



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE DIREITO**

**STENIO HAJIME MOURÃO TAKANO**

**A AUTODETERMINAÇÃO PELA EDUCAÇÃO: DIREITO INDÍGENA À  
EDUCAÇÃO E À IDENTIDADE**

**BRASÍLIA  
DEZEMBRO 2014**

**Stenio Hajime Mourão Takano**

**A Autodeterminação Pela Educação: Direito Indígena À Educação e À  
Identidade.**

Monografia apresentada como  
requisito parcial à obtenção do  
título de bacharel em Direito  
pela Faculdade de Direito da  
Universidade de Brasília – UnB.

**Orientador: Prof. Othon de Azevedo Lopes**

**Brasília**

**Dezembro 2014**

Stenio Hajime Mourão Takano

A Autodeterminação Pela Educação: Direito Indígena À Educação e À Identidade.

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – UnB, aprovada com conceito [     ].  
**Brasília, 04 de dezembro de 2014.**

---

Prof. Dr. Othon de Azevedo Lopes  
Professor orientador

---

Prof. Dra. Loussia Penha Musse Felix  
Membro da Banca Examinadora

---

Mestre Larissa Caetano Mizutani  
Membro da Banca Examinadora

***A Deus e aos meus pais, por tudo.***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus. Nunca fiquei desamparado por ele. Nos momentos mais difíceis, pude encontrar força e reconforto.

Aos meus pais, meus amores.

Mamãe (Sil) eu devo muito a você. Você me proporcionou não somente a vida, mas participou em muito na formação da pessoa que sou. Você me ensinou o que é a fé e a pureza. Recebi muito amor e apoio. Obrigado pelo melhor que você conseguiu me dar.

Papai, que tanto me amou. Tantas vezes se esqueceu de si mesmo para dar o melhor em todos os sentidos. Ainda que não pudesse estar presente em todos os momentos da minha vida, foi decisivo, mesmo que nas pequenas coisas, para que eu atingisse esse fim. Obrigado!

Haissa, irmã querida. Cresceu comigo. Obrigado pela paciência e por todo apoio. É uma pessoa tão especial em minha vida por diversos motivos. Tantas vezes enfatizou o melhor que há em mim.

A toda a minha família, pelo amor dedicado.

Aos avós, em especial à Hiro e ao Makiyoshi.

Vovó Hiro, devo muito a você. Obrigado pelo carinho e por toda ajuda. Reconheço que, em inúmeros momentos, abriu mão de várias coisas para me ajudar. Nunca me esquecerei do tanto que já fez. Muito obrigado por tudo!

Vovô Makiyoshi sempre vislumbrou o meu sucesso e tentou apoiar da melhor forma. Por seu carinho e atenção, obrigado!

Tia Marissol. Devo tanto a você. Não tenho palavras para expressar o meu agradecimento. Sinto que estarei em eterna dívida. Além de ser uma das pessoas mais fortes que eu conheço, tem dentro de si uma luz extraordinária. Obrigado por todas as horas dedicadas a me ouvir e por acreditar em meu potencial.

Tia T. Esse momento teria sido adiado ou, talvez, nem mesmo teria sido possível sem o seu reforço. Todo o bem que você fez a mim e a outras pessoas apenas mostra o quão bela é a sua essência, conectada a um ser superior. Muito obrigado.

Aos meus amigos e colegas da faculdade que tanto contribuíram para o meu crescimento, em especial Ana Carolina, Fátima, Gabriela de Paula, Gabriela Tavares e Lizya. Vocês, não só me ajudaram com o crescimento acadêmico, mas conseguiram me conquistar. Todos os momentos que passamos estarão para sempre gravados com acalanto nas páginas da minha história. Adoro vocês. Obrigado por tudo.

