estabelecer o padrão de qualidade e proporcionar condições materiais para elevar os grupos que se encontram em condições de desigualdade a atingirem esse padrão estabelecido, a exemplo dos índios que habitam o município de Santarém.

No que se refere a esta matéria pode-se acrescentar: o grau de formação de professores, a disponibilidade de materiais didáticos, adequação de currículos à realidade

¹⁷ O inciso I desse artigo elenca: “*Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”.

¹⁸ O inciso VII desse artigo elenca: “*Garantia de padrão de qualidade*”.

local, criação de sistema de avaliação, melhor remuneração docente e melhores condições para o trabalho no ambiente escolar, entre outros.

Com a Constituição de 1988 a ideia de políticas educacionais plurais ganhou mais força no território nacional uma vez que a participação social foi registrada na norma Maior¹⁹. A obrigação estatal é promover políticas educacionais levando em consideração a especificidade dos destinatários. No caso deste estudo, da população indígena.

Com o art. 208, inciso I e §§1º e 2º, foi inserido na Carta Política da nação o nível obrigatório em educação escolar a ser ofertado pelo Estado e as conseqüências jurídicas, caso aconteça sua omissão. O nível obrigatório registrado com a promulgação da Constituição em 1988 foi o Ensino Fundamental.

Em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59, foi atribuída a obrigação pela oferta de toda a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). A garantia de que o Estado ofertaria o ensino obrigatório veio com os parágrafos 1º e 2º, onde se tem a inserção do ensino obrigatório e gratuito como “direito público subjetivo”, acarretando a responsabilidade do Poder Público na oferta irregular desse nível de educação.

2.3. A EXIGIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição de 1988 introduziu no ordenamento jurídico brasileiro mecanismos para tornar possível aciona-se judicialmente a Administração Pública em caso de omissão ou oferta irregular do direito à educação.

A exigibilidade do direito à educação deve ser observada levando em consideração que a educação é direito público subjetivo e que a Constituição estabeleceu um mínimo existencial em matéria de educação, sendo esse rol normas de eficácia plena. Assim a violação desse direito possibilita ao titular ingressar em juízo para fazer com que a máquina estatal a funcionar a seu favor.

Sendo a educação indígena garantidora de todos os princípios que norteiam a educação nacional, aplica-se a essa modalidade do ensino os mesmos mecanismos de exigibilidade do direito à educação.

¹⁹ Art. 206 inciso VI.

2.3.1. A educação como direito público subjetivo

Ao elevar o direito à educação a condição de direito público subjetivo, o legislador constitucional tornou possível ao titular do direito forçar o ente estatal a cumprir seu dever em matéria de educação.

Entende-se por direito público subjetivo,

A capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) (DUARTE, 2004, p. 113).

O registro constitucional de ser a educação direito público subjetivo retira do Estado a faculdade entre implementar ou não esse direito. A garantia da exigibilidade é repassada para os titulares do direito que poderão se apropriar do controle judicial em caso de ausência ou insuficiência das políticas adotadas.

Segundo Garcia (2004) os elementos essenciais do direito público subjetivo são: sujeito, objeto e relação jurídica.

O sujeito é o titular do direito. O objeto é o bem jurídico sobre a qual o titular exerce a garantia assegurada pela norma. Enfim por relação jurídica deve ser entendido o vínculo mantido entre o titular do direito e o ente responsável por sua promoção.

Em se tratando de educação, o texto constitucional elenca no artigo 205 que é direito de todos. Situação que coloca a coletividade como titular desse direito. Porém, ao discorrer sobre o objeto, ou seja, o nível educacional exigível, a emenda constitucional nº 59/2009 ampliou do ensino fundamental para toda educação básica, Art. 208, inciso I. Na conjuntura atual, o bem jurídico exigível em matéria de educação pública e gratuita envolve a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Quanto ao vínculo jurídico, o Estado foi responsabilizado com dever de assegurar a efetiva implementação no plano fático. O dever estatal deverá ser efetivado com base nos dispositivos dos artigos 208, 211-214. Com o artigo 208 se tem as garantias essenciais a serem efetivadas para atender a todos os brasileiros. Nos artigos 211 a 214 se tem o regime de

colaboração entre os entes estatais objetivando atribuir responsabilidades de acordo com o nível educacional, o financiamento e o planejamento periódico, objetivando sua universalização, erradicação do analfabetismo, qualidade.

2.3.2. O mínimo existencial em matéria de educação

Quando o Estado brasileiro se compromete por meio do texto constitucional em ofertar a educação básica obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos, com as mesmas condições de igualdade para o acesso e permanência na escola, sua obrigação está em promover o mínimo existencial²⁰, por ser elemento necessário a vida com dignidade²¹ dos seus membros.

É possível reconhecer eficácia positiva ou simétrica às faixas que compõem o seu núcleo, especialmente àqueles que dizem respeito a condições materiais da existência, isto é, exigibilidade da prestação em si diante do Poder Judiciário – essa constatação foi objetivo principal do estudo. Em suma: o chamado mínimo existencial, formado pelas condições materiais básicas para a existência, corresponde a uma fração nuclear da dignidade da pessoa humana à qual se deve reconhecer a eficácia jurídica positiva ou simétrica (BARCELLOS, 2008, p. 278).

Seguindo o entendimento de Barcellos, o mínimo existencial deve ser reconhecido constitucionalmente, isto é, registrado em lei, para se instituir como modalidade jurídica que poderá ser exigida judicialmente de forma direta pelo detentor do direito. Não se trata do registro constitucional a uma lei, e sim, da garantia constitucional de mecanismos para exigir do Estado o cumprimento do dever.

O direito à educação registrado nos artigos 205 a 214 compõem os princípios constitucionais da educação brasileira, sendo subscrito no artigo 208, o que se pode chamar de mínimo existencial em educação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

²⁰ Núcleo essencial; mínimo vital; substancia mínima.

²¹ A Constituição de 1988 positivou no art. 7º, IV, as necessidades vitais para os brasileiros.

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL. Constituição Federal de 1988).

Não existe faculdade estatal na promoção da educação básica obrigatória. O dever do Estado é garantir aos brasileiros, com idade apropriada, o ensino obrigatório gratuito de acordo com o estabelecido em lei.

É seguindo esse imperativo de norma constitucional que a Lei 9.394/96, no *caput* do artigo 5º e no §2º, elencou:

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental²² é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda ao Ministério Público, acionar o Poder Publico para exige-lo.

[...]

§2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Garcia (2004) diz que o registro constitucional, regulamentado em lei infraconstitucional, consagra a prioridade estatal no âmbito da educação escolar, já que o constituinte de 1988 optou por indicar o mínimo existencial.

²² Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 o Ensino obrigatório é toda a Educação Básica.

Diante do exposto, deve ser entendido que o mínimo existencial em educação é a educação básica obrigatória e gratuita.

2.3.3. O direito à educação é norma de eficácia plena

O texto constitucional sobre o direito à educação obrigatória é norma de eficácia plena. Silva (1998 e 2005) classificou as espécies de eficácias das normas constitucionais em: plenas, contidas e limitadas. As primeiras são de aplicação imediata e independem de legislações posteriores, pois com o registro constitucional “criam-se situações subjetivas de vantagens ou de vínculo, desde logo exigíveis (SILVA, 1998, p. 262). As segundas, mesmo com a garantia de situações subjetivas de vantagens ou de vínculo exigível, podem sofrer restrições com a criação de uma legislação infraconstitucional²³. Já na terceira classificação encontram-se as normas que precisam de complementações infraconstitucionais para torná-las eficazes²⁴.

Sendo a educação obrigatória norma de eficácia plena e de aplicação imediata, fica notório o argumento que, independentemente, da ausência de normas infraconstitucionais, seja na esfera federal, estadual ou municipal, o Poder Público está condicionado a promovê-la a todos os brasileiros, sob pena de ser responsabilizado por sua omissão ou oferta irregular.

Com efeito, não há como olvidar que sendo a matéria constitucional, acerca do assunto, de eficácia plena e aplicação imediata, como já mencionado, o dever do Estado não depende de apenso legal, também não cabendo escusas a não oferta da educação básica sob alegação de ausência de recursos financeiros. É circunstância de prioridade nas políticas públicas, não cabendo, ainda, ao Poder Público, recorrer-se ao princípio da “Reserva do Possível”²⁵. A garantia do “direito à educação” com fundamento na igualdade e diferença é registro constitucional.

²³ O exemplo clássico que se tem é do **Art. 5º, inciso XIII da CF88**: “*é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*”.

²⁴ Exemplificando se tem a greve dos servidores públicos no Art. 37, inciso VII da CF88: “o direito de greve será exercido nos termos e nos limites defendidos em lei específica”.

²⁵ O princípio da reserva do possível tem sua origem no direito alemão. No Brasil passou a ser recorrido pelo Poder Público para justificar sua omissão ou oferta irregular na implementação de direitos fundamentais.

2.3.4. A defesa do direito à educação em juízo

O texto constitucional elencou no Art. 5º, XXXV que “a lei não excluirá da apreciação do poder judiciário lesão ou ameaça a direito”. Nesse sentido quem se encontrar com seus direitos violados poderão exigir em juízo a reparação.

[...] A norma, assim explicitada - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...) (arts. 205 e 227) -, significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. A Constituição mesmo já considerou que o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é direito público subjetivo; equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente (SILVA, 2009, p. 313).

A intervenção do Judiciário no direcionamento de políticas públicas educacionais não tem finalidade de tornar esse órgão julgador de questões que são da esfera do juízo de oportunidade e conveniência da Administração Pública²⁶, mas tornar concreto um direito assegurado que está sendo omitido ou ofertado de maneira irregular. Recorrer ao Judiciário é buscar coerção jurídica ao Estado para implementar políticas que não estão sendo oferecidas pela Administração Pública.

O direito à educação pode ser recorrido ao Judiciário em caso de omissão ou oferta irregular por ser direito público subjetivo, já que o mínimo existencial exigível em educação escolar é norma de eficácia plena.

Por ser a educação escolar indígena dotada dos mesmos princípios que estão presentes na educação não-indígena, sua oferta irregular ou omissão de uma educação que atenda a especificidade dos grupos étnicos, possibilita-os a ingressar em juízo para forçar a máquina estatal a funcionar a seu favor.

²⁶ O Direito Administrativo brasileiro define Administração Pública sendo o conjunto de órgãos e de pessoas jurídicas aos quais a Lei atribui o exercício da função Administrativa.

No caso da implementação da educação escolar indígena no município de Santarém, não existiu até o fechamento desta pesquisa ação judicial requerendo do ente municipal a promoção da política educacional de acordo com os ditames legais.

O mecanismo administrativo extra-judicial de acompanhamento da implementação desse direito é feito por meio de um Inquérito Civil Público (ICP) nº 1.00.000.001952/2004-27 do Ministério Público Federal (MPF), instaurado em 2004.

O ICP foi criado pela Lei federal n. 7.347, de 24 de julho de 1985, a “Lei da Ação Civil Pública”, com finalidade de coleta de informações, documentos, necessários para instruir a Ação Civil Pública.

Trata-se de medida extra-judicial que pode ser utilizada pelos legitimados do Art. 5º da lei em comento para propor Ação Civil Pública.

Art. 5º Têm legitimidade para propor a ação principal e a ação cautelar:

I - o Ministério Público;

II - a Defensoria Pública;

III - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

IV - a autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista;

V - a associação que, concomitantemente:

a) esteja constituída há pelo menos 1 (um) ano nos termos da lei civil;

b) inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica, à livre concorrência ou ao patrimônio artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico. (BRASIL. Lei nº 7.347/1985).

Ao Ministério Público e a Defensoria Pública recaem a responsabilidade de ingressarem com Ação Civil Pública (ACP) no Poder Judiciário para garantirem a inviolabilidade de direitos fundamentais. Além desses dois, inseri-se, também com legitimidade para propor ACP, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) conforme os Artigos 44 45, §2º; e 54, XIV da Lei 8.906/1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil.

Art. 44. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem por finalidade:

I - defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das

leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas;

(...)

Art. 45. São órgãos da OAB:

I - o Conselho Federal;

II - os Conselhos Seccionais;

III - as Subseções;

IV - as Caixas de Assistência dos Advogados.

(...)

§ 2º Os Conselhos Seccionais, dotados de personalidade jurídica própria, têm jurisdição sobre os respectivos territórios dos Estados-membros, do Distrito Federal e dos Territórios.

§ 3º As Subseções são partes autônomas do Conselho Seccional, na forma desta lei e de seu ato constitutivo.

(...)

Art. 54. Compete ao Conselho Federal:

XIV - ajuizar ação direta de inconstitucionalidade de normas legais e atos normativos, ação civil pública, mandado de segurança coletivo, mandado de injunção e demais ações cuja legitimação lhe seja outorgada por lei.

(...)

(BRASIL. Lei 8.906/1999).

Essas três instituições são apresentadas no texto constitucional de 1988 como sendo importantes para garantia dos direitos humanos e inviolabilidade de direitos e garantias fundamentais, onde a ACP é o instrumento jurídico a ser utilizado para levar ao conhecimento do Judiciário os casos de omissão ou oferta irregular do direito.

No levantamento *in lócu*, conforme será explorado no Capítulo 04 desta dissertação, somente o Ministério Público Federal (MPF) instaurou um inquérito para acompanhar o processo de implementação do direito à educação indígena na região do baixo tapajós, onde o MPF é apresentado neste estudo como agente que está a exercer função de “negociador” entre os titulares do direito (povos indígenas) e o entes estatais responsáveis pela oferta e execução da modalidade de ensino.

Quanto à Defensoria Pública e OAB, foi impetrado ofício buscando obter informações de suas atuações como instituições com responsabilidade de acompanhar a promoção do direito. A OAB/Santarém respondeu que somente uma denúncia envolvendo a temática indígena foi apresentada à instituição. Todavia, o caso se reportava ao direito à saúde e não a educação. Já a Defensoria Pública não respondeu ao requerimento com pedido de informações.

Diante do exposto, foi possível constatar com a pesquisa que o direito à educação escolar indígena na região do baixo tapajós ainda não foi juridicizado. Os elementos

materiais, (em documentos) presentes no Inquérito Civil Público do MPF, comprovam a irregularidade da oferta dessa modalidade de educação, situação que tornaria possível o ajuizamento da ação, mas o que se tem são medidas administrativas de acompanhamento da promoção desse direito que acarretam a Administração Pública a apresentar respostas paliativas, conforme será mostrado no último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO III - O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS A UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

“O processo educativo desenvolvido em nossas aldeias é o mesmo desenvolvido em geral que parte do Brasil. No entanto somos cidadãos brasileiros de cultura diferentes. Diante desta realidade a garantia plena de nossos direitos a uma educação escolar indígena de qualidade e diferenciada, que atenda aos anseios dos povos indígenas” (Texto extraído da Carta Aberta as Autoridades de julho de 2003 – Povos Indígenas da Região do Baixo Tapajós)

Neste capítulo, mostra-se que o direito à diferença é obrigatório no processo de implementação da educação escolar indígena após Constituição Federal de 1988.

O direito à educação escolar diferenciada faz parte de todo um processo histórico com influências tanto do âmbito interno (nacional) como externo (internacional), situação que levou 1988 a inscrição constitucional dessa garantia, ao colocar o direito à diferença como princípio norteador das políticas estatais para atender povos indígenas.

A inovação jurídica inserida com a Constituição de 1988 foi regulamentada por meio de um *corpus* jurídico infraconstitucional com objetivo de normatizar a participação estatal na promoção do direito à educação escolar indígena diferenciada. Essas legislações regulamentadoras versaram sobre: a finalidade dessa modalidade de educação, financiamento, regime de colaboração, diretrizes curriculares.

É feito neste capítulo o levantamento das leis e demais documentos que regulamentam a matéria, assim como uma análise das interpretações desse direito intrínsecas às políticas educacionais destinadas a esses povos.

3.1. O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA NO ÂMBITO INTERNACIONAL

O direito dos povos indígenas em serem atendidos com uma educação de acordo com suas especificidades foi reconhecido pelo Estado a partir da segunda metade do século XX. Essa conquista é resultado de todo um processo histórico que teve seus fundamentos tanto no âmbito nacional como internacional, onde a lógica de se reconhecer direitos inerentes aos homens, independentemente de sua diferença cultural, física e econômica passou, a

determinar os discursos internacionais, influenciando de forma direta na elaboração da Carta Política dos países que estavam em criação de suas Constituições.

A contemplação de que o homem é dotado de direitos pelo simples fato de pertencer à espécie humana, apareceu no mundo ocidental como resposta as atrocidades ocorridas na segunda guerra mundial por meio do nazismo e fascismo.

O ponto em discussão pós-segunda guerra mundial vinculou-se ao respeito à “dignidade da pessoa humana” como fundamento para as ações estatais. Esse fundamento parte do princípio que o homem é titular de direitos que merecem ser reconhecidos em forma de Lei para impedir que ocorram violações, seja por parte de seus semelhantes ou principalmente pelo Estado (SARLET, 2002).

A concepção de dignidade da pessoa humana foi formulada com base no pensamento de Kant que ao discorrer sobre a temática dizia que o homem por ser “pessoa” e “não coisa” constituía um fim em si mesmo. O homem não pode ser considerado “meio”, mas ser racional com valor intrínseco absoluto, insubstituível, irrenunciável que lhe torna único e distinto das outras criaturas (SARLET, 2002).

O primeiro instrumento a elencar a proteção internacional aos seres humanos foi a Carta das Nações Unidas (ONU). No *caput* do artigo 1º registrou o propósito de sua criação e no parágrafo 3º apresentou entre as finalidades do órgão internacional a promoção do respeito aos direitos humanos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião:

Art. 1º - Os propósitos das Nações unidas são:

(...) X

3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (BRASIL. Decreto nº 19.841/1945)

Além do artigo 1º da Carta, o mesmo texto versando sobre a proteção de direitos humanos independentemente da questão raça, sexo, língua ou religião, também foi registrado nos arts. 13, 1º “b”; 55, “c”; 62, 2; 76, “c”.

Esse instrumento tem sua relevância por elencar pela primeira vez, em tratado internacional, a obrigatoriedade da proteção de direitos aos seres humanos, sem discriminação em relação às suas especificidades físicas ou culturais.

A limitação desse instrumento foi em não definir o que se entende por direitos humanos, quais os direitos que merecem proteção e em não apresentar mecanismos de acompanhamento dos Estados signatários²⁷ ou aderentes²⁸ ao tratado no processo de implementação e proteção de tais direitos.

Em 1948, a Assembleia Geral da ONU editou em Paris uma Resolução (Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH) objetivando preencher parte da lacuna existente na Carta da ONU envolvendo a matéria de direitos humanos. A DUDH foi editada para definir o que são direitos humanos e tornou obrigatória entre os Estados membros da ONU, a promoção de políticas locais considerando todos os seus governados, com as mesmas garantias expressas no texto da Declaração.

Artigo I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DUDH, 1948).

Os mecanismos internacionais de acompanhamento na promoção desses direitos foram elencados nos Pactos de Nova York de 1966 (Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), onde os Estados membros da ONU passaram a apresentar relatórios anuais enunciando quais as medidas adotadas para tornarem efetivas as disposições presentes nos tratados sobre direitos humanos.

Mesmo havendo avanços internacionais, a partir da segunda metade do século XX, na atribuição de direitos aos homens pelo fato de pertencer à espécie humana, a temática indígena ganhou destaque específico com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho²⁹ (OIT), de 27 de junho de 1989, e Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007.

²⁷ Estado que participou da elaboração do tratado Internacional e após aprovação em assembléia se sujeita as suas determinações.

²⁸ Estado que não participou da elaboração do tratado Internacional, mas que se sujeita as suas determinações.

²⁹ A OIT foi criada em 1919 por meio do Tratado de Versalhes após a primeira guerra mundial para ditar regras, recomendações internacionais em matéria de direito internacional do trabalho. Esteve vinculada a “Liga das Nações” e com sua substituição pela Organização das Nações Unidas (ONU), a OIT foi ingressada em 1946 na organização.

A relevância da Convenção 169 da OIT está em protagonizar na ordem internacional a interpretação de que os povos indígenas devem ser contemplados com políticas estatais em condições de igualdade, sem que isso promova a descaracterização, sendo assim necessária a manutenção das identidades dos grupos étnicos.

Critica-se na Convenção 107 o pressuposto de que, à medida que as populações indígenas e tribais fossem integradas à comunhão nacional, desapareciam suas especificidades culturais. A Convenção 169 modifica esse entendimento ao promover o respeito às culturas, às formas tradicionais de viver e aos sistemas de direito consuetudinário dos povos indígenas e supõe que estes povos permanecerão existindo como parte da sociedade nacional, sem prejuízo da manutenção e preservação de suas identidades, culturais e tradições. A Convenção 169 consagra como princípio a valorização dessas culturas e formas de vida e o dever de salva-guardá-las (KAINGÁNG, 2012, p. 130).

O exposto por Kaingáng tem fundamento no Artigo 2º da Convenção 169, ao elencar que os Estados pertencentes a OIT deveriam assumir responsabilidades em garantir aos povos indígenas o respeito a sua integridade, onde o fator cultural também faz parte.

Artigo 2º

1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.
2. Essa ação deverá incluir medidas:
 - a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;
 - b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;
 - c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio - econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida. (BRASIL. Decreto nº 5.051/2004).

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada em 2007 dentro desse contexto elencado pela Convenção 169, sendo a igualdade e a diferença o centro das discussões envolvendo criação e implementação das políticas estatais.

Nessa Declaração a preservação da cultura dos povos indígenas aparece como princípio norteador do direito positivado. A diversidade cultural é mostrada como a garantia da identidade étnica e forma autônoma de interagir com os demais membros da sociedade. O Estado não pode criar mecanismos integracionistas tendo como referência uma cultura dominante, pois agindo assim, estará construindo políticas uniformes sem atender com isso a principal realidade dos seus governados, já que são caracterizados pela diversidade.

Kaingáng sintetiza a finalidade da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, com base no Art. 43, sendo ela o instrumento atribuidor do mínimo legal a ser respeitado pelos Estados “para assegurar a sobrevivência, a dignidade e o bem-estar dos povos indígenas do mundo” KAINGÁNG, 2012, p. 134). O que torna os povos indígenas diferentes dos demais membros da sociedade é o fator cultural, por isso o Estado é responsável em garantir sua manutenção.

Paralelo à elaboração desses instrumentos internacionais, criou-se duas teorias que passaram a fundamentar as políticas estatais na promoção dos direitos. Foram elas a universalista e relativista.

A teoria universalista passou a defender que certos direitos merecem a tutela estatal em qualquer modelo social, já que são garantias inatas ao homem que se forem violadas ferem a própria dignidade humana. Em objeção, a teoria relativista passou a defender que a construção de direito se dá dentro do universo local de cada grupo social, logo a noção de certo ou errado e até mesmo de dignidade humana, se restringe a concepção cultural de cada povo.

A resposta universalista à oposição relativista foi que a proteção de certos direitos vinculados à dignidade humana que merecem tutela planetária não são estendidos a todos direitos utilizados na interação social com o Estado no âmbito local, mas as garantias mínimas irredutíveis que se forem violadas estão a ferir a integridade humana em qualquer cultura como, por exemplo, o direito à vida, à igualdade.

