

I CONGRESSO DE TECNOLOGIAS APLICADAS AO DIREITO

**DIREITO, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS
TECNOLÓGICAS DO CONHECIMENTO**

D598

Direito, educação e metodologias tecnológicas do conhecimento [Recurso eletrônico on-line]
organização I Congresso de Tecnologias Aplicadas ao Direito – Belo Horizonte;

Coordenadores: Anacélia Santos Rocha, Maria Carolina Ferreria Reis e Caio Augusto
Souza Lara – Belo Horizonte, 2017.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-659-8

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: O problema do acesso à justiça e a tecnologia no século XXI

1. Direito. 2. Tecnologia. 3. Educação. I. I Congresso de Tecnologias Aplicadas ao
Direito (1:2018 : Belo Horizonte, BH).

CDU: 34



I CONGRESSO DE TECNOLOGIAS APLICADAS AO DIREITO

DIREITO, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS TECNOLÓGICAS DO CONHECIMENTO

Apresentação

É com imensa satisfação que apresentamos os trabalhos científicos incluídos nesta publicação, que foram apresentados durante o I Congresso de Tecnologias Aplicadas ao Direito nos dias 14 e 15 de junho de 2018. As atividades ocorreram nas dependências da Escola Superior Dom Helder Câmara, em Belo Horizonte-MG, e tiveram inspiração no tema geral “O problema do acesso à justiça e a tecnologia no século XXI”.

O evento foi uma realização do Programa RECAJ-UFMG – Solução de Conflitos e Acesso à Justiça da Faculdade de Direito da UFMG em parceria com o Direito Integral da Escola Superior Dom Helder Câmara. Foram apoiadores: o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI, EMGE – Escola de Engenharia, a Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, a Federação Nacional dos Pós-graduandos em Direito – FEPODI e o Projeto Startup Dom.

A apresentação dos trabalhos abriu caminho para uma importante discussão, em que os pesquisadores do Direito, oriundos de dez Estados diferentes da Federação, puderam interagir em torno de questões teóricas e práticas, levando-se em consideração a temática central do grupo. Foram debatidos os desafios que as linhas de pesquisa enfrentam no tocante ao estudo do Direito e sua relação com a tecnologia nas mais diversas searas jurídicas.

Na coletânea que agora vem a público, encontram-se os resultados de pesquisas desenvolvidas em diversos Programas de Pós-graduação em Direito, nos níveis de Mestrado e Doutorado, e, principalmente, pesquisas oriundas dos programas de iniciação científica, isto é, trabalhos realizados por graduandos em Direito e seus orientadores. Os trabalhos foram rigorosamente selecionados, por meio de dupla avaliação cega por pares no sistema eletrônico desenvolvido pelo CONPEDI. Desta forma, estão inseridos no universo das 350 (trezentas e cinquenta) pesquisas do evento ora publicadas, que guardam sintonia direta com este Grupo de Trabalho.

Agradecemos a todos os pesquisadores pela sua inestimável colaboração e desejamos uma ótima e proveitosa leitura!

CONTEXTOS EDUCATIVOS E AS TECNOLOGIAS NAS COMUNIDADES NATIVAS

CONTEXTOS EDUCATIVOS Y TECNOLOGÍAS EN LAS COMUNIDADES NATIVAS

Thais Janaina Wenczenovicz ¹
Michelle Martins Papini Mota ²

Resumo

Aliar os conhecimentos tradicionais às tecnologias educacionais no contexto educativo nas comunidades indígenas tem sido um dos debates presentes nos diálogos interculturais. O artigo analisa a trajetória histórica do direito à educação as Comunidades Nativas, bem como reconhecer sua contribuição histórica na composição da sociedade brasileira. Analisa-se também o uso das tecnologias no contexto escolar, mediadas pela relação professor x alunos junto às comunidades nativas brasileiras. Enquanto procedimento metodológico utiliza-se o bibliográfico-investigativo, com destaque ao uso de bases estatísticas do Censo Escolar 2015 e 2016.

Palavras-chave: Comunidades nativas, Contexto educativos, Tecnologias

Abstract/Resumen/Résumé

Aliar los conocimientos tradicionales a las tecnologías educativas en el contexto educativo en las comunidades indígenas ha sido uno de los debates presentes en los diálogos interculturales. El artículo analiza la trayectoria histórica del derecho a la educación a las Comunidades Nativas, así como reconoce su contribución histórica en la composición de la sociedad brasileña. Se analiza también el uso de las tecnologías en el contexto escolar, mediadas por la relación profesor x alumnos junto a las comunidades nativas brasileñas. En cuanto procedimiento metodológico se utiliza el bibliográfico-investigativo, con destaque a las bases estadísticas del Censo Escolar 2015 y 2016.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Comunidades nativas, Contexto educativo, Tecnologías

¹ Docente Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Fundamentais da Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC.