Aos demais amigos que estiveram presentes em diversos momentos importantes e que tanto me fazem bem. Bruna, Bruno, Catharina, Isabela, Jeff, Juliana, Karine, Luciana, Matheus, Michel. Quantas vezes me ajudaram a desfrutar o melhor que a vida tem a oferecer. Foram os irmãos que eu escolhi ter. Cada um tem as suas especialidades e características laudáveis. Não consigo imaginar como teria sido sem vocês. Sinceros agradecimentos.

Aos colegas de trabalho remotos e atuais. Recebi grande apoio de todos. Agradeço pelos ensinamentos recebidos e pelos que ainda estão por vir. Em especial, aos Drs. Anna, Beatriz, Brenda, Bruna, Carlos, Diego, Gilberto, Hugo, Karla, Nathan, Ricardo, Tais.

Às dezenas de amigos que adquiri este ano, mas que já se tornaram muito especiais. Destes, agradeço especialmente à Kina, que segurou na minha mão e me apoiou em tantas ocasiões com suas palavras doces e o seu incentivo.

Meus sinceros agradecimentos também a todos os professores que auxiliaram na minha formação acadêmica. Considero a profissão de professor uma das mais bonitas que existem. Esse profissional tem a competência de influenciar positivamente as pessoas para que criem novas realidades.

Agradeço ao orientador Prof. Dr. Othon, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Loussia e à Mestre Larissa por terem aceitado o meu convite para compor a banca. Sinto-me lisonjeado em ter pessoas tão inteligentes e ilustres para avaliarem o meu trabalho.

Sincero agradecimento à professora de Direito das Minorias que tanto me incentivou e dedicou-se em prol da realização desse trabalho.

Por fim, agradeço à Universidade de Brasília pela formação em uma das melhores Faculdades de Direito do país. Espero poder retribuir à sociedade brasileira o investimento recebido.

***"...Liberdade, essa palavra  
que o sonho humano alimenta  
que não há ninguém que explique  
e ninguém que não entenda..."***

***Cecília Meireles – Romanceiro da Inconfidência***



## **RESUMO**

Em 1500, os Europeus chegaram ao Brasil e acharam uma ampla diversidade de povos. Além de formas físicas de violência, foram utilizadas formas simbólicas. E estas foram, muitas vezes, acompanhadas por um projeto educacional civilizatório que não respeitou as particularidades desses povos. O último e recente paradigma educacional escolar, um tipo emancipatório, visa dar autonomia aos indígenas. Quando se consideram as fronteiras étnicas como fronteiras sinuosas, podemos perceber que é possível a introdução da escola nas culturas indígenas. Ainda que se verifique possível a introdução da escola numa determinada cultura indígena quando se consideram as fronteiras étnica como fronteiras sinuosas, é necessário perceber a educação escolar sob um ponto de vista crítico. Destaca-se que a educação constitui direito fundamental e se insere no rol de direitos humanos estabelecidos internacionalmente. A educação escolar indígena positivada em nossa Constituição, com métodos próprios de aprendizagem, constitui um êxito resultante da movimentação política indígena. No entanto, a educação escolar indígena ainda é permeada por inúmeros desafios, considerando a complexidade de ruptura com o paradigma escolar anterior, que não respeitou a autodeterminação. Não obstante os inúmeros entraves que abrangem a questão, é necessário observar os objetivos do recente paradigma escolar: manutenção da identidade e das práticas sociais, emancipação e autodeterminação. Amparar a existência de uma educação escolar diferenciada e de qualidade para os indígenas é uma resposta possível para alcançar o protagonismo indígena nos espaços institucionais de diálogo entre a minoria e o grupo dominante, inclusive no processo de formulação de políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos indígenas. Educação. Direitos Humanos. Autodeterminação. Identidade.