Piovesan (2012) diz que esse confronto das duas teorias possibilitou o entendimento de que a tutela estatal deve envolver tanto dimensões universais (ou horizontalizadas), como relativas (ou verticalizadas) para assim contemplar todos os membros da sociedade. O bem comum a ser promovido pelo Estado não pode ter como parâmetro apenas um grupo social ou modelo cultural, mas a realidade concreta de seus governados forçando com isso a criação de políticas plurais.

Ao fazer uma crítica sobre esse processo de afirmação dos direitos humanos, Santos (2004) diz que esses pressupostos de direitos são produtos da cultura ocidental. Estabelecer

direitos com base na lógica dominante é implementar um discurso imperialista ocidental dos países “vitoriosos” da segunda guerra mundial. Os discursos sobre direitos devem ser construídos com fundamento na realidade de seus titulares, para proporcionar com isso sentido aos seus criadores.

O conceito de dignidade e a luta pelo direito, segundo Santos, não se limitam com tratados e declarações internacionais, nem com registros em leis internas, mas devem ser objetos de constantes debates por estarem sempre incompletos, tornando assim necessária a participação contínua da sociedade diante das ações do Estado.

Os debates sobre direitos, tendo como fundamento a dignidade humana, revelaram os descasos vistos como naturais envolvendo grupos humanos chamados de minorias. Esses grupos eram percebidos como sujeitos fadados a se integrarem à sociedade dominante. A exemplo se tem os gays, os deficientes, os indígenas, os afrodescendentes, dentre outros.

Segundo Piovesan (2012) a partir dos anos 1970 os discursos sobre implementação de direitos exigiram tanto a universalidade como a individualidade, acrescidas do valor da diversidade.

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Em tal cenário as mulheres, as crianças, a população afrodescendentes, os imigrantes, as pessoas com deficiência, entre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhe assegura tratamento especial (PIOVESAN, 2012, p. 61).

Conforme se vê a dignidade humana ganhou sentido plural onde igualdade, diferença e reconhecimento de identidades passaram a integrar a essência dos novos direitos.

Os movimentos visando garantir aos povos indígenas direitos tendo como base sua diferença cultural ganhou força nesse contexto. A obrigação estatal deixou de se limitar a manter sob proteção os povos indígenas para impedir “abusos” da sociedade dominante, mas avançou para garantir a visibilidade desses povos, de fomentar políticas para atender suas especificidades, pois sua diferença cultural não os tornava indignos como seres humanos.

3.2. O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA ÂMBITO NACIONAL

No Brasil, a conquista do direito à diferença dos povos indígenas foi positivada na Constituição Federal de 1988, que normatizou ser a dignidade humana elemento estruturador do Estado (Art. 1º, inciso II da CF88) e intrínseca a todos os brasileiros, sem distinção. Nos artigos 5º a 17 foram elencados o rol de direitos e garantias fundamentais que merecem proteção e implementação estatal sem discriminação de pessoa, sendo registrados: a educação como direito social (art. 6º) e tutela estatal (Poder Judiciário) para apreciar lesão ou ameaça a direito conquistado (Art. 5º, XXXV).

No que tange aos indígenas, além das garantias fundamentais listadas nesses artigos, introduziu com o Art. 231 o “direito à diferença” como fundamento obrigatório para implementação de políticas direcionadas a esses povos. O Estado brasileiro passou a protagonizar em suas ações o respeito à diferença cultural dos povos indígenas.

No contexto anterior à Carta de 1988, as ações implementadas pelo Estado objetivavam integrar os povos indígenas à sociedade nacional (desindianização) por entenderem que a situação que se encontravam era de “sociedade primitiva”, sendo necessária a contribuição estatal para incentivá-los a ultrapassar esse estágio social animista (GOMES, 2012). Período de completo desrespeito à diversidade cultural.

A desindianização foi positivada em 1973, com a Lei 6.001, primeira legislação brasileira direcionada a atender de maneira específica aos povos indígenas. Nessa lei, o Estado regulamentou de forma expressa que suas políticas direcionadas aos povos indígenas objetivariam integrá-los a sociedade nacional: “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional”, Art. 1º (BRASIL. Lei 6.001 de 1973).

A desindianização no Brasil cessou seus efeitos com a promulgação da Constituição de 1988 ao revogar o ordenamento jurídico discrepante com a nova Carta Política do país. Segundo Lenza (2009) a relação “nova constituição” e “ordem jurídica anterior” envolvem tanto a antiga Constituição como leis infraconstitucionais, que são incompatíveis com a nova Constituição. De forma tácita a nova Constituição, ab-roga a Constituição anterior, sem necessidade de se criar cláusulas de revogação, pois a nova Carta Política tem a finalidade de

substituir a Carta anterior. Quanto às leis infraconstitucionais³⁰ podem ser revogadas ou não. Só serão revogadas as leis que se encontram incompatíveis com a Nova Constituição por falta de recepção (LENZA, 2009).

No caso da Lei 6.001/73 que é uma lei anterior à Constituição de 1988 esta perdeu seus efeitos por falta de recepção. A Constituição de 1988 pôs fim ao processo de desindianização quando consagrou no art. 231 o “direito à diferença” dos povos indígenas como princípio norteador da nova relação que o Estado passaria a promover com os povos indígenas no território nacional. A nova relação entre Estado e povos indígenas passou a ser regulamentada pela garantia do indígena permanecer como tal.

A Lei 6.001 tinha natureza jurídica integracionista, situação divergente com o marco legal de 1988, que garante aos povos indígenas o direito à diferença.

Após a Constituição de 1988, os povos indígenas conquistaram a garantia de serem atendidos pelo Estado com os mesmos direitos dos demais membros nacionais. Todavia, por serem povos que conquistaram o direito de manutenção e valorização de sua diversidade cultural, o dever estatal estendeu-se ainda a implementar ações respeitando suas especificidades. A consistência do direito à diferença dos povos indígenas segundo Souza Filho (2009, p. 107), foi em:

A Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito de ser índio, de manter-se como índio, com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso reconhece o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esta concepção é nova, e juridicamente revolucionária, porque rompe com a repetida visão integracionista.

O marco constitucional obriga o Estado a criar legislação de acordo com esse novo cenário jurídico onde o direito à diferença passou a ser o fundamento das políticas direcionadas aos povos indígenas.

³⁰ Entende-se por lei infraconstitucional qualquer lei que não esteja incluída na norma constitucional, isto é, lei que se encontram abaixo da constituição.

3.3. A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA COMO MARCO LEGAL

A atribuição para educação escolar indígena das mesmas garantias intrínsecas à educação nacional foi protagonizado com a Constituição de 1988. A especificidade da educação escolar indígena é a obrigatoriedade de uma modalidade educacional que atenda a realidade sociocultural desses povos. Não foi intenção do marco legal criar uma educação afastada dos princípios que norteiam a educação nacional. Uma proposta nesse sentido estaria a fortalecer o isolamento dos povos indígenas ao restante do país. A finalidade dessa modalidade de educação foi regulamentada pela Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ressalta a referida Lei que:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. (BRASIL, 1996)

A garantia legal introduzida pela lei infraconstitucional, que regulamentou a educação brasileira afirma a obrigatoriedade de uma educação bilíngüe e intercultural, isto é, na língua materna da etnia e por meio de processos próprios de aprendizagem, com o objetivo de afirmação de suas identidades, recuperação de suas histórias, e valorização de sua língua. Por meio dessa especificidade, deve proporcionar ao indígena acesso às informações e conhecimentos valorizados pela comunidade nacional.

O registro constitucional da tutela estatal do direito à diferença dos povos indígenas recebeu amparo de forma explícita nos artigos 210, §2º; 215, §1º; 231 e 232.

Art. 210, §2º - O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§1º - O Estado protegerá as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

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

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

O *caput* do art. 210 discorre sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental para assegurar a todos os brasileiros uma formação comum, pois se trata da igualdade genérica entre os titulares do direito. A ideia é proporcionar a todos o acesso ao conhecimento sistematizado, ofertado pela escola, necessário para o convívio social. A igualdade e à diferença confrontadas se têm a inserção do parágrafo 2º, elencando a especificidade a ser levada em consideração na oferta da educação escolar indígena, para atender sua realidade sócio-cultural.

Gomes (2012) explica que essa peculiaridade da educação escolar indígena deve ter por finalidade fortalecer suas culturas e dar-lhes instrumentos para que defendam seus interesses.

O Art. 215, §1º versa sobre a tutela do Estado a cultura indígena. Para Sousa Filho (2009) deve-se interpretar esse dispositivo de maneira ampliada, sem perder de vista suas manifestações culturais, alimentação, etnoconhecimentos, garantidas por lei, além da difusão da cultura na sociedade nacional, como forma de combate ao preconceito e discriminação pela falta de informação.

Os direitos culturais não são apenas os ligados ao respeito ao exercício de suas tradições, festas, alimentação, mais do que isso é o Direito a que as informações sobre o povo não sejam recobertas por manto de preconceito, desprezo e mentiras (SOUZA FILHO, 2009, p. 158 e 159)

A obrigatoriedade da difusão da cultura indígena por meio da educação foi inserida com a Lei 11.645/2008, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio do Art. 26-A, ao estabelecer o estudo tanto da história como da cultura afro-brasileira e indígena na

escola não-indígena. A participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira deveria ser mostrada pela escola não-indígena como sujeitos ativos desse processo e atores presentes na atualidade na reivindicação de seus direitos.

O Art. 231 fundamenta de forma objetiva o direito à diferença dos povos indígenas na Constituição. O conjunto de garantias registradas no art. 231, formam o que a própria Constituição chama de “direitos indígenas” do inciso XI do Art. 109, isto é, direitos de toda a coletividade indígena, situação pacificada por meio do julgamento de um Recurso Extraordinário³¹ (RE) de nº 419.528-3/PR de 03/08/2006, onde o Supremo Tribunal Federal (STF), por maioria dos votos decidiu que esse inciso refere-se aos direitos listados no Art. 231.

Já o Art. 232 positivou a atuação tanto individual como coletiva, dos povos indígenas em ingressar com demanda judicial para forçar a máquina estatal a atender seus direitos, onde o Ministério Público passou a atuar na condição de “*custus legis*”, ou seja, como “fiscal da lei” na garantia da implementação dos direitos indígenas.

A conquista dos povos indígenas em 1988 foi de serem reconhecidos como povos diferentes, dotados das mesmas garantias intrínsecas aos demais brasileiros. A diferença não foi consagrada com o intuito de isolar povos indígenas, mas como reconhecimento de direitos a serem considerados para respeitar suas especificidades.

Entendo que o confronto entre as categorias “igualdade” e “diferenças” para a “promoção de direitos” estão presentes no estudo da educação escolar indígena, pois, foram introduzidos na Carta Magna do país para por fim ao processo integracionista (que conduzia a desindianização) para inaugurar o processo interacionista (no reconhecimento do direito por alteridade). Esses pontos serão abordados adiante.

3.4. OUTRAS INTERPRETAÇÕES SOBRE O DIREITO À DIFERENÇA

Em um estudo realizado no mês de novembro de 2012³², com o objetivo de analisar como a educação escolar indígena vem sendo estudada nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas brasileiras, entre os anos de 2002 a 2012³³, mostrei que

³¹ O Acórdão na íntegra está disponível no site do STF: www.stf.jus.br/portal/principal/principal.asp

³² O levantamento bibliográfico foi realizado com base no banco de teses e dissertações da Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

³³ Minha escolha por esse período foi devido envolver o interregno firmado pelo Estado brasileiro para atingir as diretrizes, objetivos e metas firmadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

além da pouca produção concluída pelos programas de educação nível mestrado e doutorado se tem um foco de estudo da educação escola indígena presa ao universo cultural desses povos. De um total de 17 pesquisas concluídas (dissertações e teses), 12 focalizam uma discussão com base na cultura indígena como sendo o fundamento para se trabalhar a educação escolar indígena *bilíngue* e intercultural (ABREU, 2012).

Esses 12 estudos apreendem a educação escolar indígena como uma modalidade focada nas questões do cotidiano das aldeias. Os estudos não compreendem essa modalidade de educação como garantidora dos mesmos direitos inerentes a educação nacional. Fazem isso ao enfatizar a categoria “diferença”, sem confrontá-la com a categoria “igualdade”. Os trabalhos que se prenderam a esse foco foram: Travessini (2002); Paes (2002); Oliveira (2002); Bergamaschi (2005); Markus (2006); Santos (2006); Nascimento (2006); Ferreira (2009); Gomes (2011); Radeck (2011); Travessini (2011); e Silva (2012).

A localização das teses e dissertações se deu com base no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia³⁴ (IBICT), por meio das palavras-chave: “*educação indígena*” e “*educação escolar indígena*”, sendo utilizado como critério de seleção produções nível teses e dissertações, elaboradas por Programas em Educação de Universidades Públicas brasileiras no período de 2002 a 2012.

Tabela 01 – Teses e Dissertações produzidas no período de 2002 a 2012 no Brasil sobre Educação Escolar Indígena

TRABALHOS	ANO										
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Teses	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
Dissertações	3	1	0	1	3	0	2	1	1	3	2
TOTAL	3	1	0	2	3	0	2	1	1	5	2

FONTE: Tabela elaborada com base nos trabalhos disponível na Biblioteca virtual do IBICT

³⁴ A escolha do site do IBICT foi devido o banco com teses e dissertações ser a segunda biblioteca digital com maior acervo de teses e dissertações do mundo num total de 200 mil trabalhos. O site também está vinculado às demais bibliotecas virtuais das universidades brasileiras, incluindo também o banco de dados da CAPES – Informação extraída do site oficial do IBICT.

O dado quantitativo da tabela mostra a distribuição dessas pesquisas entre 2002 a 2012, situação que deixa evidente que mesmo estando o número de dissertações superior ao de teses, existe uma lacuna nos anos de 2004 e 2007, onde não foi concluídas nenhuma pesquisa, tanto nível mestrado, como doutorado. A organização das pesquisas na tabela torna perceptível que o objeto de estudo “educação escolar indígena” ainda é pouco explorado nos programas de educação das universidades públicas brasileiras.

As pesquisas apontadas foram produzidas pelos programas: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP); e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Tabela 02 – Procedência das Teses e Dissertações seguindo o Programa de Pós-Graduação e ano de sua conclusão.

PROGRAMAS	ANO																					
	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
UFRGS	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	-
UFBA	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFMG	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FURB	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
UFRN	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
UNICAMP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
USP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
UFMA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
TOTAL ANUAL	3	-	1	-	-	-	1	1	3	-	-	-	2	-	1	-	1	-	3	2	2	-

Legenda: **D** – Dissertação; **T** - Teses

FONTE: Biblioteca virtual do IBICT

Diante das pesquisas levantadas, chamo atenção para o fato de que a educação escolar indígena não pode ser pensada de forma isolada, como proposta de educação somente focando a realidade da comunidade envolvida, pois as categorias “igualdade” e “diferenças” devem ser confrontadas. A igualdade se relaciona às garantias inerentes a educação nacional, já discorrida anteriormente por ter como base: o acesso e permanência; gratuidade e oferta obrigatória da educação básica nos estabelecimentos públicos de ensino; padrão de qualidade em sua oferta; e direito de acionar o Estado na sua oferta irregular ou omissão. A diferença leva em consideração a especificidade de cada grupo, objetivando o atendimento de acordo com suas peculiaridades.

O direito à educação dos povos indígenas condiciona o Estado a implementá-la buscando reparar a desigualdade existente entre povos indígenas e sociedade nacional, no que se refere à realidade histórica, social, política e econômica. Nesse caso, não se pode pensar uma proposta de educação para indígenas isolada dos princípios que norteiam a educação nacional.

3.5. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ANTERIOR A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Até por volta de 1910, o Estado brasileiro permaneceu inerte sobre a causa indígena. As políticas que eram desenvolvidas no território nacional só visavam atender à necessidade da metrópole. Durante período da história do Brasil chamado de “colonial” nenhuma consideração foi feita para garantir aos indígenas o direito de não serem invadidas suas terras.

No “Período Imperial” os povos indígenas também não foram mencionados pelo direito. Na outorga da Constituição Imperial não apareceu nenhum dispositivo envolvendo os povos indígenas (SOUSA FILHO, 2008).

Com a formação do “Período Republicano”, durante as primeiras décadas, a questão indígena permaneceu negligenciada pelo Estado. O início das primeiras ações estatais decorreu de fatores internos e externos. Os fatores internos decorreram da mobilização de grupos indigenistas por meio de protestos contra a defesa pública feita pelo Diretor do Museu Paulista, Hermam Von Ihering, ao extermínio de povos indígenas por impedirem o crescimento civilizatório no interior do Brasil (RIBEIRO, 1993, p. 128).

Já como fator externo, atribui-se ao caso do Estado brasileiro ser denunciado por ser conivente no massacre de indígenas no seu território (CUNHA, 1987, p. 79). Esses incidentes levaram o Estado brasileiro a se manifestar pela primeira vez com ações de tutela direcionadas aos povos indígenas. As ações de tutela se materializaram com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) cuja criação foi específica para ensinar ofício aos indígenas e integrá-los à sociedade nacional, e a partir de 1967, a tutela ficou a cargo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O que caracterizou esse período, que antecedeu a Constituição de 1988, foram as políticas estatais integracionistas. A função dessas políticas eram fazer com que os povos indígenas fossem incorporados à sociedade nacional por meio da “desindianização”, isto é, deixassem de serem indígenas e passassem à condição de cidadãos civilizados.

Os discursos sobre a educação escolar indígena buscavam materializar essa integração, situação oficializada na Lei 6.001/1973 em seu Art. 50:

Art. 50 – A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

No estudo de Ferreira (2001) sobre a educação escolar no Brasil, a antropóloga organiza em fases esse processo. Na primeira, a educação escolar foi usada a serviço da catequese (período colonial e imperial). Na segunda a educação escolar esteve a serviço do Estado para promover a integração dos índios à comunhão nacional. A política estatal para indígena não levava em consideração nem a categoria “igualdade”, por não manterem relação jurídica com o Estado de cidadãos, mas sim de seres primitivos que viviam num estágio animista. O lapso temporal dessas políticas foi de 1910 até a promulgação da Constituição de 1988.

A proteção estatal dos indígenas estava nas mesmas dimensões dos maiores de dezesseis e menores de vinte um ano e dos pródigos.

Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

- I – Os maiores de dezesseis e os menores de vinte um anos;
- II – Os pródigos;
- III – Os silvícolas

Parágrafo único: Os silvícolas ficarão sujeitos a regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país. (BRASIL, 1916).

A interpretação repassada pelo dispositivo legal é que esse grupo expresso em lei, não tinha visão acurada de mundo, por isso a assistência estatal no auxílio a evitar-se decisões que ocasionassem prejuízos. Aos indígenas, essa assistência terminaria com sua integração à comunidade nacional, uma vez que estariam aptos para decidirem pelos seus atos.

Ao ser publicada a Lei 6.001/1973, tornando obrigatório o ensino bilíngue na educação escolar indígena, no Art. 49³⁵, a finalidade não foi o respeito à diferença, mas a efetiva inculcação do processo integracionista vigente.

3.6. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

O registro constitucional tornou obrigatório a regulamentação e implementação do direito à educação diferenciada dos povos indígenas. A regulamentação encontra-se vigente com base nos documentos: Decreto nº 6.861/ 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; e Resolução nº 05/2012 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Os dispositivos legais regulamentaram o Art. 210, §2º da Constituição e Art. 78 e 79 da Lei 9.394/1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Contudo, no estudo do *corpus* legal que constituiu a modalidade educação escolar indígena no Brasil, é importante também abordar a Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/ 1998; e a Lei 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), por serem ações que buscam a promoção do direito à educação diferenciada.

Não há como interpretar o direito à educação escolar diferenciada dos indígenas com base unicamente no Art. 210, §2º, da Constituição, pois se trata de um dispositivo que tem finalidade formalizar a obrigatoriedade das políticas educacionais para atender a especificidade de cada grupo étnico. O direito à educação é de todos os indígenas, já a

³⁵ Artigo 49 da Lei 6.001/1973 – “A alfabetização dos índios far-se-á em língua do grupo a que pertençam e em português, salvo guardado o uso da primeira”.

promoção desse direito deve considerar a realidade de cada etnia. As diferenças inerentes às etnias em decorrência de sua história devem ter como ponto comum a atribuição de uma educação com as mesmas garantias da sociedade nacional.

A igualdade e diferença em educação escolar indígena foram regulamentadas pelo Estado. Com a Lei 9.394/96 os artigos 78 e 79 elencaram como deveria funcionar essa modalidade de educação para atender os povos no território nacional. O artigo 78 diz que a educação praticada nas escolas indígenas deveria ser *bilíngue* e *intercultural*³⁶, isto é, na língua materna e com propostas pedagógicas que os possibilitem valorizar sua cultura. Trata-se da conquista do direito de uma escola a favor dos povos indígenas e não contra eles, situação que era evidente em época passada.

Conforme esclarece Carneiro (2010) a evidência da diferença dos povos indígenas com a sociedade nacional passou a fundamentar as políticas públicas educacionais. A questão inaugurada com o marco legal não se trata de isolar por meio da educação as comunidades indígenas, mas de garantir a esses povos uma proposta de educação que leve em consideração sua realidade histórica, social, econômica e cultural. A educação escolar indígena passou a ser instrumento de acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, para assim haver a interação desses povos com a sociedade.

O artigo 79 determina como o Estado brasileiro deve incentivar instituições, com apoio técnico e financeiro, no desenvolvimento de estudos e traduções de línguas indígenas, com fim de garantir uma educação indígena diferenciada e com qualidade. Diz a LDB que:

Art. 79 – A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL. Lei 9.394/1996).

³⁶A **Interculturalidade** é definida como sendo parte dos conceitos culturalistas que enfatiza o diálogo entre as culturas, à interação, a interlocução, à reciprocidade e o confronto entre grupos de culturas diferentes.

Para Carneiro (2010) o Art. 79 como norma é avançado, já que dita as regras a serem seguidas para assegurar uma educação escolar indígena com qualidade. Todavia, se apresenta sem eficácia por não existir na prática, desde a promulgação da LDB, políticas nacionais visando implementar esse ditame legal. Na compreensão do referido autor:

Rigorosamente, o que existe no Brasil na área de currículos e programas específicos da educação indígena está ligado a iniciativa de universidades, de organizações indígenas e da sociedade civil do que propriamente a políticas públicas fortes, continuadas e consequentes. Há algumas exceções em um ou outro Estado (CARNEIRO, 2010, p. 496).

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) se manifestou com duas medidas, para buscar garantir o direito da educação diferenciada dos povos com base no biliguismo e ensino intercultural, e que permitissem a valorização de sua cultura e acesso a conhecimentos universais.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas criado em 1998 inseriu a criação da categoria “escola indígena” para as localizadas no interior das terras indígenas, onde seria para ser trabalhado o ensino bilíngüe e intercultural como garantia do respeito à diferença ali presente.

A esfera administrativa das escolas indígenas ficaria a cargo dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino, mas sob o Regime de Colaboração entre os entes responsáveis pela oferta e execução da educação nacional, atendendo assim o Art. 8º da Lei 9.394/96.

Formar professores indígenas conforme mostrado pelo Referencial, seria necessário para melhor atendimento da clientela da escola, por serem profissionais que iriam atuar com sua própria etnia, situação que poderia tornar eficaz uma educação escolar diferenciada.