² Bacharel em Direito, especialista em Direito dos Contratos, Assessora Jurídica da Polícia Militar/MG. Membro titular do Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS Direitos Humanos e Justiça: perspectivas decoloniais

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma significativa diversidade étnica e linguística, estando entre uma das maiores do mundo. Muito disso é por conta da pluralidade indígena. Suas culturas materiais e imateriais registraram em larga escala saberes e historicidade sócio-culturais complexas, sofisticadas em muitos aspectos, interessantes por si mesmas e portadoras de significativos valores para o mundo moderno, como o respeito pela natureza e um modo de vida sustentável. Mesmo assim, a degradação das culturas tradicionais pelo contato assíduo com a comunidade dita como ‘civilizada’ foi ágil e com grandes transformações nas relações materiais e sócio-culturais em decorrência das práticas assimilacionistas.

Por outro lado, é importante apontar que o espaço definido como essencial na busca de significados históricos de pertencimento se efetiva geralmente no contexto escolar e educacional. Os desafios postos pela educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, devem ser enfrentadas com o acesso a Educação. Durante muito tempo a educação reservada as Comunidades Nativas no Brasil ficaram relegadas a complementação de outros interesses, não sendo em essência uma ação afirmativa.

No campo jurídico, as ações afirmativas indicam como um instrumento legítimo de correção de injustiças históricas e atuais contra as minorias, segmentos que sempre se viram aliçados de uma participação mais influente na sociedade podem obter nestas medidas uma oportunidade de ascensão social. Não se configuram pois, como ações de beneficiar um indivíduo apenas por ele pertencer a determinado grupo mais sim como uma maneira de premiar o mérito daquele que mesmo pertencente a este grupo tradicionalmente excluído alcançou os méritos necessários para ser agraciado com uma política estatal.

Deve se ressaltar, no entanto, que estas políticas não acontecem isoladamente e em período de longa duração, pois são medidas de caráter provisório e necessariamente devem ocorrer concomitantemente ações de melhorias na educação e nas condições de vida da população em geral, para que as distorções sociais sejam finalmente erradicadas e medidas de descriminação positiva não se façam mais necessárias.

Nesse aspecto, indicar a educação como política de afirmação as comunidades nativas e aos povos tradicionais, se justifica essencialmente como reparação histórica, acrescido ao incentivo à diversidade ou, ainda, a promoção de justiça social e da equidade educacional.

O presente resumo divide-se em duas partes: Educação Indígena: identidade e legislação e a segunda discorre sobre as tecnologias e as comunidades nativas no Brasil. O procedimento metodológico aqui utilizado é o analítico-investigativo, tendo aporte também na legislação educacional internacional e nacional. No intuito de contrastar e comparar os dados estatísticos, foram utilizadas outras fontes de informações como o Censo Escolar Indígena de 2006 (INEP) e os dados da FUNAI relativos à inclusão e a educação.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA: IDENTIDADE E LEGISLAÇÃO

No tocante a educação e, especificamente a legislação, podemos citar que as normatizações estabelecidas desde a chegada do colonizador até 1970 estiveram diluídas em ‘leis maiores’. Somente após a segunda metade do século XX, mais especificamente em 1973, através da Lei 6001 (Estatuto do Índio), que se garantiu a alfabetização dos nativos “na língua do grupo a que pertença.”

No ano seguinte, uma ação conjunta entre MOBRAL,¹ FUNAI² e MEC garantiram diretrizes visando à alfabetização indígena para todo o território nacional. Na década de 1980, inserido nas manifestações pela redemocratização do país, algumas lideranças indígenas também se mobilizaram e tiveram como defesa ao movimento a garantia de educação a todos os grupos nativos levando em consideração suas matrizes

¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". Criado e mantido pelo regime militar, durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBRL, cujo objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional. A recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do MOBRL, que demandava altos recursos para se manter. Seus Programas foram assim incorporados pela Fundação Educar em 1985, ano de seu fim.

² A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei 5 371, de 5 de dezembro de 1967 e esta vinculado ao Ministério da Justiça. Sua missão é coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, protegendo e promovendo os direitos dos povos indígenas. São, também, atribuições da Funai: identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, promovendo políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas e reduzindo possíveis impactos ambientais promovidos por agentes externos nessas terras; bem como prover, aos indígenas, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como o direito à seguridade social e à educação escolar indígena.