## **ABSTRACT**

In 1500, Europeans arrived in Brazil and found a wide diversity of people. Besides physical forms of violence, they also used symbolic forms. And these were often followed by an educational civilizing project which did not respect the singularities of those people. The latest school educational paradigm, which is an emancipatory kind, aims to empower indigenous. When considering ethnic boundaries as sinuous borders, we realize that there is a possibility to introduce school in indigenous cultures. Although there is a possible introduction of a particular school in an indigenous culture, when considering ethnic boundaries as sinuous borders, it is necessary to perceive school education from a critical point of view. It is important to emphasize that education is a fundamental right and that it is inserted in the list of human rights recognized internationally. The indigenous education positively valued in our constitution, which has its own learning methods, is an achievement of the indigenous political movement. However, indigenous education is still permeated by several challenges, considering the complexity of rupture with the previous school paradigm that did not respect self-determination. Despite the barriers that address the issue, it is necessary to observe the aims of the recent school paradigm: maintenance of indigenous identity and social practices, empowerment and self-determination. Giving support to the existence of a differentiated and quality education to indigenous peoples is possible to reach the indigenous leadership in the institutional places of dialogue between the minority and the dominant group, even in the public policy making process.

**KEY-WORDS:** Indigenous People. Education. Human Rights. Self-determination. Identity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. DO PROCESSO HISTÓRICO DE SUBJUGAÇÃO CULTURAL E IDENTITÁRIA.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 A NEGAÇÃO DO OUTRO ENQUANTO OUTRO .....</b>	<b>16</b>
<i>1.1.1 A Dominação .....</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2 Resistência Indígena .....</i>	<i>19</i>
<b>1.2 O FENÔMENO MODERNIDADE .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 A HISTÓRIA CONTADA PELOS VENCEDORES .....</b>	<b>23</b>
<b>2. A ESCOLA INDÍGENA E SUAS ESPECIFICIDADES .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. A DOMINAÇÃO OCORRIDA POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR –     PARADIGMAS.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO FRONTEIRA .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3. EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE AUTODETERMINAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>3. CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO INDÍGENA À IDENTIDADE E À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1. EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A QUEBRA DE PARADIGMA .....</b>	<b>42</b>
<i>3.2.1. Mobilizações constituintes. Assembleia constituinte. ....</i>	<i>42</i>
<i>3.2.2. O texto constitucional de 1988.....</i>	<i>43</i>
<i>3.2.3. Normas infraconstitucionais.....</i>	<i>45</i>
<b>3.3. DESAFIO. DIÁLOGO ENTRE OS DIFERENTES .....</b>	<b>46</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

Os Europeus, ao chegarem ao Brasil em 1500, depararam com uma ampla diversidade de povos. Persistentes a qualquer reconhecimento das novas identidades dos povos que aqui habitavam, decidiram denominá-los de índios por uma analogia às Índias, local a que pretendiam inicialmente chegar.

Dessa forma, os povos que aqui conviviam tiveram as suas identidades “encobertas” pela atribuição feita pelo Europeu. O “encobrimento” dos indígenas teve como consequência a exclusão de direitos e garantias ao longo dos séculos.

Contra esse outro aparentemente conhecido, não se reconhece alteridade. Tal “encobrimento” fez parte de um complexo processo de dominação. Foram utilizadas formas físicas de violência, mas também, e principalmente, outras formas simbólicas de violência.

Sobre as formas simbólicas, apresenta-se a violência ao imaginário. Alteraram-se profundamente o imaginário dos indígenas e as concepções de mundo. Esse projeto colonizador foi acompanhado de um projeto educacional civilizatório, em que a mera violência física não constituía uma única forma de dominação.

Ocorre que a modificação do imaginário e a imposição cultural provocaram profundas marcas nas identidades indígenas. O projeto colonizador retirou o ânimo dos que aqui estavam porquanto lhes retirou a visão de mundo e crenças. Dessa forma, o projeto fora facilitado.

Engano seria imaginar que esse projeto ocorrera de forma pacífica e que esses povos foram facilmente derrotados. Houve vasta resistência indígena por meio de confrontos diretos, mas também se sabe, por meio de relatos, de formas inclusive mais sutis de resistência como, por exemplo, petições indígenas à coroa portuguesa.