Outro ponto destacado pelo Referencial foi o da execução da educação escolar, onde a organização dos conteúdos e sua ministração na escola indígena deveriam ter como objetivo a construção do conhecimento com base na realidade sócio-cultural desses povos, em interação com o conhecimento da sociedade nacional.

Nesse processo de formação, o Estado não poderia se apropriar de instrumentos avaliativos para mensurar essa modalidade de educação dentro dos padrões da sociedade nacional, pois a elaboração do currículo focando a especificidade dos povos, retira o foco dos

conteúdos e situa no educando, rompendo com a lógica utilizada nas avaliações, já que almejam verificação quantitativa de conteúdos assimilados como resultados.

Em 1999, por meio da Resolução 03/99, o Conselho Nacional de Educação³⁷ (CNE) fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica no território nacional. A regulamentação do Conselho para o direito à educação escolar diferenciada foi elencada em 13 artigos.

Pontos já destacados pelo Referencial Curricular das Escolas Indígenas foram salientados buscando sua definição. No Art. 2º foi definido a categoria escola indígena com base: na sua localização em terras indígenas; atendimento exclusivo a indígenas; ser o *locus* do ensino bilíngüe e intercultural. O Art. 9º elencou o funcionamento do Regime de Colaboração entre os entes responsáveis pela oferta e execução da educação escolar indígena. As alíneas “a” e “b” da Resolução registrou que somente a União tem competência para legislar sobre a educação indígena e definir diretrizes e políticas nacionais para essa modalidade de educação, já as demais ações entre as alíneas “c” a “g” poderão ser desenvolvidas em regime de colaboração com Estados e Municípios:

- a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas. (CNE. Resolução 03/1999)

Aos estados membros incumbiu-se a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, seja de forma direta ou por meio de regime de colaboração com seus municípios.

³⁷ Órgão com função de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional – informações adaptadas do site portal MEC/CNE.

Quanto a formação de professores indígenas, para atuar nessa modalidade de educação, o marco normativo nos Art. 6º e 7º discorre que deve ser realizada por meio de cursos específicos para proporcionar ao aluno subsídio necessário na articulação do conhecimento da aldeia com os conhecimentos gerais.

Com o Art. 10 da Resolução, apontou-se a necessidade das secretarias de Estado criarem uma “instância interinstitucional”, para planejar e executar as atividades a serem desenvolvidas pelas escolas indígenas, que estão sob sua responsabilidade. Nessa instância deveria haver participação de representantes de professores e organizações indígenas, organizações de apoio aos índios, de universidades e demais órgãos governamentais.

No ano de 2001, com a aprovação pelo Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, para atender com objetivos e metas a serem alcançadas em dez anos na educação nacional. O capítulo 9 foi dedicado à educação escolar indígena. O PNE foi criado para estar em vigor por dez anos, conforme preve o Art. 214 da Constituição, e estabeleceu vinte e um objetivos e metas a serem implementadas pelo Estado a essa modalidade de educação, dentro do lapso temporal.

3.6.1. Documentos com visão restritiva e ampliada do direito à diferença

A vigência dos documentos: Referencial Curricular das Escolas Indígenas de 1998; Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; e da Lei 10.172/2001 (PNE), oficializaram a categoria “escola indígena” como *lócus* da promoção do direito à educação escolar diferenciada. Os vinte e um objetivos e metas listados no capítulo 9 do PNE apontavam como local da efetivação das políticas educacionais a “escola indígena”, com as mesmas garantias da escola não-indígena.

Nesse sentido, foram elencadas as responsabilidades para oferta e execução; a valorização da realidade sócio-cultural dos povos onde a escola se encontrava localizada; investimento em materiais didáticos para atender os frequentadores da escola; garantia de acesso e permanência na escola; formação nível superior de professores indígenas para atuar nessas escolas por meio de universidades públicas. Aponto ser a criação da categoria “escola indígena” o maior avanço dessas leis, que estiveram compondo o *corpus* legal da educação escolar indígena depois da Constituição.

Esse conjunto normativo, não mais em vigor, conduzia a uma interpretação restritiva do direito à diferença, ao darem ênfase à educação bilíngüe e intercultural, tendo como foco a

escola indígena. O direito à diferença vinculou-se a uma proposta de educação tendo como parâmetro unicamente a realidade cultural dos povos indígenas. A Construção da escola indígena passou a reproduzir o “senso comum”, gerando conflitos entre os frequentadores, por trabalhar uma proposta de educação presa ao universo cultural da clientela.

Silva (2010) e Paes (2002) mostram em suas pesquisas os impasses ocasionados na escola da aldeia, ao ser trabalhado o direito à educação diferenciada de forma aqui chamada de restritiva. Num estudo realizado na Escola Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã (Caldas MG), a primeira pesquisadora destaca a ênfase repassada por essa escola, ao estudo somente da cultura dos povos indígenas frequentadores, situação que determinava uma formação de sujeitos folclóricos, com indígenas numa perspectiva do passado, já que a valorização em via única somente da cultura era levado em consideração na formação dos frequentadores.

Paes (2002) em seu estudo na escola Paresi de Tangará da Serra-MT diz que o dilema na escola é entre os indígenas adultos em querer uma educação focada em sua cultural e os indígenas mais novos que querem uma educação que permita acesso as dinâmicas da sociedade ocidentalizada, para que possam interagir com igualdade na sociedade nacional.

Entendo que o direito à diferença, quando visto de forma restritiva, não atende ao real sentido da educação escolar para indígenas, pois se apresenta de forma mais prejudicial que a educação integracionista, já que isola-os no universo cultural sem interagir com a sociedade não-indígena.

A criação nos anos de 2009 e 2012 dos documentos: **Decreto 6.861/2009** e **Resolução 05/2012-CNE**, introduziram uma inovação para a educação escolar indígena diferenciada, ao criar os “Territórios Etnoeducacionais”, revogando os documentos anteriores que discorriam sobre a matéria.

Com esses dois novos dispositivos, o foco das políticas educacionais deixou de ser a categoria “escola indígena”, para envolver a realidade onde essa escola está inserida.

Entendo que essas duas normas que passaram a regulamentar a educação escolar indígena no território nacional introduziram uma interpretação ampliada do direito à diferença.

O Decreto nº 6.861/2009 elencou que a organização desses territórios tem como base as terras indígenas e/ou relações comuns entre etnias como no que tange à questão sócio-histórica, lingüística, política, econômica, cultural, Art. 6º, Parágrafo Único³⁸.

³⁸ “Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações

Art. 6º - x

Parágrafo Único: Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL. Decreto 6.864 de 2009).

O artigo 5º, §1º, do Decreto, explicita a necessidade de se criar um Plano de Ação tendo como parâmetro a realidade de cada território e as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena para assim construir uma proposta de educação tendo como base a realidade dos povos indígenas, de onde a escola está inserida.

Na elaboração do Plano de Ação do território etnoeducacional devem conter os representantes listados taxativamente no Art. 7º, incisos I a IV, e representantes facultativos previstos nos parágrafos 1º e 2º. A função dos membros da comissão é acompanhar a execução e revisão periódica do plano (art. 7º, §6º do Decreto).

O plano de ação é mostrado como “instrumento que orienta as ações necessárias ao desenvolvimento da educação escolar indígena, dentro de cada território etnoeducacional³⁹”. As ações contidas no plano podem envolver formação inicial e continuada de professores (nível médio e superior), construção de escolas e estruturação física, produção de material didático específico para os grupos étnicos que estão no território, assim como acesso a todos os níveis de educação (infantil, fundamental, médio e superior).

A finalidade dessa proposta de educação escolar indígena, tendo os territórios etnoeducacionais como foco das políticas educacionais, é apresentada em documento oficial⁴⁰ que objetiva garantir a participação dos povos indígenas, grupos indigenistas e autoridades competentes na promoção do direito à educação diferenciada, com as mesmas garantias da sociedade nacional levando os povos indígenas a serem protagonistas de sua política.

O direito à diferença visto de forma ampliada passa a envolver, na promoção do direito à educação, o bilinguismo, o ensino intercultural, a igualdade social como elementos necessários para atender a especificidade de cada grupo de acordo com a realidade

intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados”.

³⁹ Informação extraída do folder informativo sobre “Territórios Etnoeducacionais” do Ministério da Educação. Disponível no site oficial do MEC – No anexo.

⁴⁰ Folder informativo do MEC sobre a implementação dos Territórios Etnoeducacionais.

sociocultural de seus territórios. O foco das políticas educacionais deixou de ser somente a “escola indígena” para envolver o território onde a escola está localizada.

Já a Resolução 05 de 2012 do CNE revogou os atos normativos anteriores e passou a estabelecer as novas diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena, com base nos territórios etnoeducacionais. Em vinte e sete artigos foram definidos: Os objetivos e princípios que passaram a nortear essa modalidade de educação; A organização administrativa e elaboração dos projetos pedagógicos; O Regime de Colaboração entre os entes responsáveis pela oferta e execução da modalidade de ensino. Essa Resolução estabeleceu os parâmetros levados em consideração pelo Ministério da Educação na promoção da educação escolar indígena conforme estabelece o Art. 5º, §2 do Decreto 6.861/2009.

O novo *corpus* normativo, que regulamentou a educação escolar diferenciada, dá ênfase para o território onde a escola está localizada e envolve os elementos: realidade histórica, social, política, econômica, cultural dos povos que habitam o território.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais;
e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução. (BRASIL. Decreto 6.864 de 2009).

Pensar na conjuntura atual à modalidade educação escolar indígena presa somente ao fundamento do ensino bilíngue e intercultural conforme se previa com fundamento no Art. 78 da 9.394/1996 e documentos do Conselho Nacional de Educação (Referencial Curricular de 1998 e Resolução 03/1999), é cair em um equívoco restritivo do direito à educação desses povos.

O Decreto 6.861/2009 e a Resolução 05/2012 do CNE ao criarem os “Territórios Etnoeducacionais” como *locus* das políticas educacionais para a educação escola indígena, de

forma explícita positivaram no direito à educação desses povos a necessidade de inserir-se nessa modalidade de ensino, tanto a relação dos sujeitos indígenas com a sociedade nacional quanto suas diferenças históricas, culturais e econômicas, assim como, as diferenças históricas, culturais e econômicas entre os próprios grupos indígenas.

As contradições desocultadas revelam a desigualdade com a sociedade nacional e entre as étnicas. As ações que objetivam implementar o direito à educação escolar indígena devem manter em constante articulação tanto a igualdade quanto a diferença como categorias indissociáveis, para que resultem na promoção do direito de forma a atender especificamente às demandas dos grupos étnicos envolvidos.

O direito à educação escolar indígena pública, gratuita e de qualidade é princípio de norma constitucional. A obrigação estatal pós CF88 está em atender aos povos indígenas com as mesmas garantias da sociedade nacional, levando em consideração o normatizado nas legislações infraconstitucionais, que regulamentaram essa modalidade de educação. O direito à educação escolar indígena diferenciada, em nível educação básica, é direito público subjetivo. A omissão estatal ou sua oferta irregular importa em sua responsabilidade. A implementação dessa modalidade de educação deve buscar materializar todo o conjunto de princípios que a fundamenta, sem omissões, pois, a oferta irregular possibilita o ingresso à via judicial, para exigir do Estado o cumprimento de seu dever.

3.7. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ

A temática indígena deve ganhar destaque em pesquisas realizadas na Amazônia, já que os grupos étnicos são em maior população nesta região comparada com outras regiões do país. O Censo 2010 do IBGE mostrou que cerca de 306 mil brasileiros se identificaram como indígenas na região amazônica.

Os problemas que os cercam são vários onde a questão fundiária sempre esteve no foco dos conflitos em decorrência do interesse de grupos exploradores dos recursos naturais presentes nas terras habitadas por indígenas. A esses grupos enquadram-se os garimpeiros, madeireiros, fazendeiros, mineradoras, hidrelétricas.

Intrínseco ao direito à terra, os povos indígenas passam a reivindicar os demais direitos (educação, saúde) para serem implementados em seu espaço territorial de subsistência.

A legislação vigente é avançada ao se reportar aos direitos indígenas. Infelizmente, o que ocorre na realidade é o inverso. Enquanto se tem um conjunto normativo inovador no plano jurídico, na efetivação sem tem omissão do Estado em promovê-lo.

A finalidade desta dissertação não é a questão fundiária, mas o direito à educação, por isso apresento a educação escolar indígena no estado do Pará dentro desse contexto envolvendo o avanço legislativo e a omissão estatal na sua implementação, situação também constatada no município de Santarém que será abordado no Capítulo IV desta pesquisa.

A oferta de uma educação de qualidade para os povos indígenas acarreta em egressos conscientes de seus direitos e com leitura crítica de sua realidade de mundo, tornando com isso um agente com potencial para modificar seu espaço social.

A educação escolar indígena no estado do Pará e Região Amazônica, não é diferente do restante do país. A presença missionária nas terras indígenas não priorizou uma instrução voltada a formar indígenas para compreender sua realidade social em relação à sociedade nacional, mas em inculcar ensinamentos cristãos para promover o proselitismo. Atualmente é na Amazônia que está concentrado o maior número de organizações missionárias em terras indígenas no território nacional (WRIGHT, 1999).

No que tange ao direito à educação escolar indígena regulamentado no estado do Pará se tem os textos da Constituição Paraense e da Resolução nº 001/2010 do CEE/PA.

A Constituição do Estado Pará foi promulgada em 05 de outubro de 1989 e publicada no Diário Oficial de 27 de outubro do mesmo ano. Destacam-se os artigos abaixo sobre o direito à educação:

QUADRO 01: O direito à educação na Constituição paraense

CONSTITUIÇÃO ESTADUAL	TEXTO
ESTADO DO PARÁ	<p><i>Art. 272. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, é baseada nos princípios da democracia, do respeito aos direitos humanos, da liberdade de expressão, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício consciente da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho.</i></p> <p><i>Art. 273. As instituições educacionais de qualquer natureza ministrarão o ensino com base nos princípios estabelecidos na Constituição Federal e mais os seguintes:</i> <i>I - direito de acesso e permanência na escola para qualquer pessoa, vedadas distinções baseadas na origem, raça, sexo, idade, religião, preferência política ou classe social;</i></p>

	<p>Art. 277. <i>Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar, além do exigido no artigo 210 da Constituição Federal, o seguinte:</i></p> <p><i>I - respeito aos valores artísticos, históricos e culturais, nacionais e regionais;</i></p> <p><i>§ 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas, podendo versar sobre quaisquer religiões, inclusive afro-brasileiras, estrangeiras ou indígenas.</i></p> <p><i>§ 4º. O ensino de história levará em conta, prioritariamente, as contribuições das diversas culturas e etnias para a formação do povo paraense, e o de geografia as peculiaridades locais e regionais, respeitados os conteúdos e a carga horária mínimos dispostos em lei.</i></p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Constituição do Estado do Pará, 1989.

A educação enquanto direito foi elencado na Constituição Estadual (CE) nos mesmos quesitos do Art. 205 da Constituição Federal. O que fica explícito é o respeito aos direitos humanos e liberdade de expressão. Quanto ao acesso e permanência veda qualquer forma de discriminação baseada em questões de origem, raça, sexo idade, religião, preferência política ou classe social.

Sobre a questão diversidade cultural a CE destaca duas disciplinas com função obrigatória de trabalhar a questão étnico-racial no ambiente escolar: Ensino Religioso e História. Na primeira é necessário colocar as manifestações religiosas afro e indígena em condições de igualdade com os fenômenos religiosos cristãos, já com a segunda a abordagem sobre a diversidade cultural deve apresentar a contribuição dos diferentes povos na formação do povo paraense.

O registro da Constituição paraense na matéria de educação preceitua os mesmos princípios inerentes na Constituição Federal que trata-se de uma política uniforme para atender a todos os paraenses em condições de igualdade, sem desconsiderar a diferença que faz parte da realidade sociocultural no território do estado.

A regulamentação da educação no Estado do Pará é feito por meio de Resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) estando atualmente em vigência a Resolução nº 001 de 05/01/2010 consolidando as normas estatuais aplicáveis a educação básica.

A educação escolar indígena aparece na Resolução nos artigos 104 a 109. Por ser uma Resolução criada em 2010, já aparece em seu texto uma proposta de educação dentro do modelo das legislações apontada nesta pesquisa com “visão ampliada do direito à diferença”

ao objetivar a promoção da educação com base na realidade sociocultural de onde a escola está inserida.

Art. 106. Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (RESOLUÇÃO 001/2010, CEE/PA).

Esse avanço legislativo na Constituição Estadual e na Resolução sobre o direito à educação para povos indígenas, não representa avanços da implementação na realidade concreta.

Os entraves para garantir o direito à educação aos povos indígenas paraense foi apresentado por Paixão (2010) sendo quatro: Autonomia das escolas; bilingüismo; interculturalidade; e escola diferenciada e específica.

Sobre a autonomia da escola no que se refere a administração pelos próprios indígenas, Paixão diz que a SEDUC centraliza a gestão dentro de sua proposta e não repassa as escolas aos cuidados dos indígenas para fazer sua própria gestão. Aponta que não se trata de ausência de legislações, mas excesso de burocracia com base no modelo de gestão escolar vigente. O modelo de gestão escolar foi pensado seguindo os parâmetros das escolas urbanas, sendo o currículo, controle didático-pedagógico e demais elementos que envolvem a gestão escolar, elementos impostos aos agentes indígenas forçando a um preparo específico para reproduzir o modelo gerencial adotado pelo sistema educacional.

O argumento apresentado por Paixão que a burocracia é entrave para garantir na prática uma verdadeira autonomia das escolas indígenas no Pará é fortalecido quando se utiliza a Resolução nº 001/2010 do CEE/PA. O texto do Art. 106 explicita que as organizações das escolas indígenas devem ser definidas com base no modelo de organização e gestão pensado pela comunidade indígena contemplada com a escola.

O segundo entrave destacado é bilingüismo. Não existe na SEDUC banco de dados com as línguas indígenas faladas no território paraense, nem material didático para tornar obrigatória a alfabetização na língua materna (PAIXÃO 2010). Quanto ao disposto em norma

com fundamento no Art. 109, inciso VI da Resolução nº 001/2010 do CEE/PA, o estado do Pará responsável pela elaboração e publicação sistemática de materiais didáticos, específicos e diferenciados para uso nas escolas indígenas.

O terceiro entrave é apresentado com base no ensino intercultural. Com base em relatos de indígenas durante o I Encontro Estadual de Educação Escolar Indígena, realizado no ano de 2008 no Centro de Convenções Hangar em Belém, Paixão, descreve as falas do indígena Miguel Munduruku relatando o despreparo dos professores contratados pela SEDUC para lecionar nas escolas das aldeias. Os professores desenvolvem nas escolas indígenas uma proposta de educação de acordo com a escola não-indígena.

Assim como o bilingüismo, a interculturalidade ganha amparo constitucional (Art. 210, §2º da Constituição), porém ao colocar professores em escolas freqüentadas por indígenas ou escolas na categoria indígenas sem preparo, a SEDUC assume a responsabilidade na implementação de uma educação integradora.

As propostas de formação do professor indígena apresentada pelo estado do Pará para garantir educação de qualidade e diferenciada iniciou por meio do “Magistério Indígena Nível Médio”, regada pela Resolução nº 257 de 2003 do CEE/PA e a partir de 2012 em nível superior por meio do curso de “Licenciatura Intercultural Indígena” ofertado pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Mesmo com essas iniciativas, o número de vagas ainda é insuficiente para atender a demanda da população indígena no estado. Tomando como base o Ensino Superior, por ser o nível de ensino que proporciona aos discentes conhecimentos científicos, é perceptível que no estado do Pará ainda não existe uma política de formação em nível superior que possa ser analisada a atuação dos egressos no ambiente escolar, já que a primeira turma teve seu início em 2012 e se encontra em formação. Houve muita morosidade do estado para iniciar a promoção dessa política de formação, uma vez que, desde a promulgação da LDB/1996 e PNE/2001, a formação docente já era apontada como medida necessária para intervir na qualidade das escolas indígenas. Neste momento não buscarei aprofundar uma discussão sobre a temática por não ser este o objeto deste trabalho.

Como quarto entrave, Paixão destaca a escola indígena diferenciada e específica. As escolas indígenas no estado paraense, ainda em sua maioria não tem estrutura física para proporcionar aos freqüentadores uma educação de qualidade num ambiente com infraestrutura adequada. As escolas funcionam em barracões, sedes comunitárias, anexo de escolas urbanas.

O destaque apresentado por Paixão sobre a omissão estatal na promoção do direito à educação escolar indígena no estado do Pará, também foi evidenciada por esta pesquisa, ao ser utilizado como *locus* o município de Santarém, confirmando a conclusão de que existe um enorme abismo entre as normas vigentes e a realidade indígena paraense. Sobre essa constatação será abordado no capítulo adiante que o *corpus* jurídico regulamentador da educação escolar indígena não vem sendo efetivado na prática. Mesmo assim, os povos indígenas buscam no direito à educação elementos que venha lhes auxiliar na luta pela ampliação de seus direitos.

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

“O direito estar para além do Estado. Todos os direitos são constituídos fora do Estado. A luta social é que leva a cristalização desse direito em lei. A lei é expressão estatal de determinado tipo de direito, enquanto direito é esse processo político social de constituição de novas conquistas, de novos avanços da sociedade. O direito é processo e faz parte do processo histórico, político, social, econômico que movimenta a sociedade” Roberto Aguiar (UNB – direito achado na rua).

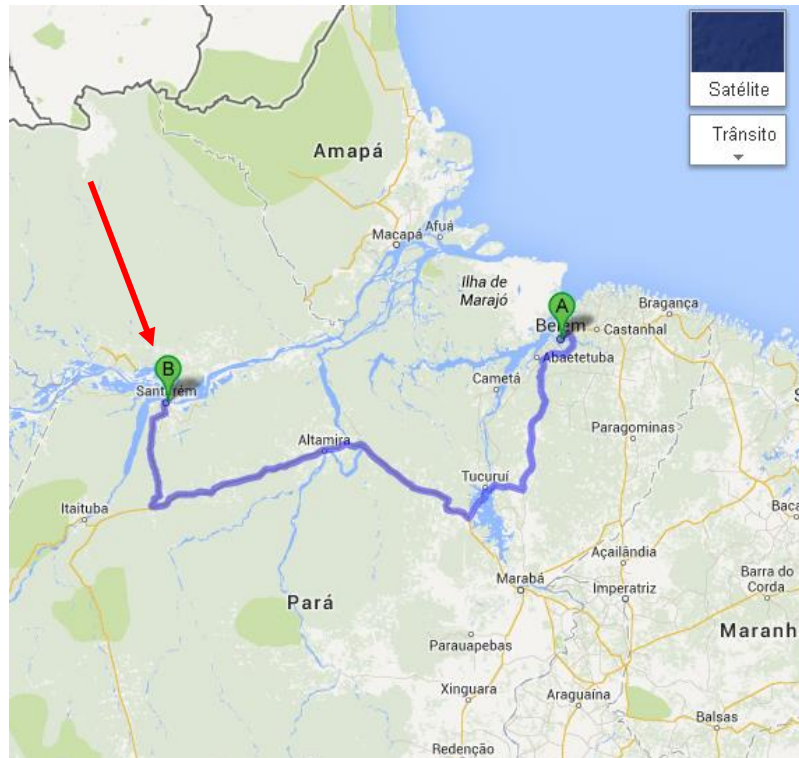
Neste capítulo faço a abordagem sobre a temática indígena no município de Santarém tendo como finalidade contextualizar o objeto de estudo, para em seguida fazer a análise da implementação do direito a educação escolar indígena diferenciada nesse município, no período de 2006 a 2012, mostrando o percurso seguido pelas políticas educacionais a essa modalidade de ensino na promoção do direito, tendo os sujeitos indígenas como agentes ativos desse processo.