étnico-culturais. Em resultado a Constituição de 1988 – inserção de todos cidadãos como possuidores de direitos – incluindo as comunidades indígenas abriu-se espaço nas legislações que seguiram. A exemplo, podemos citar os artigos 210, 215, 231 e 232 que tratam especificamente da educação Escolar e Cultura Indígena. Em 1990, é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente e em seu artigo 3º também contempla as comunidades nativas.

Em 1991, surge o decreto Presidencial nº 26 que atribui ao MEC a responsabilidade de inserir a Educação Escolar Indígena ao sistema regular de ensino, bem como desenvolver ações inclusivas. Essa tarefa foi compartilhada com a FUNAI. Esse documento permitiu a criação de diversos Núcleos de Educação Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena composto por lideranças indígenas, antropólogos, pedagogos, linguistas e técnicos do governo, demonstrando a integração de nativos e não-nativos acerca de uma temática comum: Educação Escolar Indígena.

A partir desse momento, ocorreram vários desdobramentos com vistas ao reconhecimento e efetivação de políticas públicas de inserção dos indígenas ao direito à Educação. Dentre elas podemos elencar:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação;
- Resolução nº 10, 28 de março de 2006 - Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais no âmbito da educação escolar indígena;
- Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências;
- Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009 - Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- Resolução nº 2, de 5 de março de 2009 - Estabelece as normas para que os municípios, estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de ônibus e embarcações para o transporte escolar;
- Resolução nº 5, de 17 de março de 2009 - Autoriza a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades de direito privado sem fins lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena;
- Resolução nº 6, de 17 de março de 2009 - Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados;

- Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009 - Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010 - Republicada em 16/4/2010 - Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências;
- Resolução nº 40, de 29 de dezembro de 2010 – Estabelece as normas para que os municípios, estados, Distrito Federal e outros órgãos vinculados à educação possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de bicicletas para o transporte escolar. (FNDE, 2013. Legislação).

É mister destacar que desde 2005, segundo o conselho superior, o Ministério da Educação (MEC) fomenta, por meio de editais, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) em instituições de educação superior públicas. Sabe-se que o reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira. A Constituição e as leis decorrentes determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país e nesse ensejo a escola tende a ser o elo de ligação entre esse processo conflituoso.

Em 2015, foram reconhecidas e homologadas as diretrizes para formação de professores através do Ministério de Educação.³ Com base nesse marco regulatório, a formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil tem como premissa respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Conforme a resolução do CNE, as diretrizes curriculares têm por objetivo regulamentar os programas e cursos de formação inicial e continuada de professores junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às instituições formadoras e aos órgãos normativos. No documento de apresentação das diretrizes, o CNE salienta que 2.620 professores indígenas fizeram a formação em magistério entre 2005 e 2011.⁴ No período, foram ministrados 23 cursos por 20 instituições de educação superior em 14 estados. (MEC/CNE, 2016)

³ A homologação do Parecer CNE/CP nº 6/2014 consta de despacho de 30 de dezembro de 2014, publicado no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2014.

⁴ Dentre as Universidades que ofereceram essa modalidade de Ensino e receberam apoio financeiro do MEC para a implantação, manutenção de cursos de licenciatura e custeio de estudantes pode-se citar as seguintes instituições públicas: UFRR (Universidade Federal de Roraima), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFAM (Universidade Federal do Amazonas), UFT (Universidade Federal do Tocantins), UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), UFBA (Universidade Federal da Bahia), Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso), UEL (Universidade Estadual de Londrina), UEA (Universidade Estadual do Amazonas), Uneb (Universidade Estadual da Bahia), UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), e a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Nesse contexto, considera-se relevante, assinalar que os espaços educativos foram responsáveis por impulsionar encontros e construir espaços de tensionamento frente aos diversos problemas que historicamente afetam as centenas de comunidades nativas no Brasil e na América Latina. Esse movimento ocorreu pelo fato da escola estar presente como elo de ligação entre a sociedade civil e os gestores públicos.

3. ESCOLA INDÍGENA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A presença da escola nas comunidades indígenas é um dos motivos que levaram a instituição escolar congregar muitos movimentos afirmativos junto às comunidades nativas em todo o Brasil. Nesse diálogo adentram as tecnologias, já que um dos desafios é equipar essas tecnologias efetivamente de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem.