Documentos que relatavam momentos de resistência indígena foram, ao longo da história do Brasil, ofuscados pela elite brasileira. A história do Brasil é igualmente composta pela resistência de povos que foram subjugados pelos detentores do poder.

A ignorância esteve presente, também, na própria criação do Estado brasileiro, que não contemplou os povos indígenas. As sociedades indígenas foram ignoradas. Ou seja, a gritante situação de desigualdade desde o “achamento” do Brasil não foi amparada pelo Direito de modo a estabelecer a igualdade entre os indivíduos.

Retomando-se a questão da violência simbólica ao imaginário, é apresentada a evolução dos três paradigmas educacionais escolares que vigoraram ao longo dos séculos. Os dois primeiros são, basicamente, tipos de paradigmas assimilacionistas e o último, recente, um tipo emancipatório, que visa dar autonomia a comunidade indígena.

Cabe esclarecer as diferenças entre educação e escolarização. Os povos indígenas têm as suas formas próprias de educação e de reprodução de conhecimento, que não se confundem com formas escolarizadas. Historicamente, ocorreu a imposição de modelos escolares que serviram unicamente como instrumento de subjugação cultural e retirada de identidade.

Entretanto, recentemente, a escola ganhou um novo sentido no contexto indígena: um meio de aquisição de conhecimentos universais e de manutenção da identidade. Questiona-se sobre a possibilidade de introdução dessa instituição ocidental na cultura indígena. A partir da análise dessa introdução, verifica-se ser possível a escolarização quando analisada a partir de um espaço de fronteira.

Essa perspectiva teórica possibilita de que forma a escola pode se articular ou ser articulada no contexto indígena. Longe de pretender introduzir a escola na cultura indígena, tal concepção se propõe a analisar a escola nesse

contexto como um espaço híbrido, de troca de conhecimento e de conexão ao mundo atual e dinâmico.

Opondo-se a ideia de que a escola indígena obrigatoriamente constituirá uma subjugação cultural por ser alheia à cultura indígena, nesse espaço de fronteira, percebe-se a cultura não de forma sólida e imutável no tempo, mas de forma mais relacional, aberta.

Ainda que se verifique ser possível a introdução da escola numa determinada cultura indígena compreendida como um espaço de fronteira, não se pode dissociá-la do contexto social, econômico e político no qual os indígenas estão inseridos. É necessário perceber a educação escolar sob um ponto de vista crítico.

Insta destacar que a educação constitui direito fundamental e se insere no rol de direitos humanos estabelecidos internacionalmente. Esses direitos receberam grande aceitação no espaço global, marcados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, principalmente após as barbáries ocorridas na 2ª Guerra Mundial.

Diversos documentos internacionais posteriores detalharam a proteção à educação. O mais recente deles, aprovado em 2007, é a “Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos Dos Povos Indígenas”, a qual prevê especificamente o direito dos povos indígenas de controlarem “seus sistemas e instituições docentes”, além de detalharem ainda mais essa educação diferenciada.

A educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, com métodos próprios de aprendizagem, positivada em nossa Constituição, constitui um êxito resultante da movimentação política indígena na fase constituinte. Isso porque a educação, nos moldes anteriores, assimilacionista, não se alinhava de forma alguma a uma vivência que permitisse a manutenção da cultura e da autodeterminação.

No entanto, a educação escolar indígena, ainda é permeada por inúmeros desafios, considerando a complexidade de ruptura com o paradigma

tutelar e integracionista anterior. Principalmente, quando na prática, muitas vezes, não se verifica o resultado pretendido.

Não obstante os inúmeros entraves que abrangem a questão, é necessário observar o caráter finalista com o qual esse empreendimento deverá estar alinhado, qual seja, emancipação, proteção e autodeterminação do homem. Amparar a existência de uma educação escolar diferenciada e de qualidade para os indígenas é uma resposta possível para o alcance do protagonismo indígena de nos mais diversos espaços institucionais de diálogo entre a minoria e o grupo dominante, inclusive no processo de formulação de políticas públicas.