As informações aqui coletadas tem como base: No Inquérito Civil Público (ICP) nº 1.00.000.001952/2004-27 do Ministério Público Federal (MPF), instaurado em 2004 e tem sido o instrumento de acompanhamento do MPF sobre a garantia da inviolabilidade de direitos relacionados a povos indígenas dessa região; Documentos criados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre promoção do direitos a Educação; e entrevista com a Coordenadora da Educação Escolar Indígena do Município de Santarém, que foi utilizada para subsidiar no entendimento dos documentos, para assim extrair conclusões com base na compreensão do agente público responsável pela gestão dessa modalidade de educação, sobre um direito consagrado a esses povos.

Destaco que nesse período o município de Santarém foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) estando à frente do Poder Executivo Maria do Carmo Martins Lima. Na Secretaria Municipal de Educação quem esteve à frente foi a Professora Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro (Profa. da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA).

4.1. CONTEXTO DA PESQUISA

Imagem 02: Rota terrestre de Belém a Santarém/Pará



Fonte: Google maps

O município de Santarém está localizado na Amazônia brasileira, no Estado do Pará a 807 km em linha reta da capital Belém. Faz limite territorial com os municípios: norte com Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá; a leste com os municípios de Prainha, Uruará; ao sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra; e a oeste com o município de Juruti.

Banham a frente da cidade os rios Amazonas e o Rio Tapajós. O nome Santarém foi dado por Francisco Xavier Mendonça Furtado (Governador da Província do Grão-Pará) como proposta política de criar na Amazônia um pedaço de Portugal, já que o nome reportava-se a uma cidade portuguesa.

Segundo a Lei Municipal 9.270/1981, Santarém foi fundada oficialmente em 22 de junho de 1661, todavia os primeiros contatos entre indígenas que habitavam a região onde é atualmente o município de Santarém e “colonizadores” datam-se por volta de 1542, por meio

das expedições sob o comando do espanhol Francisco Orellana e em 1659, com a presença do Padre Antonio Vieira (superior da ordem dos jesuítas) que fundou-se a Missão Jesuítica entre os indígenas que habitavam essa região⁴¹.

Na área da educação, atualmente em Santarém é ofertada todos os níveis educacionais, onde o Ensino Superior é ministrado tanto pela esfera pública federal, com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); como pública estadual, com a Universidade Estadual do Pará; e iniciativas privadas. O nível educação básica é ofertado tanto pelo Estado como pelo Município. A modalidade educação escolar indígena só é ofertada pelo município.

4.2. A ETNOGÊNESE NO BAIXO TAPAJÓS

Imagem 03: Área indígena do baixo rio Tapajós



Fonte: Vaz, 2010.

Até o início da década de 1990 os povos indígenas da região do baixo tapajós eram apresentados como extintos. No final da década de 1990, movimentos até então apontados

⁴¹ As informações datadas foram coletadas com base na tese de doutoramento de Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. UNICAMP, 2005.

como “caboclos” passaram a reivindicar para si a identidade indígena e requerem perante o Estado o reconhecimento e direitos inerentes ao grupo (terra, saúde e educação).

Esse movimento de autoidentificação da identidade indígena pela luta do direito ao território foi apresentado em estudos como de Vaz (2010); Peixoto *et all* (2012) como movimento de etnogênese⁴² no baixo Rio Tapajós.

Vaz (2010) diz que a mobilização de auto-afirmação da identidade indígena na região do tapajós ganhou maior destaque por volta de 1998, no vilarejo de Takuara, localizado à margem direita do rio Tapajós, município de Belterra, onde é apontado como sendo o começo de todo movimento.

A luta pela manutenção do território, que passou a ser alvo de madeireiros, sojeiros e garimpeiro, a partir da segunda metade da década de 1990, desencadeou o movimento de resistência na região do baixo tapajós, com base no resgate de suas verdadeiras identidades (a etnogênese), já que garantir o reconhecimento de ser indígena na conjuntura representava a esses povos conquistar todos os direitos inerentes aos grupos étnicos, onde o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, no que tange ao usufruto exclusivo, faz parte do conjunto de direitos elencados na Constituição Federal de 1988.

A autoidentificação desses povos em reivindicar para si a identidade indígena gerou movimentos contrários, tanto de órgãos estatais, como de grupos privados da região e entre os membros das próprias comunidades.

Vaz (2010) atribui toda essa mobilização contrária ao movimento indígena à disputa pela terra:

O rápido crescimento do número das comunidades indígenas suscitou oposição ferrenha de diretores e técnicos do IBAMA, líderes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STTR) de Santarém, da Associação Tapajoara da RESEX e do Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), que passaram a ser críticos do movimento indígena a partir do final de 2001. Essa racha foi provocada pela disputa sobre recursos financeiros entre “extrativistas” e indígenas e pelo temor que a área da RESEX fosse toda transformada em Terra Indígena e passasse do controle do IBAMA para o da FUNAI. Esse fato trouxe profundas conseqüências para o desenvolvimento do movimento indígena, ficando uma parte das comunidades divididas desde então entre indígenas e “contrários”, (VAZ, 2010, p. 116)

⁴² Entende-se por Etnogênese o processo de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação, vistos como grupos aculturados a sociedade nacional e totalmente extintos (BARTOLOMÉ, 2006).

Como se vê nessa citação de Vaz, abstrai-se que o reconhecimento desses povos como indígenas feria os interesses econômicos e políticos da região, uma vez que amparados pelas garantias inerentes à qualidade de povos indígenas, haveria de forma obrigatória uma investidura de direitos fundamentais relacionados à terra, saúde e educação. A relação a ser mantida entre Estado e povos indígenas seria alterada, acarretando maior protecionismo.

Nesse mesmo raciocínio Peixoto (2012) destaca que os movimentos contrários aos movimentos indígenas, na região do baixo tapajós, deve ser visto sob o processo de transição de ser “caboclo” e “ser indígena”.

Diante do sistema legislativo brasileiro o caboclo não goza de uma investidura de direitos idênticos aos povos indígenas, o tornando mais vulnerável às ações de oportunistas, pois diante de explorações realizadas por instituições privadas, o caboclo é percebido como mera extensão dos recursos explorados, já que é percebido como em condições de igualdade, em seus direitos, com a sociedade nacional. Daí não é visto de forma coletiva e sim individual, situação que o torna detentor do direito de compra e venda de seu território (ou benfeitoria nele implementada) e arcando isoladamente com as conseqüências (PEIXOTO, 2012).

Quanto ao ser indígena, acarretaria uma constelação de direitos onde o Estado se obriga a criar medidas para garantir sua implementação. O conjunto normativo para atender povos indígenas recebem acompanhamento de entes estatais como: FUNAI e Ministério Público Federal (MPF). Diante do ordenamento jurídico brasileiro violar direitos indígenas acarreta mais conseqüências que violar direitos de caboclos.

A indianidade requerida no baixo tapajós foi fundamentada na ancestralidade, no fenótipo e na forma de trabalho tradicional desenvolvido nas comunidades para subsistência.

A ancestralidade indígena dos assumidos como grupos étnicos na região do tapajós foi vinculada aos grupos que habitaram a região, fazendo reaparecer com isso etnias que até o início da década de 90 eram tidas como extintas (Tapajó, Tapaíu, Tupinambá, Arapium, Borari, Maytapu, Munduruku, Cara Preta, Arara Vermelha e Jaraqui).

O fator fenótipo é sintetizado por Vaz (2010) nas falas do cacique Leonardo Munduruku, durante no IV Encontro Indígena em Bragança (13/07/2003): “ser índio está na nossa cara. Ninguém pode negar: somos índios sim”. Para Vaz essa afirmativa com base no fenótipo foi vivenciada também por ele quando saiu da região do tapajós para cursar Ciências Sociais no IFCS/UFRJ, no Rio de Janeiro, situação que o levou a buscar conhecer informações sobre suas origens e chegou a conclusão que pertencia a grupos indígenas da região do baixo tapajós.

Os traços físicos são, realmente, item muito importante no processo de autoidentificação indígena no baixo Tapajós, devido ao fato de que a grande maioria dessa população preserva as marcas dos antepassados indígenas. Isso é experimentado por aqueles que saem da região e, em outros estados, são chamados de índios (VAZ, 2010, p. 237).

A reivindicação da identidade indígena com base no fenótipo foi característica importante do movimento indígena no baixo tapajós por ressaltarem que a indianidade pode ser demonstrada nos próprios traços físicos do grupo que se assume como indígena.

Quanto a forma tradicional de trabalho, foi apontado a subsistência com base em plantio de mandioca, e dela extraem o tucupi, tapioca, farinha para o consumo, além de serem os próprios criadores do tipiti, peneira, colares, etc., representando com isso sua cultura indígena.

Vaz (2010) diz que a tentativa de assumir-se indígena, com base nessa forma tradicional, esteve presente desde o início do movimento:

Na segunda quinzena de janeiro de 2000, quando Muratuba, juntamente com outras comunidades, passou a se identificar como indígena, um jornal de Santarém publicou uma nota sobre a decisão dos moradores, e citou a manifestação de uma das líderes locais, D. Maria de Jesus Santos Silva: “Nós não podemos negar que nós somos índios. Nós fabricamos a nossa cultura de peneira, tipiti, de colares. E é isso que é a nossa cultura”. (VAZ, 2010, p. 241).

Essas características eram utilizadas nos discursos como prova da indianidade, todavia, o movimento recebia muitas críticas por opositores, ao afirmarem serem índios inventados já que não falavam nenhuma língua indígena.

Vaz (2010) diz que essas críticas foram feitas assim que o movimento iniciou-se situação que fez com que os assumidos como indígenas buscassem reaprender a língua indígena falada na região, o Nheengatú. As primeiras oficinas sobre a língua passaram a ser ministradas em 1999, onde os assumidos indígenas aprendiam cânticos, frases, nomes de objetos, animais, etc. Esse momento de reaprendizado da língua indígena contou com o

auxílio de indígenas de outras regiões (principalmente o rio Negro) para atuarem como professores de Nheengatú dos assumidos indígenas na região do baixo tapajós.

O aprendizado do Nheengatú foi um dos esforços mais visíveis, por parte dos moradores das comunidades indígenas, para demarcar a sua distinção como grupos étnicos diante das outras comunidades (...) Assim que tiveram acesso as primeiras oficinas de Nheengatú, às cartilhas e aos dicionários dessa língua, os líderes de Takuara começaram a reclassificar ou renomear as coisas e as pessoas. Nomes de animais e palavras de uso cotidiano foram traduzidos para o Nheengatú. (VAZ, 2010, p. 272).

As características que provavam a indianidade do movimento fortaleciam as reivindicações e novas comunidades passaram a assumir-se como indígenas. O movimento cresceu e conta com quarenta e oito aldeias, que se fazem representar por lideranças (chamadas de caciques) em eventos e festividades depois de 14 anos (entre 1998 a 2012) de luta na região do baixo tapajós (PEIXOTO, 2012).

O Grupo Consciência Indígena (GCI), vinculado à Igreja Católica, criado em maio de 1997, para aprofundar discussões sobre a temática indígena foi o principal impulsionador do movimento indígena da região do baixo tapajós, sendo acompanhado pelo Conselho Indigenista Tapajós Arapiuns (CITA) que surgiu em maio de 2000.

Vaz (2010) diz que o GCI foi o primeiro movimento a promover, com os membros das comunidades do baixo tapajós, reuniões voltadas à valorização da cultura indígena, ao incluir cânticos indígenas, danças em voltas da fogueira, roda de conversas sobre história das origens das comunidades. As missas organizadas pelo GCI eram usadas para despertar a consciência indígena dos povos das comunidades.

O CITA foi criado em maio de 2000 com finalidade de defender os interesses indígenas da região do baixo tapajós.

GCI e CITA protagonizaram as primeiras reivindicações dos povos indígenas junto ao Estado, onde em matéria de educação escolar indígena, foram as instituições responsáveis pelo encaminhamento da “Carta Aberta as Autoridades”, elaborada durante no IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns, em julho de 2003, que ganhou repercussão em Brasília impulsionando o MPF/Santarém a iniciar o acompanhamento da implementação desse direito nessa região. O assunto será abordado mais adiante.

Mediante as informações expostas, não se pode negar que o reconhecimento de ser indígena na região do baixo tapajós é resultado de um processo de lutas, que teve seu início inclinado à garantia da manutenção das terras e conseqüentemente os demais direitos intrínsecos aos grupos étnicos amparados pós Constituição de 1988, por meio de um processo de valorização da cultura e reaprendizado de elementos quase que extintos (caso da língua indígena) após a imposição cultural nessa região do Pará.

4.3. A LEI ESCRITA COMO MOTIVAÇÃO NA LUTA DO MOVIMENTO INDÍGENA EM PROL DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O conjunto normativo inaugurado em 1988, com a Constituição Federal, atribuiu aos povos indígenas no Brasil o direito à cidadania por alteridade, isto é, além de gozarem de uma interação horizontal (ou seja, das mesmas garantias da sociedade nacional), obrigatoriamente passaram a serem atendidos dentro de sua diversidade cultural.

Conforme já abordado nos capítulos anteriores, ratifica-se a formação do direito pátrio obteve influência do conjunto de tratados internacionais que o Estado brasileiro foi signatário ou aderente, principalmente aqueles relacionados à matéria de direitos humanos.

No âmbito da legislação interna, Kaingáng (2012, p. 124) sistematiza a inovação introduzida pela Constituição de 1988, no que tange à matéria envolvendo indígenas, ao dizer:

Merece destaque a mudança de paradigma concretizada pela Constituição Federal de 1988 ao situar na esfera pública, de forma definitiva, todas as questões relacionadas aos povos indígenas: a demarcação e proteção das terras tradicionais, a educação a elas destinada e a possibilidade de ingressar em juízo na defesa de seus direitos, visando à solução de conflitos, assegurada a intervenção do Ministério Público Federal em sua defesa em todos os atos do processo.

Sem dúvida, a Constituição brasileira foi elemento importante para a causa indígena no Brasil. No que se refere às reivindicações para implementação de direitos previstos na Carta Política e leis infraconstitucionais, observa-se no destaque do teórico, que a Constituição deu mais ênfase ao movimento coletivo do que ao individual.

Ao elencar sobre o reconhecimento das organizações sociais, demarcação de terras, educação diferenciada e legitimidade das comunidades e organizações, para demandarem

judicialmente acerca da inviolabilidade de seus direitos, o legislador constitucional enfatiza o movimento coletivo “fazendo com que as comunidades indígenas se tornassem sujeitos coletivos de direitos” (PEIXOTO, 2012, p. 287).

Assis (2006) também diz que a valorização constitucional à participação cidadã fortaleceu as “organizações indígenas”, que devem ser entendidas como a expressão máxima desse contexto vivenciado pelos povos indígenas no Brasil, pós 1988. O anonimato, a exclusão social e negação de direitos, nesse novo contexto, deram lugar para grupos que passaram a atuar com maior intensidade, para reivindicar junto ao Estado a implementação de políticas públicas que atendessem suas especificidades. Destaca-se, também, que o movimento organizado foi determinante para novas conquistas, como a do reconhecimento estatal de certos grupos como indígenas, onde até então eram percebidos como grupos mestiços, desprovidos de quaisquer direitos inerentes aos grupos étnicos.

Em razão da ampliação do eixo democrático, por conta da derrocada dos governos militares, segmentos que estiveram excluídos da representação política, como as minorias étnicas e sociais, passaram a ter visibilidade. Mediante processos organizativos e aproveitamento de franquias democráticas, no caso específico dos indígenas, o que estabelece os artigos 210, § 2, 215 e 231 da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à diferença, a LDB, Título VIII “Das Disposições Gerais”, Artigos 78 e 79 que asseguram a educação bilíngüe e intercultural, o reconhecimento e promulgação de diplomas internacionais como a Convenção 169 da OIT, o auxílio de uma rede de aliados nacionais e internacionais, propiciaram condições para que os povos indígenas construíssem novas relações com o Estado Nacional. As organizações indígenas, expressão do processo etnopolítico, assumiram em vários países, como é o caso das Américas, contornos próprios, tendo pontos em comum em sua política pelos direitos indígenas, entre eles a potencialização da identidade do ser índio. De identidades negadas a busca pelo reconhecimento, o quadro indígena brasileiro se transformou. Não exclusivamente o índio de plumária exuberante, mas também o índio ribeirinho, o índio urbano, está lançando mão de qualquer material cultural no dizer de Castells (1996), retomando uma nova identidade e posição no mundo social, obrigando que a própria academia e a sociedade revejam seus pressupostos quanto à temática indígena (ASSIS, 2006, p. 169, 170).

Essas mobilizações destacadas por Assis, após os marcos legais de 1988 são vistas na região do tapajós, no movimento chamado pela literatura de etnogênese, quando grupos étnicos até então tidos como extintos, reaparecem de forma organizada, com pessoas

assumindo a identidade, reivindicando do Estado direitos historicamente negados e obrigando tanto a sociedade como a academia a reavaliar a questão indígena na região.

Pelo Inquérito Civil Público (ICP) nº 1.00.000.001952/2004-27⁴³ (Volumes I, II e III do Ministério Público Federal - MPF/ Santarém) é possível mostrar essa luta do movimento indígena pela efetivação de direitos, em específico, a modalidade do direito à educação escolar indígena diferenciada e com qualidade.

4.3.1. A “Carta Aberta às Autoridades” de julho de 2003

A Carta Aberta às Autoridades foi escrita a punho pelos indígenas da região do baixo tapajós durante o IV Encontro dos Povos Indígenas da Região do Tapajós e Arapiuns na Aldeia Bragança, entre os dias 11 a 13 de julho de 2003.

Esse documento foi direcionado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Brasília, e esta encaminhou para a 6ª Câmara da Procuradoria da República⁴⁴.

Essa Carta é apontada nesta pesquisa como documento principal para forçar instituições estatais (como Ministério Público Federal (MPF) de Santarém) a participarem de forma ativa na implementação do direito à educação dos povos indígenas no baixo tapajós, a partir de 2008 (situação abordada adiante).

O documento elaborado durante o encontro tem sua relevância por registrar as necessidades fundamentais dos povos do baixo tapajós no curso de ondas de autoidentificação da identidade indígena iniciada em 1998, destacando a questão fundiária, saúde e educação, como direitos carecedores de medidas urgentes do Estado, para garantir a inviolabilidade dos mesmos, conforme se ver abaixo, no quadro contendo trechos extraídos da própria Carta.

⁴³ O ICP foi instaurado para acompanhar a implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas do baixo Tapajós, com ênfase no direito à educação escolar indígena diferenciada.

⁴⁴ Existem atualmente 6ª Câmaras de Coordenação e Revisão (CCR) na estrutura do MPF, dedicadas aos seguintes temas: Constitucional (1ª CCR), Criminal (2ª CCR), Consumidor e Ordem Econômica (3ª CCR), Meio Ambiente e Patrimônio Cultural (4ª CCR), Patrimônio Público e Social (5ª CCR), Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais (6ª CCR). É um órgão do Ministério Público Federal encarregado da coordenação, de integração e de revisão do exercício funcional no que se refere à atuação judicial ou extrajudicial, na matéria populações indígenas e comunidades tradicionais. Dentre essas minorias têm tido atenção os quilombolas, as comunidades extrativistas, as comunidades ribeirinhas e os ciganos. Todos esses grupos têm em comum um modo de vida tradicional distinto da sociedade nacional de grande formato. De modo que o grande desafio para a 6ª CCR, e para os Procuradores que militam em sua área temática, é assegurar a pluralidade do Estado brasileiro na perspectiva étnica e cultural, tal como constitucionalmente determinada (informações extraídas do site oficial da 6ª Câmara - http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/apresentacao/apresentacao_txt).

Quadro 02: Reivindicações do movimento indígena durante o IV Encontro dos Povos

ÁREAS	QUESTÕES PROBLEMAS
Fundiária	<p>Já é uma luta antiga que vem aproximadamente há quinze anos, a nossa luta até então em meados de dois mil tivemos as lutas intensa de levar o conhecimento as autoridades estadual, federal e municipal e nesse mesmo ano começou a fase de estudos de conhecimento dos nossos povos Arapiuns e Tapajós.</p> <p>A partir dos estudos antropológicos da terra que sempre vivemos de fato no momento atual reivindicando mais uma vez que acelere a demarcação das nossas terras para evitarmos por parte de criadores, garimpeiros, mineradores, madeireiros e outros. Para que possamos usufruir dos nossos direitos assegurados nos artigos 231 e 232 da Constituição brasileira.</p>
Saúde	<p>Atualmente o atendimento a saúde, oferecido para nosso povo é executado pelos municípios o qual pertencemos e de péssima qualidade, com isso o numero de vitimas com óbitos é alarmante em nossas aldeias, não temos atendimentos diferenciado os profissionais que trabalham nesta área, não reconhece nossas diferenças culturais, por isso desrespeitam nossas crenças.</p> <p>Portanto exigimos em caráter de urgência, a implantação de saúde diferenciada em nossas aldeias instalando um DSEI, no município de Santarém visando o atendimento de saúde diferenciado ao nosso povo e a realização de um encontro em caráter de planejamento para a implantação da saúde no mês de setembro deste ano de 2003. Tendo em vista que o planejamento realizado no ano de 2001 não se leva mais em consideração visto que o numero de aldeias aumentaram e que a realidade já não é mais a mesma e precisa de mudança urgente.</p>
Educação	<p>O processo educativo desenvolvido em nossas aldeias é o mesmo desenvolvido em geral que parte do Brasil. No entanto somos cidadãos brasileiros de cultura diferentes. Diante desta realidade a garantia plena de nossos direitos a uma educação escolar indígena de qualidade e diferenciada, que atenda aos anseios dos povos indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - propomos a exigir-mos a construção de um projeto pedagógico diferenciado e vinculado ao Estado tendo como base do projeto o cotidiano da criança e subsidio o material didático, criar uma cartilha de mitos e lendas. Que desenvolva a arte indígena nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula. - Capacitação específica dos professores indígenas e contratar; - Criação de escolas nas aldeias indígenas; - Implantação do ensino fundamental e médio; - Que nas universidades seja criado um espaço para formação e capacitação dos professores indígenas; - Formar um fórum para discussão educação nas regiões Tapajós e Arapiuns.

Fonte: Carta Aberta as Autoridades, Julho de 2003.

Sobre a questão do território, a reivindicação dos indígenas foi sobre a aceleração do processo de demarcação da área, iniciado em março de 2001 (Portaria nº 84/01, publicada no Diário Oficial da União), uma vez que o confronto desses povos com sojeiros, garimpeiros e madeireiros era constante.