Inúmeras são as iniciativas desde o ano de 2000 na assertiva de aproximar as tecnologias junto as comunidades nativas. Em dados apresentados pelo Censo Escolar INEP/MEC (2016), constata-se que das 3,1 mil escolas em nível de Educação Básica em terras indígenas o acesso à internet está disponível com maior incidência nas escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Nesse contexto pode-se citar a Unesco como um organismo impulsionador do desenvolvimento da tecnologias no contexto escolar. Essa indica que as TIC podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades. Dentre seus projetos, pode-se citar:

- Capacitação e aconselhamento de políticas públicas para o uso de tecnologias na educação, particularmente nos domínios emergentes como a aprendizagem móvel.
- Garantia de que professores tenham as habilidades necessárias para usar as TIC em todos os aspectos da prática de sua profissão por meio de ferramentas como o Marco Político de Padrões de Competência em TIC para Professores.
- Apoio do uso e desenvolvimento de recursos e softwares educacionais plurilíngues, que sejam disponíveis para uso e reuso como resultado de licenças abertas (recursos educacionais abertos – REA; software livre e aberto [free and open source software – FOSS]).
- Promoção de ITC para educação inclusiva, que inclua pessoas com deficiências e proporcione a igualdade de gênero.

- Coleta de dados estatísticos e desenvolvimento de indicadores sobre o uso de TIC na educação.
- Provisão de apoio à políticas públicas que garantem que o potencial de ITC seja aplicado efetivamente por todo o sistema educacional. O Instituto de Tecnologias de Informação para a Educação (UNESCO *Institute for Information Technologies in Education* – IITE), com sede em Moscou, se especializa em intercâmbio de informações, pesquisa e treinamento sobre a integração das TIC em educação. (UNESCO, 2017)

Para apoiar a conexão dessas comunidades com a rede mundial de computadores, o Comitê para a Democratização da Informática (CDI) criou, em 2003, o projeto Rede Povos da Floresta. Desde então foram implantados pontos de acesso à internet em comunidades do Acre, Amapá, Minas Gerais e Rio de Janeiro. No início de 2007, a rede estabeleceu acordo com os Ministérios das Comunicações e do Meio Ambiente, beneficiando direta e indiretamente centenas de indígenas nas mais variadas etnias.

Em 2010, foi criado o Centro de Inclusão Digital Indígena (Cidi), uma instituição sem fins lucrativos que visa colaborar para a conectividade dos povos indígenas. O Cidi recebe doações de equipamentos de informática diversos, novos ou usados, faz sua manutenção e depois os entrega para as comunidades indígenas. Este Centro também oferece cursos de informática básica e de formação de monitores indígenas para atuarem nas futuras escolas de informática criadas nas aldeias.

O primeiro Centro de Inclusão Digital Indígena foi inaugurado em março de 2012, na comunidade Tikuna, situada na zona norte de Manaus (AM). As ações mesmo pontuais desenvolvem-se de maneira muito vagarosa, já que na prática, a manutenção das infraestruturas em terras indígenas possui um alto custo. O destaque para uso e oferta das tecnologias por serem mantidas pelos governos estaduais.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, sabemos que a Constituição de 1988 foi um marco de conquistas as comunidades nativas do Brasil, enquanto concretização do direito à educação. Quase 30 anos depois, o credenciamento de novas escolas, o aumento de professores bilíngues e de ações afirmativas para assegurar o acesso à educação e o acesso as tecnologias contrastam com o histórico de estigma e preconceito vivenciado por décadas pela população indígena. No passado recente, professores, lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa necessária transformaçãoda educação escolar indígena caracterizada

atualmente fundamentalmente por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico, pois cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas de pertencimento e identitárias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio)**.
- _____. **Legislação: Educação Escolar Indígena**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2013.
- FLECK, Eliane Cristina Deckmann. "A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17–18)". In: Ministério da Educação do Brasil. **Revista Em Aberto**, 2009.
- GARCIA, Elisa Frühauf. "Solução caseira". In: **Revista de História**, 01/04/2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUÑO, Antonio-Enrique Pérez. **Derechos humanos, estado de derecho y constitución**. 9. ed. Madrid : Tecnos, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber –Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas**.Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FONTES ELETRÔNICAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Indígena**. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em 28/01/18.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2014/2024**. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 02/04/18.
- IBGE. **Dados estatísticos século XX**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em 02/04/18.
- INEP/MEC. **Notas Estatísticas Censo escolar (2016)**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar. Acesso em 21/04/2018
- UNESCO. **Tabelas e dados estatísticos**. Disponível em <http://www.unesco.org/indicadores>. Acesso em 21/04/18.
- UNESCO. **Tecnologias e Educação**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information>. Acesso em 05/04/2018.