# 1. DO PROCESSO HISTÓRICO DE SUBJUGAÇÃO CULTURAL E IDENTITÁRIA

## 1.1 A NEGAÇÃO DO OUTRO ENQUANTO OUTRO

### 1.1.1 A Dominação

Ao chegar à América, os Europeus depararam com uma ampla diversidade de povos. “[No Brasil] Em 1500, quando dos primeiros contatos entre índios e europeus, os estudiosos estimam que a população indígena chegasse a 6 milhões de indivíduos, falando mais de 1.300 línguas.”<sup>1</sup>

Os povos que aqui habitavam foram denominados, pelos Europeus, de “índios”, relativo às Índias, local a que desejavam inicialmente chegar.<sup>2</sup> A identidade desses povos que habitavam a América foi construída pelos que aqui chegaram, numa realidade em que se desconsiderou essa ampla diversidade cultural. O reconhecimento do Outro que aqui estava, na verdade foi o reconhecimento de um Outro já conhecido. Esse Outro já conhecido seria o “ser-asiático”.

Isto é o que chamamos de “invenção” do “ser-asiático” da América. Quer dizer, o “ser-asiático” deste continente só existiu no “imaginário” daqueles europeus renascentistas. Colombo abriu política e oficialmente na Europa a porta para a Ásia pelo Ocidente. Mas com sua “invenção” puderam continuar existindo, como a Santíssima Trindade, as “Três Partes” da terra (Europa, África, Ásia).<sup>3</sup>

Esse fenômeno de se reconhecer o Outro como algo já conhecido (como asiático) e, portanto negando o Outro como ele é, em total desrespeito às suas particularidades, constitui o que Dussel denomina de “encobrimento” do Outro.<sup>4</sup> Esse “encobrimento” do Outro também faz parte da dominação, da conquista desse Outro.<sup>5</sup> E essa relação se constitui da seguinte forma: o Outro, que já é conhecido, não é Europeu. Então, a lógica é dominar e subjugar tudo o que não constitui a Europa.

---

<sup>1</sup> BRASIL, 2002, p.8

<sup>2</sup> DUSSEL, 1994, p.29

<sup>3</sup> DUSSEL, 1994, p.31

<sup>4</sup> DUSSEL, 1994, p.32

<sup>5</sup> DUSSEL, 1994, p.47



Utilizaram-se, é claro, de força militar, da violência física, para atingir o objetivo de conquistar. De início, observa-se a superioridade militar europeia contra a “fraqueza” dos povos indígenas.<sup>6</sup> O dominador chegou com armas de fogo, desconhecidas pelos indígenas e abriu fogo contra eles.

A dominação não se deu somente por meio de armas, do militarismo, mas também por meio da religião. O ensino religioso dispôs-se ao objetivo do dominador. Procurava-se mudar o imaginário do dominado. Primeiro se domina a terra, depois o corpo físico dos que dela habitam, depois, domina-se a mente, o imaginário. “(...) [Era] necessário agora controlar o imaginário a partir de uma nova compreensão religiosa do mundo da vida”.<sup>7</sup>

A conquista soe ser vista como um choque de armas, como um evento bélico, e a isso se deve que tenhamos daquele fato dramático uma visão tão estreita e tão falsa. É necessário compreender, porém, que os índios não foram conquistados pelo mero fato de haverem sido derrotados. (...) os índios não foram sujeitados e dominados enquanto não se lhes despojou suas fontes de riqueza - apropriação de suas terras - e se os submeteu à escravidão, momento decisivo para a conquista que teve na religião o substrato ideológico necessário para a consolidação da conquista econômica.<sup>8</sup>

O controle do imaginário a partir de uma nova visão religiosa foi acompanhado por uma educação que fixava os valores adequados do colonizador. Um projeto educacional civilizatório mostrou-se necessário no empreendimento colonizador. No entanto, tal projeto trouxe marcas profundas na questão da identidade dos povos indígenas.