Em documentos direcionados à 6ª Câmara da Procuradoria da República, que também foram elaborados nesse mesmo Encontro, os líderes indígenas denunciaram a situação conflituosa envolvendo a questão fundiária na Gleba Nova Olinda (localizada no rio Maró e Aruá no município de Santarém) e Gleba Lago Grande (no rio Arapiuns onde encontra-se as aldeias Caruci, Nossa Senhora de Fátima, Lago da Praia - cumiçi)⁴⁵.

As reivindicações do movimento indígena pelo direito a terra também foi expresso em documento próprio direcionado à 6ª Câmara da Procuradoria da República em Brasília, pela Aldeia Marituba no ano de 2003⁴⁶.

A aldeia Marituba, localizada no município de Belterra, também requereu junto a 6ª Câmara da Procuradoria da República agilidade no processo de demarcação da terra, pois os embates conflituosos entre reivindicadores da identidade indígena e grupos que discordavam do movimento eram recorrentes.

A área da saúde foi apontada na Carta como sendo precária e precisando de planejamento para envolver os grupos que se assumiam como indígenas. A exigência para que o Estado implementasse uma política de saúde, com qualidade, foi apresentada como medida de intervenção urgente.

Em dezembro de 2003, um novo documento foi elaborado na Aldeia Takuara e endereçado à 6ª Câmara da Procuradoria da República, descrevendo o descaso do Estado com a saúde indígena e pedido que o órgão buscasse medidas de sua competência para forçar os entes responsáveis a cumprirem com sua obrigação⁴⁷.

Os relatos dos indígenas sobre a precariedade na área da saúde, e pedido de agilidade do processo de demarcação das terras habitadas, revelou, também, a inexistência de políticas públicas educacionais para atender indígenas na região do baixo tapajós.

O direito à educação escolar diferenciada recebeu uma abordagem mais detalhada no documento. Na Carta foram apresentadas reivindicações envolvendo tanto a oferta da modalidade de ensino como a implementação das demais garantias intrínsecas a esse direito.

⁴⁵ Esse documento ocupa a folha 26 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

⁴⁶ Esse documento ocupa a folha 38 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

⁴⁷ Esse documento ocupa a folha 40 e 41 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

O ponto de partida para implementação da modalidade educação escolar indígena diferenciada no município de Santarém ocorreu somente em 2006, onde a “Carta Aberta às Autoridades” de julho de 2003, elaborada pelos indígenas, deve ser interpretada como sendo decisiva para fazer com que a Administração Pública se manifestasse com medidas objetivando implementar a esses povos a educação diferenciada por ser registro que denuncia o descaso estatal com a modalidade de ensino e requer providências das instituições colaboradoras da causa indígena (FUNAI e MPF).

4.3.2. Documento Indígena impulsiona MPF/Santarém na fiscalização do direito à educação

A atribuição constitucional ao Ministério Público, sobre a temática indígena, foi elencada no Artigo 232, para atuar na qualidade de fiscal da lei, podendo intervir no processo e, em casos de violações de direitos fundamentais, acionar judicialmente os responsáveis para haver reparação (Artigo 127, da CF88).

Na região do baixo tapajós, a participação do MPF/Santarém ao movimento indígena seguiu percursos distintos no que se refere à luta pelo direito à terra e ao direito à educação.

Na luta pela questão fundiária, o Ministério Público Federal de Santarém foi instituição importantíssima para o movimento indígena, marcando presença desde os anos iniciais.

Vaz (2010, p. 331) diz:

Se nos primeiros anos da emergência política dos índios na região a linguagem burocrática dos servidores da FUNAI reiterava a necessidade do reconhecimento oficial, os procuradores do MPF também pensavam que essa era a reivindicação prioritária das comunidades, pois do seu atendimento dependiam outros procedimentos de atenção aos direitos indígenas. Assim como o administrador regional da FUNAI, Walter Tertulino, no MPF, o Dr. Felício Pontes Jr. teve uma importância enorme para o reconhecimento institucional e político dos indígenas. Ele chegou a Santarém, como Procurador, exatamente em 1997, um ano antes da emergência de Takuara, e logo se envolveu no apoio aos Munduruku do alto Tapajós e contra os garimpeiros invasores das suas terras. Ele passou a conhecer a realidade das comunidades do baixo Tapajós e o trabalho dos agentes do GCI e das Pastorais Sociais da Igreja nas mobilizações pela criação da Resex. Portanto, quando parte dessas comunidades se identificou como indígena, passou a contar com a defesa do MPF, responsável pela fiscalização dos direitos dos indígenas, entre outras —minorias. Dr. Felício Pontes Jr. dizia que, no baixo

Tapajós, com relação à demarcação das TIs, os índios tinham a vantagem de não ter conflitos fundiários com fazendeiros e usineiros, pois a maioria das áreas estava dentro de UCs.

Nas reivindicações sobre o direito à terra, o MPF se fez representar, tanto nas reuniões do movimento indígena, quanto com pedidos junto a FUNAI, para que dedique maior atenção no processo de demarcação da área indígena.

A participação efetiva do órgão é descrita por Vaz (2010) desde o início da autoidentificação da identidade indígena:

Foi a ação decisiva do MPF que fez com que diretores e técnicos do IBAMA tratassem os indígenas, na Flona e na Resex, de forma respeitosa, ao menos formalmente. Mesmo a FUNAI protelando a vinda de GTs e a publicação de relatórios sobre as TIs na região, o órgão era sempre cobrado pelo MPF (VAZ, 2010, p. 332).

Ao confrontar as informações trazidas por Florêncio Vaz, com os documentos do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27 (Volume I, II e III), sobre a participação do MPF/Santarém, percebi que a presença da instituição na luta dos povos indígenas para garantir o direito à educação se deu de forma verticalizada de cima para baixo, depois que o movimento indígena levou ao conhecimento da 6ª Câmara da Instituição em Brasília o descaso estatal. Situação diferente do que ocorreu na luta pelo direito de território.

O caso em tela se mostra coerente com o pensamento de Cury (2010) quando diz ser o direito uma conquista social, onde o confronto entre lei, Estado e titulares resultam na promoção do direito. O movimento indígena deu impulso inicial na exigência ao Estado para implementar o direito à educação. É percebido também que a existência do marco legal foi determinante para as primeiras reivindicações.

A “Carta Aberta as Autoridades” chegou até Brasília na 6ª Câmara da Procuradoria da República por meio do Ofício nº 126/CGE-2003 (datado em 17 de outubro de 2003) da Coordenação Geral de Educação da FUNAI, levando ao conhecimento da instituição as violações de direitos fundamentais, das quais os indígenas da região do baixo tapajós vinham sendo vítimas.

Em novembro de 2004 por meio da Nota Técnica nº 206-Parecer/2004, foi instaurado o Procedimento Administrativo⁴⁸ (PA) nº 1.00.000.001952/2004-27, para apurar as informações oferecidas pelos indígenas na documentação referentes ao IV Encontro dos Povos Indígenas, de julho de 2003. Em abril de 2005, por meio do Ofício nº 184/2005/CaDIM/MPF, os autos do PA instaurado em Brasília foram encaminhados para o Ministério Público Federal do Estado do Pará para averiguar-se *in loco* as denúncias registradas na Carta. No mês de novembro de 2006, atendendo requerimento do MPF/Santarém, a SEMED do município de Santarém apresentou como resposta, por meio do Ofício nº 1.223/06, que teria criado a Coordenação da Educação Escolar Indígena para atender onze etnias com educação escolar indígena diferenciada, que habitam as regiões do Tapajós, Arapiuns, e Planalto Santareno, como primeiras medidas para implementar o direito à educação diferenciada. A lista de povos atendidos, segundo a SEMED baseou-se nos povos indígenas identificados pelo Conselho Indigenista Tapajós Arapiuns (CITA), mostrada no quadro abaixo.

Quadro 03 – Relação de aldeias por regiões no município de Santarém em 2006

REGIÕES	ALDEIAS
Tapajós	Jaca; Jacaré; Jauarituba; Paricatuba; Brinco das Moças; Santo Amaro; Paranãpixuna; Mitixituba; Limãotuba; Muratuba; Alter do Chão.
Arapiuns	Cachoeira do Maró; São Miguel; São João; Lago da Praia; Arimum; Nossa Senhora de Fátima; Novo Lugar; Caruci; Aningalzinho; Braço Grande; Vila Franca; Yaretê (Bom Futuro); Muruci (São Pedro); Miripixi; Amina; Nova Vista; Arapiranga; São José III do Maró.
Planalto Santareno	Açaizal; São Pedro (Curua-Una)

Fonte: Ofício 31/2006 – CITA à SEMED

⁴⁸ Esse Procedimento Administrativo foi convertido em Inquérito Civil Público. Esse documento vem sendo utilizado pelo MPF para acompanhar a implementação de direitos indígenas na região do baixo tapajós.

Todavia, a primeira medida do MPF/Santarém requerendo informações sobre providências adotadas pelos entes responsáveis na oferta e execução da modalidade educação escolar indígena diferenciada, na região do baixo tapajós, só aconteceu em janeiro de 2008.

Foram requeridas informações das SEMED dos municípios de Santarém (Ofício nº PRM/STM/GAB1/0162/2008), Aveiros (Ofício nº PRM/STM/GAB1/0164/2008) e Belterra (Ofício nº PRM/STM/GAB1/0163/2008). Assim como da SEDUC/PA (Ofício nº PRM/STM/GAB1/0165/2008) e Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do SECAD-MEC (Ofício nº PRM/STM/GAB1/0166/2008).

Em resposta aos ofícios, o município de Santarém apresentou que suas medidas para implementar a educação escolar indígena poderia ser constatada com a criação de uma coordenação específica, para fazer gestão dessa modalidade de ensino. O município de Aveiro argumentou sua ausência de política educacional dizendo que em seu território não existia oficialmente reconhecido como indígena nenhum grupo étnico. E o município de Belterra não respondeu ao ofício.

Do ano de 2008 até o ano de 2013 (O PA contem documentos até 2013), a participação do MPF/Santarém no processo de implementação do direito à educação se limitou ao procedimento administrativo que buscou junto aos entes responsáveis pela oferta e execução da modalidade de ensino, informações das medidas adotadas para garantir aos indígenas da região do baixo tapajós o direito à educação escolar indígena diferenciada e de qualidade.

Não existe até o presente momento nenhuma demanda judicial (seja sentenciada ou em processo) na Justiça Federal/Santarém sobre violações na oferta e/ou execução da educação escolar indígena diferenciada no baixo tapajós⁴⁹.

A inexistência da juridicização da matéria sobre educação escolar indígena diferenciada não representa que essa modalidade de ensino está sendo ofertada e executada com qualidade e atendendo as especificidades dos povos indígenas da região, mas elucida que o MPF/Santarém tem buscado somente medidas administrativas em sua atuação de instituição com função constitucional de intervir em matérias envolvendo povos indígenas.

A juridicização deve ser vista como medida assegurada a todos os cidadãos, objetivando reparar violações de direitos sofridas pelo titular, onde a educação escolar indígena diferenciada e de qualidade é um direito fundamental inerente aos grupos étnicos,

⁴⁹ Me refiro ao lapso temporal entre 17 a 22 de novembro de 2013 quando estive em Santarém para coletar informações sobre a juridicização do direito à educação escolar indígena no município. Estive na Justiça Federal e Procuradoria da República em Santarém e foi me informado que não existe nenhum processo sentenciado ou em tramite na Justiça Federal sobre a matéria.

situação que os tornam merecedores da tutela do Judiciário em caso do não cumprimento dos preceitos legais.

Seguindo a determinação legal pátria, o Poder Judiciário uma vez acionado tem a obrigação de dizer o direito.

Se tratando de matéria do direito à educação, a legislação brasileira explicita que inexistindo a oferta ou existindo oferta irregular, Administração Pública será responsabilizada e condenada a reparar os danos causados aos titulares do direito.

No capítulo II desta pesquisa mostrou-se que a exigibilidade do direito à educação em juízo é uma medida garantida no conjunto normativo pátrio de forçar a máquina estatal a funcionar a favor do titular, já que essa matéria envolve: direito público subjetivo (Art. 208, §1º da CF88), consta um mínimo existencial (Art. 208), é norma de eficácia plena, e tem possibilidade jurídica o pedido (Art. 5º, XXXV da CF88).

Cabe destacar, que a presença do Poder Judiciário na lide⁵⁰ advêm de sua provocação, uma vez que a inércia é um dos princípios que norteiam a jurisdição, conforme o texto do Artigo 2º, do Código de Processo Civil Brasileiro:

Art. 2º - Nenhum juiz prestará a tutela jurisdicional senão quando a parte ou o interessado a requerer, nos casos e formas legais (BRASIL. Lei 5.869/1953 – Código de Processo Civil Brasileiro).

A atividade jurisdicional do Estado representado pelo Poder Judiciário é descrita pela legislação com finalidade de garantir a pacificação social, depois que os métodos extrajudiciais (acordos, conciliações, outros) não surgirem efeitos. Assim, a provocação do Judiciário é para interferir no conflito, para dizer o direito em decisão terminativa.

Não se pode negar que o MPF/Santarém tem sido um grande aliado na luta dos povos indígenas pelo direito à educação, mesmo assim, sua limitação à medidas administrativas no acompanhamento da implementação da educação escolar indígena, não cria penalidades concretas à Administração Pública, na oferta irregular do direito.

Mesmo sem medidas judiciais, os povos indígenas da região do baixo tapajós consideram a instituição como aliada na luta por efetivação de seus direitos.

⁵⁰ Demanda, pleito judicial, questão que se decide na justiça, define-se também como conflito de interesse suscitado em juízo (GUIMARÃES, 2008, p. 400).

Entende-se ser importante que o MPF acione a jurisdição para levar ao conhecimento do Poder Judiciário as violações de preceitos fundamentais, envolvendo a matéria de educação, exigindo, assim, a responsabilidade dos entes com obrigação de garantir uma educação escolar indígena diferenciada e com qualidade na região do baixo tapajós.

4.3.3. Com lei no âmbito nacional, mas sem “direitos” no âmbito local

A primeira medida afirmativa, para garantir educação escolar indígena diferenciada, ocorreu oito anos após ter iniciado a luta do movimento pela autoidentificação da identidade indígenas, quando foi criado em 2006, no município de Santarém, a Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEI) para atender as etnias que estavam sob sua responsabilidade.

Uma das primeiras ações da CEEI foi registrar na categoria “escola indígena” no Censo 2006 os estabelecimentos de ensino municipais que funcionavam em terras habitadas pelos reivindicadores da identidade indígena.

De acordo com o documento elaborado pela SEMED intitulado “Educação Escolar Indígena: o desafio se amplia no município de Santarém⁵¹”, escrito no ano de 2006, para justificar o registro das escolas no Censo Escolar, destacou-se que tal medida seria determinante no início de políticas educacionais voltadas a atender a especificidade dos grupos étnicos habitantes no município de Santarém, com uma educação escolar diferenciada e com qualidade.

Quanto à contribuição da CEEI, na luta dos povos indígenas da região, foi destacado no documento que a ação da SEMED/Santarém em criar uma Coordenação especializada para a modalidade de educação escolar indígena só fortaleceria as reivindicações do movimento, principalmente ao retrucar os argumentos pejorativos proferidos por grupos contrários, afirmando que os povos indígenas da região do baixo tapajós são “índios inventados⁵²”. Assim, a criação de uma coordenação para atuar somente na modalidade educação escolar indígena foi apontada pelo ente municipal como órgão de apoio ao movimento no que tange a garantia de acesso a uma educação diferenciada, onde a sala de aula, além de ser espaço de

⁵¹ O documento ocupa as folhas 64 a 68 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27

⁵² Vaz (2010) diz que o movimento de autoidentificação da identidade indígena na região do baixo tapajós foi marcado pelo conflito entre indígenas e grupos contrários ao movimento. Ao grupo contrário ao movimento existiam pessoas tanto pertencente a política local, de instituições privadas, assim como das próprias comunidades que discordavam do posicionamento de seus pares em assumirem-se como indígenas.

conhecimento comum, seria também lugar de formação dos frequentadores para a manutenção de sua diversidade.

No Censo Escolar de 2006⁵³ foram identificadas pela SEMED/Santarém dezessete escolas indígenas. No Censo de 2007 continuou com dezessete escolas. No Censo de 2008 houve um aumento significativo que passou para vinte e sete escolas indígenas. E por fim no ano de 2012 foram identificadas trinta e quatro escolas indígenas.

A atuação da CEEI, entre 2006 a 2012, foi marcada por conquistas e desafios. Se por um lado houve um aumento significativo no número de escolas identificadas como sendo da categoria indígena, por outro, os desafios repousaram em fazer uma escola indígena diferenciada e com qualidade, já que nessa modalidade de educação, além do bilingüismo e o ensino intercultural elencados nos marcos legais, são atribuídos as mesmas garantias inerentes à educação nacional.

Destaco a participação ativa dos povos indígenas nesses anos iniciais da implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém, com base em dois documentos elaborados por lideranças indígenas protocolados no MPF/Santarém em 2004 e 2007, pedindo providências em matéria de educação.

No primeiro, protocolado em 09 de março de 2004 no MPF/Santarém⁵⁴, os indígenas da Aldeia Caruci, na região do Arapiuns, denunciaram o descaso da gestão municipal com a educação indígena em sua comunidade. Os indígenas destacam a necessidade de abertura de novas turmas para atenderem a comunidade com a 5ª série e que a oferta do ensino multisseriada estaria a prejudicar a qualidade dos frequentadores da escola. Três anos depois, no ano de 2007, de forma organizada pelo Conselho Indígena da Terra Cobra Grande (COINTECOG), as lideranças indígenas representando as aldeias Caruci e Arapium reuniram-se na Aldeia Caruci para elaborar sua pauta de reivindicações para a Secretaria Municipal de Educação, destacado a necessidade de construção de prédio escolar, autonomia das escolas, aberturas de novas turmas, fornecimento de recursos didáticos e contratação de professores indígenas⁵⁵.

Chamo atenção para esses dois documentos por eles revelarem a luta indígena para garantirem em sua realidade um direito que já havia sido registrado em lei no âmbito nacional, desde 1988.

Se no âmbito nacional o direito à educação era garantido constitucional, no âmbito local, o município de Santarém tinha se comprometido, em 2006, por meio da criação da

⁵³ As informações foram extraídas de um documento do próprio Ministério da Educação direcionado a Procuradoria da República (MPF/Santarém) por meio do Ofício nº 117/CGEEI/DEDI/SECAD/MEC.

⁵⁴ Esse documento ocupa a folha 236 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

⁵⁵ Esse documento ocupa a folha 107 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

Coordenação da Educação Escolar Indígena, que buscava implementar uma proposta de educação dentro dos quesitos legais estipulados no *corpus* jurídico que a regulamenta⁵⁶.

Nesse sentido, o otimismo em torno da criação da CEEI em 2006 levava a entender que seria o órgão municipal ativo junto às comunidades indígenas para buscar efetivar uma educação diferenciada e com qualidade.

Todavia, o que se percebe pelos documentos produzidos na Aldeia Caruci, no ano de 2007, é que os problemas listados em julho de 2003 na “Carta Aberta as Autoridades” sobre a real situação da educação escolar indígena no baixo tapajós, continuava a ‘assombrar’ as comunidades, mesmo após “avanços formais” na identificação de escolas na categoria indígenas iniciado em 2006.

De 2007 em diante, foram impetrados vários documentos elaborados por líderes indígenas no MPF/Santarém, denunciando a precariedade da oferta e execução da modalidade educação escolar indígena no município, onde o “Documento Final do I Seminário de Mulheres Indígenas dos povos Resistentes de Aveiro, Belterra, Santarém e Santa Maria do Pará⁵⁷” de 2008 registra casos de violações ao direito à educação dos povos indígenas pela SEMED/Santarém, ao fechar escolas indígenas sob alegação da inexistência de indígenas para frequentar a escola, retirando assim, a escola do censo da categoria escola indígena.

O documento em comento foi elaborado por mulheres lideranças indígenas dos povos Arara Vermelha, Arapium, Borari, Munduruku Cara Preta, Munduruku, Jaraki, Maytapu, Tupinambá, Tupaiu, Tapajó e Tembér, reunidas na Aldeia Lago da Praia no Rio Arapiuns, no município de Santarém, entre os dias 24 a 26 de novembro de 2008.

Buscando avaliar essa relação entre normas positivadas em lei e sua real efetivação na realidade indígena, Kaingáng (2012) chama atenção do risco ilusório que pode ser construído em torno de direitos registrados em forma de lei. O teórico diz que a inovação jurídica introduzida com a Constituição, na maioria das vezes, fica limitada a textos legais, sem efetividade na realidade concreta: “*Porém não se deve criar ilusão de que mudança de paradigma, por parte dos marcos legais indigenistas, alcança o cotidiano dos povos indígenas e a realidade por eles vivenciadas*” (Kaingáng, 2012, p. 125).

O teórico reforça a proposta apresentada por Cury (2002) de que a conquista de um direito se dá com sua real efetivação na realidade, onde tanto a normatização em lei como sua implementação aos titulares resultam de conquistas da mobilização social.

⁵⁶ Informações do folder informativo sobre a finalidade da Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI).

⁵⁷ Esse documento ocupa a folha 258 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

Essa participação ativa do movimento indígena é destacada por meio do Ofício nº 117/CGEEI/DEDI/DECAD/MEC, do Ministério da Educação (MEC), protocolado no MPF/Santarém, em 07 de agosto de 2008⁵⁸, em resposta a solicitações. O órgão educacional federal afirma que a iniciativa do município de Santarém em ofertar a educação escolar indígena era recente e também reconhece que a ação municipal foi em decorrência da mobilização social das comunidades indígenas da região.

A educação escolar indígena é uma iniciativa recente no município de Santarém-PA e decorre da mobilização social de comunidades indígenas da região pelo reconhecimento às suas identidades étnicas e da responsabilidade dos gestores locais em trabalhar com a diversidade nas políticas educacionais (MPF. Inquérito Civil Público nº 1.00.000.001952/2004-27, p. 241).

Entende-se que as constantes reivindicações dos povos indígenas sobre seus direitos a uma educação diferenciada e com qualidade, desde a Carta Aberta as Autoridades em 2003, renderam conquistas, onde a própria identificação pela SEMED no Censo de 2006 deve ser percebida como resultados positivos dessa luta dos povos indígenas na região do baixo tapajós.

As informações documentais revelam que a criação do CEEI e a identificação de escolas na “categoria indígena” não representou qualidade na educação (será discutido mais adiante), nem resolveu o problema educacional dos indígenas, mas deu aos indígenas maior motivação na luta pela implementação do direito, já que as primeiras ações da SEMED são conquistas dessa mobilização.

O registro constitucional da escola diferenciada no âmbito nacional não foi capaz de proporcionar aos indígenas da região do baixo tapajós o funcionamento da máquina estatal a seus interesses, uma vez que para haver início da promoção desse direito em suas realidades foi necessário toda uma mobilização social dos titulares.

⁵⁸ Esse documento ocupa as folhas 241 e 242 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

4.3.4. A identificação das escolas na categoria indígena não representou investimento estatal

Essa primeira ação do ente municipal em identificar escolas na categoria indígena no Censo de 2006, conforme já mostrado, resultou de reivindicações do movimento indígena em querer um espaço educacional que atendesse a seus interesses, para haver valorização de sua cultura e afirmação de sua indianidade, já que até o ano de 2006 não existia no Censo Escolar nenhum estabelecimento de ensino no município de Santarém na categoria “escola indígena”.

Analiso aqui um segundo incidente que merece ser considerado na compreensão do aumento de escolas identificadas como indígenas entre 2006 a 2012.

No espaço escolar elucidou-se os conflitos que esteve presente no movimento de indianização da região do baixo tapajós, entre aqueles que se assumiam como indígenas e aqueles que não se assumiam.

As escolas passaram a ser divididas por grupos que reivindicavam uma educação diferenciada e grupos defensores da manutenção da escola na forma como vinha sendo trabalhada.

No ano de 2006, o Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA) levou ao conhecimento do MPF/Santarém os conflitos envolvendo a escola na comunidade de São Miguel⁵⁹ (localizada as margens do rio Arapiuns). Segundo os relatos dos indígenas, grupos de pessoas não assumidas como indígenas passaram a agredir seus pares dizendo que a identificação da escola na categoria indígena era retrocesso para a comunidade, pois, ser índio era voltar a ser “bicho do mato”.

Outra escola envolvida nesse conflito foi a da Comunidade de São Pedro no rio Arapiuns. O conflito na escola levou em 2009, lideranças indígenas a reivindicarem na SEMED/Santarém a construção de uma escola para atender somente a população assumida como indígena dessa comunidade⁶⁰. A argumentação foi apresentada com base no processo de discriminação que indígenas eram vítimas, no espaço escolar, do grupo opositor ao movimento de autoidentificação da etnicidade. Os assumidos como indígenas eram tachados dentro da escola de “índios inventados”.

Esse constrangimento aos indígenas dentro do espaço escolar levou, no ano de 2009, líderes indígenas a reivindicassem junto a SEMED/Santarém a construção de uma escola na modalidade de educação diferenciada, para atender somente os assumidos como indígenas.

⁵⁹ Esse documento ocupa as folhas 123 a 124 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27

⁶⁰ Esse documento ocupa as folhas 306 a 308 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

O documento registra que 60 alunos (40 ensino fundamental e 20 ensino médio) indígenas frequentavam aulas nas escolas não-indígenas.

O processo de identificação das escolas indígenas não pode ser visto desassociado desses conflitos internos dentro das escolas, entre assumidos indígenas e grupos de resistência ao movimento. É possível perceber que o aumento no número de escolas indígenas no município de Santarém indicado pela SEMED, também foi medida emergente em buscar assegurar a estabilidade dentro das escolas.

Essas conclusões podem ser extraídas do: Relatório anual da SEMED; reivindicações protocoladas por indígenas no MPF; e informações do Plano de Ações Articuladas Indígenas.

O Relatório da SEMED em visita *in loco*, entre 22 a 31 de maio de 2009 à região do Arapiuns, repassou o diagnóstico dos estabelecimentos de ensino indígenas dessa região, funcionando em sua maioria em barracões comunitários, sede de clubes, em condições precárias, além da falta de transporte escolar, material didático, merendas insuficientes para os discentes⁶¹.

Situação semelhante é apontada nas regiões do Tapajós envolvendo sete escolas e do Planalto com cinco escolas.

No final de 2012, o Conselho Indígena da Terra Cobra Grande (COINTECOG) comunica ao MPF suas reivindicações frustradas junto a SEMED, sobre aberturas de turmas do ensino fundamental nas séries iniciais, falta de material didático, merenda escolar insuficiente para atender os alunos, falta de transporte escolar para as escolas das aldeias Garimpo, Lago da Praia e Arumum.

O diagnóstico anual e as reivindicações indígenas são confirmadas quando se analisa as informações do Plano de Ações Articuladas Indígenas do município de Santarém, do final de 2011.

Na região do Arapiuns dum total de quinze escolas identificadas como indígenas, 9 são apontadas no PAR Indígena precisando serem construídas. É evidenciado no documento que 60% do total de escolas dessa região, funcionam em barracões comunitários, ou chapéus de palha construídos pelos próprios indígenas.

Na região do Planalto a situação se agravava ainda mais. Das cinco escolas sob a gestão do município, somente uma é apontada necessitando de ampliação, as demais precisavam serem construídas.

⁶¹ Esse documento ocupa as folhas 416 a 419 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27

Imagem 03: Escola indígena funcionando em barracão.



Fonte: Coordenação da Educação Escolar Indígena, 2012.

Imagem 04: Escola Indígena funcionando em barracão



Fonte: Coordenação da Educação Escolar Indígena, ano 2012.

O retrato dessa realidade também foi apresentada por meio do pronunciamento do indígena Miguel Munduruku durante o I Encontro Estadual de Educação Escolar Indígena no ano de 2008 em Belém:

As nossas escolas, todo caindo, os alunos tenho que se guardar nos cantinhos, pra não molhar seus precários cadernos, enquanto nós temos recursos pra trabalharmos a educação indígena e diferenciada. Cadê essa educação?

Isso nós vem sofrendo dentro do município de Santarem. A precariedade com a questão da merenda escolar, ela vai uma milhaga para os alunos indígenas, principalmente no município de Santarem, nós tamos sofrendo disso.

Hoje no município de Santarem nossos professores que são indígenas, eles compro giz pra poder escrever na lousa, porque a Secretaria não dá nenhum material escolar, não dá nada, mas é uma educação boa, nós lá sofrendo esses grande problema e nós tamo reivindicando aqui é que sai do papel o que realmente o que ta na nossa lei, que garante pra nós indígenas uma educação diferenciada (PAIXÃO, 2010, p. 50).

Chamo atenção para esses dados por entender a educação escolar indígena com as mesmas garantias da educação nacional e o Estado tem o dever de direcionar maior investimento, já que essa modalidade de educação, além dos direitos gerais que são assegurados como direito deve ser ofertada com respeito às diversidades étnicas de cada grupo.

Essa ausência de investimento estatal na escola indígena deixa nítido que o processo de identificação desses espaços educacionais a partir do Censo Escolar de 2006, não pode ser visto apartado dos conflitos que passaram a ganhar visibilidade nos estabelecimentos de ensino, que eram freqüentados por grupos de pensamentos discrepantes à indianidade, na região do baixo tapajós.

A responsabilidade do município, com informações inseridas no Censo, é meramente administrativa ao Poder Executivo municipal. Quanto a garantir uma educação diferenciada e com qualidade requer investimento pecuniário, situação mostrada com base nos documentos que ainda se encontra longe de ser alcançada nas escolas do município.

Diante das informações não se pode negar que entre 2006 a 2012 houve sim um crescimento significativo no número de escolas indígenas do município de Santarém, todavia, trata-se de escolas sem condições mínimas para oferecer aos frequentadores um ambiente capaz de motivar o aprendizado.

4.4. O DIREITO À ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA

A luta por uma escola que valorizasse as tradições indígenas foi pauta de reivindicações do movimento de indianização no baixo tapajós, desde os anos iniciais. Os pedidos registrados em julho de 2003 na “Carta Aberta as Autoridades”, revelou que a escola diferenciada era pedida pelos indígenas para fortalecer o movimento de autoidentificação da identidade indígena.

Essas reivindicações continuaram sendo negadas pelo Estado. Com este ponto fez-se uma abordagem sobre a forma como a SEMED/Santarém buscou implementar esse direito a partir de 2012 que está sendo encarado pela Coordenação de Educação Escolar Indígena como avanço no processo de garantir a escola diferenciada.

4.4.1. A promoção pela SEMED da escola indígena diferenciada

A ação da SEMED/Santarém para garantir educação diferenciada às escolas que estão sob sua responsabilidade iniciou somente em de 2012 quando foi inserido na matriz curricular das escolas indígenas do município de Santarém as disciplinas: “*Língua Indígena*” e “*Notório Saber*” iniciadas em forma de projeto piloto em 5 escolas da região do Arapiuns e um no Rio Tapajós conforme o quadro, e contratação de professores indígenas para ministrar as disciplinas:

Quadro 04: Escolas pertencentes ao projeto piloto

Nº	ALDEIA	ESCOLAS	DISCIPLINAS OFERTADAS	Nº DE DOCENTES
01	CARUCI	Nossa Senhora do Carmo	Língua Nheengatú; Notório Saber	02
02	ARIMUN	Nossa Senhora Aparecida	Língua Nheengatú; Notório Saber	02
03	GARIMPO	Nossa Senhora de Fátima	Língua Nheengatú; Notório Saber	02
04	LAGO DA PRAIA	São Francisco	Língua Nheengatú; Notório Saber	02

05	VILA FRANCA	Nossa Senhora Assunção	Língua Nheengatú; Notório Saber	02
06	ALTER DO CHÃO	Antônio Pedroso	Língua Nheengatú	01

Fonte: Documento SEMED/Santarém – CEEL.

Os estudos sobre a “escola diferenciada” revelam a complexidade em torno do tema, já que grupos de pesquisadores⁶² interpretam essa determinação protagonizada com a Constituição Federal como algo focado somente na cultura indígena (desenvolvi esse assunto de forma aprofundada no Capítulo II desta dissertação) e outros defendem uma educação em constante interação entre indígenas e não-indígenas.

Num artigo publicado pela revista “Artifícios/UFPA” em junho de 2013, fiz uma síntese sobre o que deve ser entendido por educação escolar indígena diferenciada tendo como fundamento o conjunto normativo que regulamenta a matéria:

O direito à educação escolar indígena diferenciada não tem por finalidade isolar esses povos da sociedade nacional. Esse direito garante aos povos indígenas uma modalidade de educação para atender suas especificidades étnicas, sua realidade histórica, sua relação política com o restante do país, isto é, tem por objetivo atribuir condições materiais para que os povos indígenas busquem a interação com a sociedade nacional (ABREU e SILVA, 2013, p. 9).

A determinação constitucional é que a política educacional para povos indígenas deve envolver as mesmas garantidas inerentes à educação nacional. O que a torna diferenciada é sua finalidade em proporcionar aos grupos étnicos a compreensão de sua realidade histórica, política, econômica, cultural em relação ao restante do país. Garantindo ainda uma proposta de ensino objetivando a valorização das tradições que compõem a cultura do grupo (incluindo o uso da língua materna).

Quando foi reportado anteriormente sobre o descaso municipal com a estrutura física das escolas indígenas, o foco esteve em mostrar que o mínimo existencial em matéria de educação não está sendo cumprido. Sobre a escola indígena diferenciada será analisado com base na “*Proposta Pedagógica do Ensino da Língua Nheengatú e do Notório Saber*”

⁶² Refiro-me aqui as pesquisa analisadas na revisão de literatura já indicada no capítulo anterior.

elaborado pela Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEI) para se mostrar entendimento dessa coordenação sobre educação indígena diferenciada.

Dois indicadores foram apresentados, em dezembro de 2012, pela SEMED, ao MPF/Santarém, como elementos a implementação da educação escolar indígena diferenciada no município de Santarém. O primeiro foi a inserção das disciplinas “*Língua Nheengatú*” e “*Notório Saber*” na matriz curricular das escolas da aldeia, e segundo foi a contratação de professores indígenas leigos para ministrar as disciplinas⁶³.

Sobre o Ensino da Língua Nheengatú é apresentado como objetivos no documento do CEEI:

Geral: Reafirmar a eficiência da língua tradicional, para expressar a identidade de um povo, tanto o conhecimento acumulado pelos antepassados, como aqueles continuamente incorporado pelo povo, pelas sucessivas gerações.

Específicos: utilizar o sistema ortográfico vigente para língua tradicional produzindo textos que registrem os saberes indígenas e universal; reconhecer as linguagens não verbais do povo; produzir materiais para uso didático das series iniciais.

Os objetivos apresentados no plano de orientações pedagógicas repassados pela SEMED aos docentes são vagos, não destacando a verdadeira finalidade da inserção da disciplina, na matriz escolar. Ao fazer relação dos objetivos, com conteúdos a serem ministrados e habilidades esperadas dos alunos, se conclui a finalidade da inserção da disciplina que é ensinar a codificação e decodificação da língua Nheengatú, de acordo com regras gramaticais. Extraí no quadro abaixo os principais pontos do plano, que identificam a conclusão aqui afirmada sobre o objetivo para a inserção da disciplina na matriz curricular das escolas indígenas pela SEMED.

⁶³ Esse documento ocupa as folhas 619 a 621 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27

Quadro 05: Conteúdo e Habilidades na língua Nheengatú

CONTEÚDO	HABILIDADES
Alfabeto – letras de imprensa e cursiva	1. Escrever, ler e saber o nome de cada letra
Escrita e leitura	2. Ler e escrever pequenos textos
Frases e textos simples	3. Falar, ler e escrever nomes de animais, objetos, plantas, etc.; 4. Aprender o significado das palavras; 5. Entender e escrever pequenas notícias, descrever oralmente e textualmente objetos, pessoas e animais; 6. Compreender e fazer entrevista com os mais velhos; 7. Acentuar corretamente as palavras apreendidas; 8. Compreender o uso do parágrafo em pequenos textos; 9. Usar corretamente a letra maiúscula no início das frases e em nomes próprios, escrever as letras maiúsculas em minúsculas de imprensa e cursiva; 10. Usar corretamente a pontuação na leitura e escrita.
Tipos de textos	11. Ler, compreender, dramatizar e elaborar os vários tipos de textos: notícia, bilhete, convite, carta, poesia, música, lenda, história em quadrinho, etc.
Verbos	12. Conjuguar corretamente os verbos
Gramática Nheengatú	13. Conhecer e aplicar a gramática.

Fonte: Documento SEMED/Santarém – CEEL.

Já disciplina de “*Notório Saber*” foi organizada em dois grupos de objetivos específicos, para envolver da educação infantil e ensino fundamental no Plano Pedagógico.

Quadro 06: Objetivos apresentados no Plano do CEEL.

GRUPOS	OBJETIVOS
A educação infantil e 1º ao 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e revitalizar a sabedoria dos ancestrais; • Desenvolver atitudes para o trabalho e a vida social que reforcem os laços de solidariedade familiar e comunitária; • Conhecer procedimentos e técnicas adequadas culturalmente e ambientalmente corretas, que permitam o enriquecimento do conhecimento dos povos e a melhoria das condições de vida e saúde.

6º a 9º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os seus direitos de respeito a cidadania e a diversidade étnicas e cultural; • Atuar no sentido de fazer valer/aplicar estes direitos na experiência escolar e no cotidiano das relações humanas e sociais com a sociedade nacional; • Valorizar a dignidade das diferentes etnias.
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Documento SEMED/Santarém – CEEI.

A análise dos conteúdos a serem ministrados, com as habilidades esperadas pelos discentes por série, leva ao entendimento que o programa da disciplina focaliza um aprofundamento do aluno na tradição indígena local.

Enquanto a primeira disciplina focaliza somente codificação e decodificação da língua indígena, a segunda disciplina direciona o discente somente para conhecimento de suas tradições.

Outro ponto a ser destacado nessa descrição da escola diferenciada protagonizada no município de Santarém, a partir de 2012, pela SEMED, foi o critério estabelecido, para contratação do profissional responsável pela ministração da disciplina de não necessitar comprovar escolarização, mas somente notoriedade de conhecimento na cultura indígena.

Na entrevista realizada com a Coordenadora da Educação Escolar Indígena, Profa. Iara Elizabeth Sousa Ferreira (em novembro de 2013) é apresentado pela funcionária pública que o maior avanço na escola indígena no município, para garantir educação diferenciada, veio com essas novas disciplinas inseridas na matriz curricular das escolas e com a contratação de professores indígenas leigos, para ministrar as novas disciplinas.

A Coordenadora apresenta com otimismo essa ação da SEMED. Disse, ainda, que a proposta piloto desenvolvida em 2012 deve ser expandida para todas as escolas das aldeias que estão sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Ao confrontar os indicadores (disciplinarização e contratação de professores leigos), apresentados pela SEMED na implementação da escola diferenciada, com a real proposta apresentada no *corpus* legal, mostra-se que o ente municipal ainda está longe de promover uma verdadeira proposta de educação escolar indígena diferenciada.

O conjunto normativo não obriga a disciplinarização de temáticas envolvendo conhecimentos tradicionais das comunidades, dessa forma estaria a reproduzir na escola da aldeia a fragmentação dos conhecimentos conforme já acontece nas escolas não-indígenas.

O etnoconhecimento⁶⁴ dos povos indígenas sobre matemática, botânica, biologia, etc., deve está inserido na organização didático-pedagógica, seguindo o projeto pedagógico de cada escola.

Em vez da criação de disciplinas específicas, é necessário um planejamento entre docentes para relacionar conhecimentos gerais com o construído dentro da realidade sociocultural, de onde a escola está inserida.

Ao buscar uma escola indígena diferenciada com disciplinas focando somente a cultura da aldeia, a escola passa a perder seu real sentido de proporcionar aos frequentadores acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos que são necessários para a interação em sociedade (Art. 78 da LDB).

A proposta não é construir uma “muralha” desassociando o etnoconhecimento com o conhecimento geral, mas garantir sua interação.

Como se percebe, essa interação entre conhecimentos obrigatório à escola diferenciada é complexo, haja vista que entre 2002 a 2012, as pesquisas envolvendo dissertações e teses produzidas nos programas de educação das universidades públicas brasileiras (apontado nesta pesquisa) voltaram-se na tentativa de apresentar uma “fórmula” para o problema.

Gomes (2012) destaca essa complexidade na interação de conhecimentos envolvendo as escolas das aldeias quando dualiza ser o real sentido da educação diferenciada a instrução do indígena, para entender o mundo que a rodeia e nele integrar-se ou ser ela meio de instrução para proporcioná-los a inserção social com os demais nacionais.

A pertinência desse colocação de Gomes está em colocar em xeque toda e qualquer tentativa de se construir propostas de educação escolar indígena diferenciada, sob o argumento da neutralidade das ações, onde o bilingüismo e o ensino intercultural são mostrados como isolados do contexto histórico, político, cultural e econômica que envolve os povos indígenas e sociedade nacional.

Diante da situação levantada, entende-se que há um equívoco na proposta apresentada pela SEMED, em disciplinarizar as discussões sobre as tradições indígenas. A medida deveria seguir a construção uma proposta onde as tradições indígenas (local, regional e nacional) fossem utilizadas para subsidiar o conhecimento (da ciência, da filosofia, da arte,

⁶⁴ Por etnoconhecimento entende-se o conhecimento como concebido a partir das referências sócio-culturais dos diferentes grupos que ao longo do tempo elaboram padrões que possibilitam formas específicas de ler o mundo e atribuir significados relevantes para aquele grupo.

da política) ministrado pela escola na aldeia, proporcionando aos frequentadores fundamentos para repensar sua realidade de forma crítica e contextualizada.

Quando a SEMED se dispôs promover essa modalidade de educação de forma disciplinarizada, ministrada por professores sem escolarização, revela com isso o completo desconhecimento do real sentido da escola indígena diferenciada.

A educação escolar, conforme afirma Cury (2010), deve oferecer aos homens, tanto informações para a participação ativa dos destinos de sua comunidade, assim como, conhecimentos para sua interação social. Não é finalidade da educação escolar reproduzir o senso comum, mas oferecer aos alunos conhecimentos perpassados pela lógica da cientificidade onde o docente tem por obrigação repassar noções mínimas de conhecimentos que formarão o pensar crítico do discente (Art. 205 da CF88). Para que o docente consiga exercer essa função é necessário que tenha uma formação escolarizada, caso contrário, se tem reprodução de meros “*achismos*”⁶⁵.

Durante visitas à SEMED, entre 2012 e 2013, percebi que o entusiasmo por parte da Coordenação da CEEI sobre esses indicadores, destacados para representar a escola indígena diferenciada, chega até a envolver os indígenas, já que são eles mesmos que fazem seus planos de ensinos, organizam os recursos que serão utilizados nas aulas, além de confeccionarem as capas com esteriótipo diferente do padrão.

Imagens 05: Capas de Planos de Ensinos de disciplinas ministradas pelos indígenas



Fonte: Joniel Abreu, novembro de 2013.

⁶⁵ Vulgo acadêmico para se reportar a opiniões pessoais, sem fundamentações teóricas.

Não se pode negar o lado positivo dessa participação dos indígenas nas atividades da escola, uma vez que é importante a inserção da comunidade na construção da mesma, porém, é equívoco afirmar que a ministração de duas disciplinas por professores sem escolarização, somente com notório saber na cultura da aldeia, garantem aos frequentadores educação escolar diferenciada.

A participação da comunidade como um todo deve estar relacionada à organização do espaço escolar para auxiliar no planejamento das atividades que serão realizadas no ano letivo. O art. 3º da Resolução nº 3/1999 foi transcrito no Art. 5º da atual resolução que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5/2012).

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

É importante ressaltar que a escola indígena envolve uma grande complexidade, onde os entes políticos devem repousar maior investimento na confecção de materiais didáticos especializados, estabelecimentos de ensino bem estruturados, assim como, na formação de indígena para coordenarem sua própria escola.

Essa formação não pode ser interpretada como de meras capacitações de 40h, conforme repassa a SEMED/Santarém, por meio do Memorando nº 036/2012, que desenvolveu com os professores indígenas antes de assumirem suas disciplinas em sala de aula⁶⁶, mas deve assumir verdadeira responsabilidade para oferecer aos mesmos consistências didáticas e pedagógicas para pensarem seu ambiente escolar como espaço fomentador à

⁶⁶ Esse documento ocupa as folhas 619 e 620 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

transformação por meio de um conhecimentos reflexivo entre sua realidade e o restante do país.

É seguindo esse entendimento sobre a escola indígena que se aplica o *caput* do artigo 20, da Resolução 5/2012, o compromisso público do Estado brasileiro sendo:

Art. 20 - Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

4.4.2. A luta dos estudantes do magistério indígena para garantir o direito à docência

Conforme já salientado, para se ter uma escola diferenciada é necessário proporcionar as escolas condições mínimas para o ensino no que tange a estrutura física do estabelecimento e principalmente o investimento na formação docente.

Essa formação não pode se resumir a cursos de capacitação, mas em uma formação que ofereça aos professores indígenas conhecimentos teóricos para saber interagir o etnoconhecimento da aldeia com o conhecimento geral.

A concepção de que a educação escolar indígena deveria ser conduzida por indígenas iniciou no Brasil na década de 1970, por meio de organizações não-governamentais, porém somente na década 1990 e início da década de 2000 criou-se marcos legais para regulamentar o magistério indígena.

Em âmbito nacional a Resolução 03/99 registrou em seu art. 6º essa necessidade dos professores indígenas em receber uma formação específica, porém não esquecendo que devem receber também orientações seguindo as diretrizes curriculares nacionais. No Plano Nacional de Educação (PNE) também foi ratificado essa necessidade de uma formação que possibilitasse a articulação entre o patrimônio cultural da população indígena e os da sociedade nacional.

No Estado do Pará o Magistério Indígena foi regulamentado, no ano de 2003, por meio da Resolução nº 257 do Conselho Estadual de Educação (CEE) para formar professores indígenas em nível médio para atuar na docência do ensino fundamental. Até o momento não existe no âmbito da Universidade do Estado do Pará (UEPA) cursos de licenciatura intercultural regular para formar professores indígenas em nível superior. A partir de 2012 a

UEPA ofereceu, pelo PARFOR, o curso de “Licenciatura Intercultural Indígena” e, em julho de 2013, iniciou a primeira turma no município de Santarém.

O curso magistério indígena nível médio é ofertado pela Escola Itinerante de Formação de Professores Índios do Pará, recebendo certificação pelo Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP/SEDUC).

O Curso é organizado em base comum e parte diversificada, envolvendo no componente curricular conhecimentos de áreas da antropologia, linguística, legislação indigenista, história da educação indígena, didática, orientações pedagógicas, etnoconhecimentos, dentre outros. As aulas são presenciais e não presenciais, perfazendo um total de 4 séries a serem cursadas em 4 anos.

Conforme é apresentado na Nota Técnica da Coordenação de Educação Escolar Indígena do Estado, a formação no magistério indígena busca assegurar aos discentes acesso aos conhecimentos construídos e acumulados pelas sociedades ocidentais e a valorização dos saberes historicamente produzidos pelos povos indígenas paraenses⁶⁷.

No ano de 2007 iniciou-se a oferta da primeira turma de magistério indígena, nível médio, promovida pelo IEEP/SEDUC. O curso atendeu uma demanda de professores indígenas dos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro.

O curso terminou somente no ano de 2012, um ano após o previsto para conclusão. Formaram um total de 72 professores, em 15 de novembro de 2012.

Esse interregno foi marcado por conturbações no âmbito municipal, onde os estudantes do magistério indígena tiveram que vivenciar os efeitos negativos da falta de vontade política.

A partir do ano de 2007 iniciaram as reivindicações junto a SEMED para contratação de professores indígenas. O documento intitulado “manifesto sobre educação escolar indígena da terra indígena cobra grande”, elaborado pelas lideranças indígenas dessa região, em novembro de 2007, revela o descontentamento das etnias Arapium e Jaraqui em não haver medidas da SEMED para contratar como professores os estudantes do magistério indígena⁶⁸.

Outro documento importante foi o Ofício 01/2009 do CITA⁶⁹, direcionado para a Coordenação da Educação Escolar Indígena da SEMED/Santarém, requerendo que a SEMED contratasse professores indígenas para lecionar nas escolas das aldeias, sendo de preferência os professores estudantes do magistério indígena.

⁶⁷ Nota Técnica elaborada em 09 de abril de 2007 sobre acompanhamento e fiscalização da implementação da educação escolar indígena no Estado do Pará.

⁶⁸ Esse documento ocupa a folha 126 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

⁶⁹ Documento protocolado na SEMED em 06 de fevereiro de 2009 sob o registro 000311/2009.

No mesmo ano de 2009, em reunião envolvendo representantes do MPF, FUNAI, CITA, lideranças dos povos indígenas da região do baixo tapajós e Secretarias de Educação dos Municípios de Belterra, Aveiro e Santarém, com finalidade de discutir assuntos relacionados à educação escolar indígena na região, o representante do CITA apresenta a falta de uma política da SEMED para contratar como professores nas aldeias os estudantes do magistério indígena⁷⁰.

Somente em 2012 a SEMED cria uma proposta para lotar professores indígenas para o ensino das disciplinas língua Nheengatú e Notório Saber, mas conforme já abordado anteriormente, os critérios para contratação não levam em conta escolarização.

Espera-se com a formação dessa primeira turma de magistério indígena em novembro de 2012, que a SEMED busque inseri-los no quadro docente e inicie os primeiros passos na construção uma proposta de educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada.

4.5. TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL, UM NOVO DESAFIO AO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA

O Decreto nº 6.861/2009 inaugurou uma nova proposta de educação escolar indígena no território nacional, onde sua organização deve levar em consideração todos os grupos étnicos que habitam num mesmo território. A ideia trazida com o Decreto não é a terra indígena, mas o “território”, uma vez que o segundo é mais abrangente ao fazer menção ao espaço imprescindível para que os povos indígenas reproduzam suas tradições. A terra indígena leva ao entendimento somente o espaço geográfico, enquanto a ideia de território envolve todo o simbolismo construído pelos indígenas dentro do espaço. Em outras palavras, envolve tanto o lado material como espiritual da cultura indígena.

A criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's) é apresentado pelo Decreto com a finalidade de construir uma nova proposta de planejamento e gestão da educação escolar indígena tendo como foco o território indígena ou de grupos indígenas, logo não tem amparo interpretar que se limita a área(s) indígena(s) por isso leva em consideração a realidade sociolinguísticas, políticas, histórico e geográficas do(s) grupo(s) envolvido(s).

⁷⁰ Esse documento ocupa as folhas 338 a 352 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27

Essa nova proposta para se pensar políticas educacionais para povos indígenas quebra as fronteiras impostas pela atual lógica de tutela das políticas estatais fechadas aos entes políticos (estados e municípios), ao focalizar nos TEE's.

Baniwa (2010) entende como avanço para a educação escolar indígena a política educacional com base em TEE's, já que as noções da organização administrativa da federação deixa de ser obstáculo, sendo atribuídas responsabilidades a todos os entes envolvidos e demais instituições de apoio onde os agentes com participação ativa nesse processo de implementação serão os povos indígenas.

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoeducacionais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativos dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração, a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos (BANIWA, 2010, p. 02).

Os passos para implantação dos TEE's são: consulta aos povos indígenas e constituição da comissão gestora; Construção do diagnóstico e do Plano de Ação; Pactuação; Funcionamento do território etnoeducacional⁷¹.

No primeiro passo é feita a consulta aos povos indígenas, com participação de representantes de instituições indigenistas, para se decidir sua área de abrangência e formas de organização de acordo com a territorialidade.

No segundo passo é construído o Plano de Ação para o território. O Plano de Ação registra por meio de um diagnóstico a situação educacional do território por isso deve ser construído com participação efetiva dos povos indígenas e das instituições que participam da educação entre os grupos étnicos. No Plano de Ação também são atribuídas as responsabilidades de cada envolvido e ainda um cronograma orçamentário.

No terceiro passo é feita a formalização da existência do território. Na pactuação, as instituições que acompanharão as implementações das atividades no território

⁷¹ Com base no Decreto nº 6861/2009.

etnoeducacional se comprometem a cumprir o Plano de Ação representando por esse ato a oficialização do território, isto é, sua criação.

O quarto passo é a gestão propriamente dita do território, onde a comissão gestora ou comitê gestor irá fazer a execução, acompanhamento e avaliação da educação escolar indígena no território. É dever da comissão ou comitê gestor socializar o Plano de Ação com as comunidades que pertencem ao território. Quanto ao apoio técnico e pecuniário, para o funcionamento da comissão ou comitê gestor, é feito pelo Governo Federal.

O Território Etnoeducacional Tapajós Arapiuns (TEETA) foi pactuado em 13 de dezembro de 2011, sendo apontado pelo MEC como pertencente aos 22 TEE criados até o ano de 2012, no Brasil⁷².

O processo de implantação de TEE na região oeste do Pará iniciou no ano de 2010, sendo destacado o I Seminário de discussão sobre a Política dos Territórios Etnoeducacionais, de 04 e 05 de junho de 2010, em Alter do Chão⁷³. Esse Seminário foi realizado sob assessoria do Coordenador Geral da Educação Escolar Indígena/MEC (no momento era Gersem Luciano – Baniwa), com participação de representantes: da SEMED de Santarém, Belterra, Oriximiná⁷⁴, FUNAI, UFOPA, UEPA, MPF/Santarém, SEDUC, 5ª URE, além de representantes do movimento social indígena Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA), Grupo Consciência Indígena (GCI), Conselho Indígena da Terra Cobra Grande (COINTECOG) e lideranças indígenas dos povos: Munduruku de Itaituba⁷⁵ e Jacareacanga⁷⁶; dos indígenas da região do baixo tapajós; e wai-wai da aldeia Mapuera no município de Oriximiná.

No final do seminário os povos indígenas presentes apresentaram-se aderentes a política educacional com base nos TEE's na região, todavia, seria necessária a observância das especificidades territoriais dos povos que se fizeram representar por trata-se de grupos com realidades específicas.

⁷² Esse documento ocupa as folhas 690 e 692 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27.

⁷³ Essas informações foram extraídas do relatório do seminário.

⁷⁴ Situado no noroeste do estado do Pará, na mesorregião do Baixo Amazonas, Oriximiná possui uma população de 62.794 habitantes (IBGE, 2010), dos quais 40.147 vivem na cidade, localizada ao sul no município, à margem esquerda do rio Trombetas, um dos principais afluentes do rio Amazonas. O município conta com uma área de 107.603 km² sendo o município é o quarto maior do Brasil. Em seu vasto território habitam várias etnias como: wai-wai, katuena, kaxuyana, tirió, sendo a primeira em maior população na aldeia Mapuera (informações extraídas do site do município).

⁷⁵ Localizado no estado do Pará, o município de Itaituba pertence à mesorregião Sudoeste Paraense e a microrregião de Itaituba. A oeste, a cidade faz limite com o estado do Amazonas. Fica na margem esquerda do rio Tapajós. Em seu território habitam povos da etnia Munduruku (informações extraídas do site do município).

⁷⁶ O município de Jacareacanga está situado na divisa do Estado do Pará com Estado do Amazonas e Mato Grosso. Faz limite com os municípios: Itaituba, Novo Progresso, Alta Floresta (MT), Maués (Am), Apuí (Am). Possui cerca de 60% de seu território delimitado por áreas indígenas, sendo em predominância a etnia Munduruku (informações extraídas do site do município).

Esse encontro cumpriu a obrigatoriedade da consulta aos povos indígenas para a implantação de um TEE passando, com isso, para as etapas de elaboração de Plano de Ação e pactuação.

Nos dias 12 e 13 de dezembro de 2011, em Santarém, foi aprovado um Plano de Ação do TEE Tapajós Arapiuns e realizado a pactuação do mesmo conforme preve os ditames legais. O TEE Tapajós Arapiuns foi constituído envolvendo os municípios de Santarém, Belterra e Aveiro.

No ano de 2012 praticamente nada se fez por parte dos entes e instituições responsáveis em implementar as políticas educacionais no TEE, já que só se pode citar a Reunião Ordinária da Comissão Gestora entre 02 a 04 de julho de 2012, com o fim de proporcionar aos membros da Comissão Gestora, capacitação na gestão do TEE e para o aperfeiçoamento do diagnóstico da realidade do mesmo.

Ainda é muito cedo para se fazer uma análise sobre melhorias ou não após a implantação do TEE Tapajós Arapiuns, todavia se percebe que está havendo morosidade para implementação das políticas educacionais, já que de acordo com um ofício da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC para o MPF/Santarém⁷⁷, uma das ações prioritizadas no plano de ação foi a ampliação de recursos para produção e distribuição de material didático específico, estruturar a rede física das escolas, realizações de concurso público para a categoria professor indígena e até o momento não saíram do papel.

São ressaltadas essas ações por entendê-las como essências para garantir a educação escolar. Independentemente da complexidade do planejamento e organização do TEE, material didático especializado, estrutura física de escolas e professores concursados são necessidades básicas que qualquer modelo educacional precisa para iniciar sua implementação.

Baniwa (2010) diz que mesmo sendo a proposta de criação dos TEE's um avanço para as políticas educacionais indígenas, não se pode deixar iludir que terá efeitos de imediato e nem de forma milagrosa, já que exige toda uma mudança conceitual, político-administrativo e de gestão de políticas educacionais direcionadas a povos indígenas no Brasil. O teórico estende que a forma como os povos indígenas irão se apropriar desse dispositivo legal indicará o avanço do mesmo na realidade.

O destaque de Baniwa é importante, uma vez que não se pode conceber que a lei por si só irá resolver o problema histórico do descaso do Estado brasileiro com a educação escolar

⁷⁷ Esse documento ocupa as folhas 690 a 692 do ICP nº 1.00.000.001952/2004-27

indígena. Contudo é bem lembrado que a participação dos indígenas determinará o processo de implementação do TEE.

Com base no levantamento entende-se que a efetivação do TEE para atender os povos indígenas do baixo tapajós deverá estar na pauta da luta dos povos indígenas para serem atendidos com uma educação escolar diferenciada e com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação dos povos indígenas consiste nas mesmas garantias atribuídas à educação nacional, sendo obrigatório no ato da implementação levar em consideração a especificidade de cada grupo étnico.

Essa garantia atualmente estabelecida é resultado de todo um processo internacional e nacional. No âmbito internacional teve seu início com a Carta da ONU de 1945 que atribuiu aos homens direitos sem distinção de raças, sexo, língua ou religião. Todavia, somente a partir da Convenção 169 da OIT foi que a temática indígena ganhou destaque sob o enfoque da interação em oposição as propostas de desindianização, onde além dos direitos inerentes a todos os seres humanos, mostrou-se ser necessário o respeito e tolerância a diversidade cultural. No Brasil, a Constituição de 1988 é o marco desse processo no âmbito nacional ao inserir como inovação em nosso ordenamento jurídico o direito à diferença como fundamento das políticas estatais direcionadas a povos indígenas.

O registro em marcos legais sobre a diversidade étnica dos povos indígenas elucidou o caso da complexidade envolvendo a temática no que tange o real sentido do “direito à diferença”, situação que resultou em interpretações com foco unicamente nas tradições dos povos enfatizando ser necessário o aprofundamento de seus conhecimentos em seu universo cultural e interpretações buscando a interação dos indígenas com a sociedade nacional, onde o etnoconhecimento da aldeia deve ser trabalhado com finalidade de proporcionar uma leitura de mundo contextualizada.

Essas propostas interpretativas do direito à diferença objetivavam romper com a lógica integracionista até então vigente, para apresentar a obrigatoriedade estatal na manutenção da multiculturalidade existente em seu território.

Ao logo desta dissertação buscou-se apresentar, com base nas categorias igualdade e diferença, a necessidade da indissociável entre elas na promoção de direitos. As políticas estatais que contemplam povos indígenas devem ser fundamentadas na igualdade e diferença para garantir com isso, tanto uma política comum e sem discriminação no ato de sua criação, assim como que atenda as especificidades culturais dos grupos étnicos no ato da implementação. A utilização separada de uma dessas categorias reproduz a discriminação.

Na implementação do direito à educação, a observação a essas duas categorias, resulta em políticas que atingem a peculiaridade dos titulares do direito. Por meio da

igualdade a obrigação estatal é promover de forma horizontalizada o direito, onde as garantias de acesso e permanência, padrão de qualidade (envolvendo estrutura física e pedagógica), materiais didáticos, financiamento, etc., devem contemplar a todos sem discriminação. Esse olhar revela a desigualdade física, cultural, econômica e política entre os homens, já que mesmo sendo dotados dos mesmos direitos, não pode desconsiderar que interagem com a sociedade de forma desigual. O dever estatal é criar medidas para diminuí-las.

A relevância da diferença é em fazer com que essas políticas estatais não promovam a descaracterização dos grupos no que se refere as suas identidades. A educação escolar não pode objetivar construir um modelo cultural homogêneo de sociedade, mas deve fomentar entre seus frequentadores uma educação de respeito e tolerância à diversidade.

Ao utilizar esses dois conceitos nesta pesquisa, tanto na análise dos marcos legais que regulamentam a educação escolar indígena no Brasil, como no processo da implementação dessa modalidade de educação no município de Santarém, obteve-se por resultados que o conjunto normativo antecessor ao Decreto 6.861/2009 (criou os territórios etnoeducacionais) e Resolução 05/2012 (CNE) atribuíram ao direito à diferença uma “visão restritiva”. Já as tentativas de promoção no município de Santarém entre 2006 a 2012 não contemplam o real sentido do direito aqui em comento.

A Constituição de 1988 no artigo 231 registrou o direito à diferença, sendo que no artigo 210 §2º foi elencado ser necessário o biliguismo e ensino intercultural no processo de implementação da educação indígena. A norma constitucional foi regulamentada nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todavia, foram a Resolução 03/1999 (CNE) e Lei 10172/2001 (PNE) que inseriram a visão restritiva do direito à diferença, ao vincularem o exercício desse direito limitado as escolas na “categoria indígena”. Pensar a educação indígena diferenciada com foco somente na escola, não elucida as questões socioculturais existentes no território habitados pelos grupos étnicos. O modelo de gestão da escola seguia a lógica da divisão federativa do Estado brasileiro, onde os limites geográficos dos municípios e/ou estados eram percebidos como “barreiras” para atender a real necessidade dos territórios indígenas.

Assim, a criação dos Territórios Etnoeducacionais por meio do Decreto 6.861/2009 e Resolução 05/2012 (CNE) deve ser entendida dentro de uma nova dinâmica de compreensão do direito à diferença. O *locus* das políticas educacionais passa a ser o “território indígena”, onde sua extensão não se limita na demarcação feita aos municípios e estados, mas pode envolver vários municípios e estados, já que trata-se do espaço utilizado pelos indígenas para garantir a subsistência e (re)produção cultural.

Ao ser levado em consideração o território etnoeducacional supera-se a visão restritiva de direito à diferença e protagoniza-se uma visão ampliada dessa garantia. Essa interpretação ampliada do *corpus* legal vigente é percebido com a indissociabilidade da igualdade e da diferença na promoção do direito à diferença, uma vez que se tem por finalidade uma política de educação comum e a manutenção da diversidade existente dentro do território.

Esse avanço normativo não foi identificado na realidade dos povos indígenas do município de Santarém ao ser implementado, já que a promoção dessa modalidade de educação esteve voltada a atender medidas paliativas objetivando dar respostas emergentes as reivindicações do movimento indígena que eram feitas de forma direta na SEMED ou via denúncias junto ao Ministério Público Federal.

O aumento do número de escolas identificadas como indígenas, entre 2006 a 2012, não representou educação de qualidade e nem garantia de escola diferenciada.

Sobre a qualidade foi mostrado nos documentos analisados que os povos indígenas da região do tapajós continuam a reivindicar questões básicas do direito à educação como escolas com infraestrutura adequada, materiais didáticos especializados, transporte escolar, merenda, contratação de professores, etc. Quanto a efetivação da escola diferenciada o que se tem é uma interpretação equivocada do direito à diferença, ao ser implementado com base na disciplinaridade do etnoconhecimento (disciplina notório saber e língua Nhegatu) que são ministradas por professores sem obrigatoriedade de escolarização.

A implementação da educação escolar indígena com qualidade requer investimento estatal envolvendo as questões físicas e pedagógicas para que o frequentador tenha acesso aos mesmos recursos e conhecimentos presentes na escola não-indígena. O que torna essa modalidade de ensino diferenciada é seu objetivo em ofertar aos indígenas um conhecimento contextualizado com sua realidade histórica, política, econômica e cultural com restante do país.

Nesse sentido a SEMED/Santarém tem criado o discurso de promoção da escola indígena dando ênfase ao aumento do número de escolas identificadas na categoria indígena, ato que não representa investimento do ente municipal para garantir educação com qualidade.

Esse contexto que envolveu a identificação das escolas indígenas no município de Santarém deve ser analisado levando em consideração a adesão de comunidades ao movimento de etnogênese do baixo tapajós, iniciado no final da década de 1990 e ganhou maior aceitabilidade de comunitários ao longo da década de 2000.

O fenômeno incomodou vários grupos que afirmavam de forma pejorativa tratar de “indígenas inventados”. Nas escolas das comunidades os assumidos como indígenas passaram a ser alvo de discriminação daqueles que resistiam ao movimento, já que requeriam prova da indianidade com base em padrões indígenas tradicionais. O conflito dentro da escola exigiu da SEMED uma medida de intervenção para garantir a estabilidade no ambiente. A criação de escolas para atender somente indígena assumido foi apontado como solução para o conflito.

A escola também foi vista pelo movimento como instituição necessária para afirmação da indianidade, já que a identificação de escolas na categoria indígena tornava o ente estatal reconhecedor da existência de grupos étnicos em seu território.

Assim, a identificação de escolas na categoria indígena no município de Santarém esteve vinculada à luta pelo reconhecimento oficial da indianidade no baixo tapajós e não a iniciativa do ente municipal em promover um direito constitucionalmente garantido.

A oficialização da indianidade levou a oferta do Magistério Indígena na cidade de Santarém pelo Governo do Estado e criou-se em 2011 o Território Etnoeducacional Tapajós Arapiuns. Não foi possível fazer uma análise aprofundada dos dois, pois a formação da turma do Magistério Indígena foi em novembro de 2012 e o Território Etnoeducacional Tapajós Arapiuns ainda se encontra em processo de formação do Comitê Gestor.

Diante do exposto, é entendido que no âmbito legislativo se tem um avanço na interpretação do direito à diferença, onde as categorias igualdade e diferença podem ser percebidas de forma intrínseca no texto legal ao valorizar a realidade sociocultural dos povos indígenas para se pensar as políticas educacionais. No entanto, a implementação desse direito na realidade concreta, tendo o lócus pesquisado como referencia, o que se tem é descaso estatal com essa modalidade de educação.

O estudo com base no direito à educação indica que a violabilidade desse preceito fundamental acarreta na responsabilização dos entes incubidos pela promoção, situação que poderia ser recorrida pelos indígenas para forçar a máquina estatal a implementá-lo. Porém, a instituição com legitimidade para tal ato (MPF) tem se restringido a um acompanhamento administrativo por meio de um Inquérito Civil Público.

Com base nessa constatação é que se diz haver morosidade na atuação do Ministério Público Federal em não levar essa matéria ao conhecimento do Poder Judiciário para penalizar os responsáveis pela oferta e execução dessa modalidade de ensino, já que desde 2004 vem acompanhando a luta dos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada e com qualidade que lhes tem sido negada.

Aos povos indígenas são atribuídos uma constelação de direitos registrados em instrumentos internacionais e em Constituições Federais. Entretanto, são marcos legais que muitas vezes ficam limitados ao “mundo das leis”, sem efeitos na realidade concreta, fazendo com que os grupos étnicos vivenciem um mundo jurídico avançado, mas sem eficácia na prática conforme o analisado no município de Santarém.

Com referência nos teóricos utilizados nesta pesquisa, destaca-se ser necessário aos povos indígenas o conhecimento do conjunto normativo que elencam seus direitos, porém isso não determinará que o Estado implemente os direitos em sua totalidade. O conhecimento do *corpus* legal deve ser percebido como mais uma opção a ser utilizada pelo movimento indígena na luta pela garantia de uma educação escolar diferenciada e de qualidade.

REFERENCIAS CONSULTADAS

ASSIS, Eneida Correia de. **Direitos Indígenas num contexto interétnico: quando a democracia importa.** Tese de Doutorado em Ciência Política. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ). Rio de Janeiro, 2006.

ABREU, Joniel Vieira de. **O foco das pesquisas sobre educação escolar indígena nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas brasileira entre 2002 a 2012.** Revisão de Literatura para a disciplina Pesquisa em Educação. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 2012.

ABREU, Joniel Vieira de; SILVA, Marilena Loureiro da. **Estado brasileiro e povos indígenas: Em que consiste o direito à educação escolar indígena diferenciada?** Belém-PA: Artíficos, Revista do Difere, 2013.

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Teoria Geral do Estado.** 3 ed. Barueri-SP: Manole, 2010.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2009.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais: O principio da dignidade da pessoa humana.** 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: Renovar, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO'E: iEnquanto o encanto permanecer! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** 7ª impressão. Rio de Janeiro-RJ: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988;

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dez. 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** Diário Oficial, Brasília, 21 de dez. 1973

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Normas da Educação Nacional.** Diário Oficial, Brasília, 23 de dez. 1996;

BRASIL. Lei 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias.** Diário Oficial, 2001;

BRASIL. Decreto nº 6.861/2009. **Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providencias.** Publicado no Diário Oficial em 28 de maio de 2009.

BRASIL. Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985. **Disciplina a Ação Civil Pública e dá outra providência.** Publicado no Diário Oficial da União de 25.7.1985.

BRASIL. Lei nº 8.906/1999. **Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)**. Publicado no Diário Oficial da União em 05 de julho de 1994.

BRASIL. Decreto nº 19.841/1945. **Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. Entrou em vigor em 22 de outubro de 1945.

BRASIL. Decreto nº 5.051/2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Entrou em vigor em 19 de abril de 2004.

BRASIL. Lei nº 5.869/1953. **Institui o Código de Processo Civil**. Publicado no Diário Oficial da União de 17 de janeiro de 1973.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo por artigo**. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes ideias, obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. 3 ed. Rio de Janeiro-RJ: Agir Editora, 1986.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução 3/99. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999, seção 1, p. 19.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03/1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica Resolução nº 05/2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Governo do Estado do Pará. Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Introdução à uma história indígena**. IN: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia da Letras/FAPESP/SMC, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). Os direitos do índio: ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CURY, C.R.J. **Políticas da Educação: um convite ao tema**. IN: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 147 a 162.

_____. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de pesquisas da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 116, p. 245 a 262, jul. 2002. IN: VEIGA, Cynthia Greive (org.) Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

_____. **A questão Federativa e a Educação Escolar.** IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs). Educação e Federalismo no Brasil: combates as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília-DF: UNESCO, 2010, p. 149 a 168.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais.** São Paulo-SP: Perspectiva, 2004, p. 113 a 118. Disponível: www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf

_____. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 691 a 713, out. 2007. Disponível: www.cedes.unicamp.br.

_____. **A educação nas Constituições Brasileiras.** IN: VEIGA, Cynthia Greive (Org). Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: Uma reflexão sobre as escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

GARCIA, Emerson. **O direito a Educação e suas perspectivas de efetividade.** IN: GARCIA, Emerson (Coord). A Efetividade dos direitos sociais. Rio de Janeiro-RJ: Lumen Juris, 2004, p. 149 a 198.

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na política educacional brasileira.** CONAE, 2010. Disponível: <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/documentos/professor-assistente-na-universidade-federal-do-amazonas-doutorando-em-antropologia-social-na-universidade-de-brasilia-diretor-presidente-do-centro-indigena-de-estudos-e-pesquisas-cinep-e-coordenador-geral-de-educacao-escolar-indigena-2013-secad-mec>.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2011.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo-SP: Contexto, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2006.

KAINGÁNG, Lucia Fernanda Jofej. **O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas em âmbito internacional.** IN: LUCIANO, Gersem José dos Santos (et all) Org. Olhares indígenas contemporâneos II. Brasília-DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2012.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado.** 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARKUS, Cledes. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena.** Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Centro de Ciências da Educação, 2006.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Consensos e Dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. **Ser Pataxó: Educação e Identidade Cultural.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós Graduação em Educação, 2002.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na Fronteira. Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2002.

PARÁ. Constituição. **Constituição do Estado do Pará.** Promulgada em 05 de outubro de 1989.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

PEIXOTO, Rodrigo Correa. **O movimento indígena no baixo tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito.** Belém-Pará: Novos Cadernos NAEA, 2012. Disponível: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewArticle/719>.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional.** 3 ed. São Paulo-SP: Saraiva, 2012.

RANDECK, Ereni. **Interculturalidade: Um desafio para a educação escolar indígena.** Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Centro de Ciências da Educação, 2011.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993

SANTAREM. Lei nº 17.867/2004. **Aprovou o Plano Municipal de Educação.**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos.** IN: BALDI, César Augusto. Direitos Humanos na sociedade cosmopolita. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo. **Práticas Instituintes de Gestão das Escolas Indígenas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Antropologia. História e Educação: A questão indígena e a escola.** 2 ed. São Paulo-SP: Global, 2001

SILVA, José Afonso da Silva. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3 ed. São Paulo-SP: Malheiros, 1988.

_____. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo-SP: Malheiros, 2009.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. 6 ed. Curitiba – PR: Juruá, 2009

TRAVESSINI, Neodir Paulo. **A questão da Educação no contexto da modernidade e da civilização indígena**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2002.

_____. **Ação Comunicativa & Educação Indígena Intercultural e emancipatória: Encontro entre dois mundos possíveis?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2011.

VAZ, Florêncio Almeida. **Povos indígenas e etnogênese na Amazônia**. IN: LUCIANO, Gersem José dos Santos (et all) Org. Olhares indígenas contemporâneos. Brasília-DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2010.

_____. **A emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia**. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Salvador, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive (org.) **Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

WEFFORT, Francisco Correia. **Os clássicos da Política**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Editora Ática, 2006.

WRIGHT, Robin M. **Transformado os deuses: múltiplos sentido da conversão entre os povos indígenas no Brasil**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1999.

ANEXOS

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**

NOME:

1. Qual sua formação?
2. O que você entende por “direito à diferença” dos povos indígenas?
3. No que se refere à educação escolar indígena diferenciada, como você avalia a importância dessa modalidade de ensino os povos indígenas?
4. Na sua opinião como deve ser ofertada a educação escolar indígena diferenciada?
5. Você considera que a educação escolar indígena possui as mesmas garantias atribuídas a educação escolar não-indígena? Se sim quais pontos? Se não por quê?
6. Quais as etnias que são atendidas pela SEMED?
7. Antes da criação da CEEI você sabe informar como era feita a gestão da educação escolar indígena no município?
8. Quem são os membros que compõe a CEEI? Qual a função/ formação de cada um?
9. A CEEI manteve parceiras com instituições do município ao iniciar seus trabalhos com a educação escolar indígena no município? Quais?
10. Como se dá a participação da CEEI na gestão das escolas indígenas do município?
11. Como se deu a participação da CEEI para o reconhecimento das escolas indígenas no município?

12. Existiram por parte do governo federal ou estadual investimentos/ recursos entre 2005 e 2006 que motivaram nesse período a expansão da oferta da educação escolar indígena no município?
13. Houve participação do movimento indígena local exigindo a oferta da educação escolar indígena diferenciada no período de 2005 e 2006?
14. Houve demanda judicial (Ministério Público) exigindo a oferta da educação escolar indígena diferenciada no período de 2005 e 2006?
15. Quais as principais ações e/ou investimentos da CEEI para implementar a educação escolar indígena no município?
 - a) Para elaboração de projetos pedagógicos de escolas?
 - b) Para garantir a formação dos professores indígenas?
 - c) Para garantir a educação infantil?
 - d) Para garantir a educação fundamental?
 - e) Para garantir a educação de jovens e adultos?
 - f) Para garantir a elaboração de materiais didáticos especializados?
 - g) Para garantir a educação escolar de alunos indígenas portadores de deficiência?
 - h) Para garantir calendário atendendo a especificidade das escolas indígenas?
16. Como você avalia a participação dos indígenas na implementação da educação escolar no município de Santarém?
17. Como você avalia a participação das instituições (Instituições de Ensino Superior; ONGs; demais interessados) na implementação da educação escolar no município de Santarém?
18. Como se dá a participação do CEEI na gestão da educação do Território Etnoeducacional Tapajós-Arapiuns?

REQUERIMENTOS IMPETRADOS NO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL

Ministério Público Federal
Procuradoria da República no Município de Santarém

Reservado ao Protocolo

PRM-STM-PA- 11161 /2013

Data: 20 / 11 / 2013

Hora: 11 : 51 h

REQUERIMENTO

IDENTIFICAÇÃO DO REQUERENTE/INTERESSADO	
Nome Completo: <u>Josiel Vieira de Melo</u>	CPF: <u>645.240.862-39</u>
E-mail: <u>josielvde@hotamil.com</u>	Telefone: <u>(94) 81318697</u>
Endereço Completo (Rua ou Comunidade, nº, bairro): <u>Rua Estrela, 11202</u>	
Cidade/UF: <u>Tucuruí - PA</u>	CEP: <u>68464-000</u>

OBJETIVO - SOLICITA:	
<input type="checkbox"/>	REUNIÃO com o(a) Procurador(a) da República _____ Data sugerida: ____/____/____ Horário: _____
<input checked="" type="checkbox"/>	VISTAS do Proc. Adm. /IPL / Processo nº _____
<input type="checkbox"/>	CÓPIAS do documento. Qual? _____
<input type="checkbox"/>	OUTRO. Qual? _____

JUSTIFICATIVA
<u>ter acesso a ACP sobre EDUCACAO INDIGENA (SANTAREM, AUEIRO, BELTENAS) pl fins de pesquisa pl MESTRADO em EDUCACAO NA UFPA.</u>

LOCAL/DATA	ASSINATURA DO REQUERENTE
Santarém/PA, <u>20</u> / <u>11</u> / 2013	<u>Josiel Vieira de Melo</u>

ÀO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF) – Santarém/ Pará

JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, Advogado (OAB/PA nº 19.582) e Professor no Magistério Superior, aluno regularmente matriculado (DOC ANEXO) no Curso de Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) vem por meio deste documento

REQUERER desse órgão informações documentais relacionadas a sua atuação (demandas) envolvendo a temática indígena nesta região do Oeste paraense.

O interesse sobre o assunto se faz necessário devido a elaboração de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado envolvendo a temática indígena com título: "A implementação do Direito à Educação Escolar Indígena diferenciada no município de Santarém entre 2006 a 2012". **Logo deixo notório que as informações repassadas serão utilizadas com fim de pesquisa – texto da dissertação.**

Discutir direitos envolve toda a complexidade social onde os teóricos que utilizo para fundamentar a pesquisa (Noberto Bobbio, Boaventura de Souza Santos, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros) entendem que se faz necessário tanto o registro do marco legal em forma de Lei, assim como sua implementação na realidade concreta, isto é trata-se de conquista social. Nesse sentido em 1988 os povos indígenas do Brasil conquistaram o direito a educação escolar indígena diferenciada (Art. 210, §2º) situação já regulamentada por legislações infraconstitucionais, situação que tornou o município de Santarém com obrigação legal em ofertá-la.

Pesquisar a implementação desse direito neste município tem sua importância por mostrar os caminhos percorridos pelo ente municipal na oferta e execução de sua obrigação. Destarte, entendo a importância de mostrar em meu trabalho a atuação dos órgãos criados dentro do Estado Democrático de Direito com finalidade da defesa da ordem jurídica e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Santarém, 21 de novembro de 2013

Atentamente



JONIEL VIEIRA DE ABREU

Mestrando em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 Matrícula nº 201205770024



CONTATO: (93) 9131-1517 ou (94) 81318697

AO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF) – Santarém/ Pará

JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, Advogado (OAB/PA n° 19.582) e Professor no Magistério Superior, aluno regulamente matriculado no Curso de Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) – matrícula n° 201205770024 vem por meio deste documento

**REQUERER VISTAS E RETIRADA DO INQUERITO CIVIL PÚBLICO (ICP) N°
100.000.001952/2004-27**

Que discorre sobre Educação Escolar Indígena pelos fatos que passa a expor:

DOS FATOS

1. O requerente é Advogado inscrito na OAB/PA n° 19.582 e acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) conforme documento anexo;
2. Sua pesquisa repousa sobre o título: **“A Implementação do Direito a Educação Escolar Indígena Diferenciada no município de Santarém entre 2006 a 2012”**;
3. Diante dessa situação, o requerente busca abordar em sua pesquisa de dissertação a implementação do direito a Educação e para sua pesquisa ganhar maior consistência documental é necessário mostrar a atuação tanto do movimento social organizado, como principalmente do órgão que exerce a função de *“custos legis”* – MINISTERIO PUBLICO.

DO PEDIDO

Diante da exposição requer-se

1. Que Vossa Excelência se digne e possibilite vista e retirada do ICP supra citado para ser retirado cópia (Xerox) do mesmo, sendo que suas informações serão utilizadas com fins de pesquisa - texto da Dissertação.

NESTES TERMOS
PEDE DEFERIMENTO

Santarém, 21 de novembro de 2013.

Atentamente

JONIEL VIEIRA DE ABREU

Mestrando em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
Matricula n° 201205770024

CONTATO: (93) 9131-1517 ou (94) 81318697

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PRM-SANTARÉM-SADM/PRM-PA
11 229 120 13
Em. 21/11/2013 às 16:39h

**REQUERIMENTO IMPETRADO NA VARA DA JUSTIÇA FEDERAL EM
SANTAREM**

À JUSTIÇA FEDERAL – Santarém/ Pará

JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, Advogado (OAB/PA n° 19.582) e Professor no Magistério Superior, aluno regulamente matriculado (DOC ANEXO) no Curso de Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) vem por meio deste documento

**REQUERER DESSE ÓRGÃO VISTAS E/OU DIREITO DE CÓPIA DE PROCESSOS
envolvendo a temática indígena nesta região do Oeste paraense.**

O interesse sobre o assunto se faz necessário devido a elaboração de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado envolvendo a temática indígena com título: “A implementação do Direito à Educação Escolar Indígena diferenciada no município de Santarém entre 2006 a 2012”. **Logo deixo notório que as informações repassadas serão utilizadas com fim de pesquisa – texto da dissertação.**

Discutir direitos envolve toda a complexidade social onde os teóricos que utilizo para fundamentar a pesquisa (Noberto Bobbio, Boaventura de Souza Santos, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros) entendem que se faz necessário tanto o registro do marco legal em forma de Lei, assim como sua implementação na realidade concreta, isto é trata-se de conquista social. Nesse sentido em 1988 os povos indígenas do Brasil conquistaram o direito a educação escolar indígena diferenciada (Art. 210, §2°) situação já regulamentada por legislações infraconstitucionais, situação que tornou o município de Santarém com obrigação legal em ofertá-la.

Pesquisar a implementação desse direito neste município tem sua importância por mostrar os caminhos percorridos pelo ente municipal na oferta e execução de sua obrigação. Destarte, entendo a importância de mostrar em meu trabalho a atuação Judiciário envolvendo a temática indígena nesta região.

Santarém, 21 de novembro de 2013

Atentamente



JONIEL VIEIRA DE ABREU

*Mestrando em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
Matricula n° 201205770024*

CONTATO: (93) 9131-1517 ou (94) 81318697

REQUERIMENTO IMPETRADO NA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
(OAB) SUBSEÇÃO DE SANTAREM

À ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB) – Subseção de Santarém/PA

JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, Advogado (OAB/PA nº 19.582) e Professor no Magistério Superior, aluno regulamente matriculado (DOC ANEXO) no Curso de Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) vem por meio deste documento

REQUERER dessa instituição informações relacionadas a sua atuação envolvendo a temática indígena nesta região do Oeste paraense.

O interesse sobre o assunto se faz necessário devido a elaboração de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado envolvendo a temática indígena com título: “A implementação do Direito à Educação Escolar Indígena diferenciada no município de Santarém entre 2006 a 2012”. **Logo deixo notório que as informações repassadas serão utilizadas com fim de pesquisa – texto da dissertação.**

Discutir direitos envolve toda a complexidade social onde os teóricos que utilizo para fundamentar a pesquisa (Noberto Bobbio, Boaventura de Souza Santos, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros) entendem que se faz necessário tanto o registro do marco legal em forma de Lei, assim como sua implementação na realidade concreta, isto é trata-se de conquista social. Nesse sentido em 1988 os povos indígenas do Brasil conquistaram o direito a educação escolar indígena diferenciada (Art. 210, §2º) situação já regulamentada por legislações infraconstitucionais, situação que tornou o município de Santarém com obrigação legal em ofertá-la.

Pesquisar a implementação desse direito neste município tem sua importância por mostrar os caminhos percorridos pelo ente municipal na oferta e execução de sua obrigação. Destarte, entendo a importância de mostrar em meu trabalho a atuação dos órgãos criados dentro do Estado Democrático de Direito com finalidade da defesa da ordem jurídica e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Obs. As informações também poderão ser encaminhadas via e-mail: jonielabreu@hotmail.com.


Santarém, 21 de novembro de 2013

Atentamente



JONIEL VIEIRA DE ABREU
Mestrando em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 Matrícula nº 201205770024

CONTATO: (93) 9131-1517 ou (94) 81318697

SUBSEÇÃO DA O. A. B.
 Santarém - Pará
 Recebido Em 21/11/13


**REQUERIMENTOS IMPETRADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTAREM (SEMED)**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REQUERIMENTO

À Secretaria Municipal de Educação de Santarém/PA

JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, Diretor Acadêmico da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel (MEC nº 800 DOU 22 de março de 2002), residente e domiciliado na Rua Estreito nº 02, Vila Permanente-Tucuruí/PA, **ACADEMICO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**, Matriculado sob o nº **2012057M0024** (Doc. Anexo), vem por meio deste documento requerer acesso as informações listadas abaixo e outras que forem relevantes, com fim de analisa-las para serem utilizadas em sua Dissertação de Conclusão de Curso que versa sobre a temática: "POLITICAS EDUCACIONAIS PARA POVOS INDIGENAS NA REGIÃO OESTE DO PARÁ".

1. Plano Municipal de Educação; ✓
2. Documentos municipais que regulamentam a educação indígena no município;
3. As comunidades indígenas que são atendidas pela SEMED de Santarém;
4. Materiais didáticos produzidos pela SEMED;
5. Demais documentos que versem sobre a Educação Indígena.

NESTES TERMOS
PEDE DEFERIMENTO

Belém (PA), julho de 2012.



ASSINATURA

*Recebido em
16/07/2012
Fildene Barreto*

À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED) – Santarém/ Pará
Coordenação da Educação Escolar Indígena

JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, Advogado (OAB/PA n° 19.582) e Professor no Magistério Superior, aluno regularmente matriculado (DOC ANEXO) no Curso de Mestrado em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará (UFPA) vem por meio deste documento

REQUERER ACESSO A RESOLUÇÕES, INFORMAÇÕES E DEMAIS MATERIAS
ELABORADOS PELA SEMED envolvendo a Educação Escolar Indígena

O interesse sobre o assunto se faz necessário devido a elaboração de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado envolvendo a temática indígena com título: "A implementação do Direito à Educação Escolar Indígena diferenciada no município de Santarém entre 2006 a 2012". **Logo deixo notório que as informações repassadas serão utilizadas com fim de pesquisa – texto da dissertação.**

Discutir direitos envolve toda a complexidade social onde os teóricos que utilizo para fundamentar a pesquisa (Noberto Bobbio, Boaventura de Souza Santos, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros) entendem que se faz necessário tanto o registro do marco legal em forma de Lei, assim como sua implementação na realidade concreta, isto é trata-se de conquista social. Nesse sentido em 1988 os povos indígenas do Brasil conquistaram o direito a educação escolar indígena diferenciada (Art. 210, §2º) situação já regulamentada por legislações infraconstitucionais, situação que tornou o município de Santarém com obrigação legal em ofertá-la.

Pesquisar a implementação desse direito neste município tem sua importância por mostrar os caminhos percorridos pelo ente municipal na oferta e execução de sua obrigação. Destarte, as informações expedidas por essa Coordenação será de muita relevância para minha pesquisa.

Santarém, 21 de novembro de 2013

Atentamente



JONIEL VIEIRA DE ABREU
Mestrando em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
 Matrícula n° 201205770024

CONTATO: (93) 9131-1517 ou (94) 81318697

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Protocolo n.º 1784
 PROTOCOLADO Em 21/11/13
 LIVROS n.º 20 FOLHAS: 129
 Jouviana
 Funcionário

REQUERIMENTO IMPETRADO NA DEFENSORIA PÚBLICA EM SANTAREM

ILUSTRÍSSIMA Dr^a. Tarcijany Linhares Aguiar (**Defensora Pública Chefe**)

(Conforme Portaria nº 853, de 05 de novembro de 2013)

- JONIEL VIEIRA DE ABREU, brasileiro, casado, professor do magistério superior, Advogado (OAB/PA 19582), aluno do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará com ênfase na área de Políticas Públicas (Doc Anexo), vem por intermédio deste e-mail

REQUERER INFORMAÇÕES DESSE ÓRGÃO RELACIONADAS A TEMÁTICA INDÍGENA

- de acordo com o que passa a expor.

DOS FATOS:

1. O requerente tem como temática de sua dissertação de mestrado "A implementação do direito à educação escolar indígena diferenciada no município de Santarem", que se encontra na fase de coleta e análise de informações in locu;
- 2. Durante a pesquisa in locu o requerente se deparou com diversos documentos impetrados no MPF/Santarem noticiando casos de violações do direito à educação escola indígena diferencia na regio do baixo tapajós;
3. O MPF instaurou um Inquerito Civil Público para acompanhar esse processo de implementação. O documento cedido pelo órgão estar sendo muito importante para a pesquisa do requerente;
- 4. Outra instituição que se requereu informações sobre a temática foi na OAB/Santarem, porém foi repassado que somente em agosto do ano de 2013 que a instituição foi procurada para se noticiar violações de direitos fundamentais a indígenas da região. O caso apresentado na OAB foi dos Z'océ.
5. Com base na lei que organiza a Defensoria Pública entendo como
- sendo também órgão com finalidade de garantir a inviolabilidade de direito fundamentais, onde a educação estar inserida;
6. Diante disso, a pesquisa me aponta que os povos indígenas da região do baixo tapajós tem consciência da função do MPF e OAB, todavia o requerente não tem como apontar se esses indígenas tem também consciencia do papel da defensoria publica para garantir a implementação de direitos.

DO PEDIDO

Diante disso, requer que seja disponibilizado informações nessa defensoria relacionadas a temática para serem utilizadas para fins de pesquisa na dissertação;

- Caso exista nesse órgão algum procedimento administrativo em aberto, requer-se acesso aos mesmos e direito de cópia para assim serem manuseados e inseridos na pesquisa.

Nestes Termos
Pede Deferimento

Em 16 de janeiro de 2014.



**MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA - PARÁ**



PROCURADORIA DA REPUBLICA NO MUNICIPIO DE SANTAREM-PA

Data de Autuação: 30/10/2007

CÍVEL - TUTELA COLETIVA

Inquérito Civil Público - ICP

1.00.000.001952/2004-27

VOLUME III

Data da conversão em ICP: 20/09/2012

Resumo:

Acompanhar a implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar dos povos indígenas dos Rios Tapajós, Arapiuns e Planalto santareno.

Partes:

INTERESSADO - CONSELHO INDÍGENA TAPAJÓS ARAPIUNS - CITA e outros

Volumes: 2

Distribuição:

PRM-SANTAREM - 17/11/2010 - 1º OFÍCIO DE SANTARÉM

Câmara:

6ª Câmara - Índios e Minorias

Tema:

Direitos Indígenas.

Observação:

Dra. Nayana. Para análise da Informação juntada** ARP ** . C/ Alexandre em 23.07.09**C/ Ricardo (31/07/09), c/Silvio 8-9-2009;C/Roseli(8/9/09);C/SILVIO 15/10/2009;C/Roseli(15/10/09).Silvio 19/10/2009;C/Roseli(20/10/09). Silvio 22/10/2009;C/Roseli(6/11/09).C/ Roseli (23/11/09)

Município(s):

SANTAREM - PA