Neste roldão, a educação e os pressupostos de uma pedagogia restrita sempre cumpriram papel crucial na ratificação daqueles valores. Quer seja pela angulação das religiões monoteístas trazidas para cá, quer seja nas iniciativas de grupos de indivíduos ou ainda pela ação de instituições dedicadas à educação e aos hábitos adequados àquele modo de vida, os projetos educacionais e a sala de aula possuíram protagonismo incontestado. Nestes espaços, portanto, consolidavam-se, no coração e nas mentes das alteridades subalternizadas, necessidades estranhas. Considerando a forma como tais processos educacionais foram graduais e tão intensamente inculcados e introjetados, temos por resultados, séculos após o início de ações desta natureza, o estranhamento de si próprio.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> DUSSEL, 1994, p.47

<sup>7</sup> DUSSEL, 1994, p.59

<sup>8</sup> VARGAS, 2007, p.97

<sup>9</sup> VIEIRA, 2011, p.228

A dominação foi denominada “encoberta”. O choque dos Europeus com os indígenas é representado como se fosse um “encontro”. O que houve no continente americano foi uma conquista, dominação sangrenta, que custou a vida de milhares de indígenas. Esse “encontro” é um fato que não corresponde à realidade. Por isso, “encoberta”, a verdade “encoberta”. Poder-se-ia chamar de “encontro” se a relação contemplada fosse uma relação de pessoas iguais se tratando como iguais.

10

O conceito de “encontro” é encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do Outro”, do índio. Não podia então ser um “encontro” de duas culturas – uma “comunidade argumentativa” onde os membros fossem respeitados como pessoas iguais –, mas era uma relação assimétrica, onde o “mundo do Outro” era excluído de toda racionalidade e validade religiosa possível.<sup>11</sup>

Outra forma de denominação não descrita aqui é a do controle de corpos durante o processo de conquista dos povos indígenas. Há o controle do corpo dos indígenas do sexo masculino, que servirá de força econômica, e o controle sexual do corpo dos indígenas do sexo feminino.<sup>12</sup>

O controle sexual do corpo dos indígenas do sexo feminino também consiste em dominação em uma forma de subjugar o povo e a sua cultura. Dussel se refere a esse fato como um dos que modifica a forma como aqueles povos viviam e reproduziam suas vidas.<sup>13</sup>

A violência erótica também fez parte do processo de dominação dos indígenas. “O conquistador, um ego violento e guerreiro moderno nascente, era também um ‘ego fálico’”.<sup>14</sup> Mulheres índias das mais diversas idades, casadas, solteiras, eram obrigadas a obter relações sexuais com os europeus dominadores que aqui estavam, sendo oferecidas até mesmo como “presente” para aqueles guerreiros vindos de terras tão longínquas como relatado na obra de Dussel.

---

<sup>10</sup> DUSSEL, 1994, p.60

<sup>11</sup> DUSSEL, 1994, p.64-65

<sup>12</sup> DUSSEL, 1994, p.52

<sup>13</sup> DUSSEL, 1994, p.51

<sup>14</sup> DUSSEL, 1994, p.51

“Trata-se da realização de uma voluptuosidade frequentemente sádica, onde a relação erótica é igualmente de domínio do Outro (da Índia). Sexualidade puramente masculina, opressora, alienante, injusta. “Coloniza-se” a sexualidade Índia, ofende-se a erótica hispânica, instaura-se a dupla moral do machismo: dominação sexual da Índia e respeito puramente aparente pela mulher europeia.”<sup>15</sup>

É esse homem dominador que exercerá um papel também de macho sexual, o qual subjuga a mulher Índia. Tal fato é marcante quando se observa que poucas mulheres europeias vieram com o colonizador.

Dessas relações sexuais entre as etnias, surgem figuras híbridas. A partir dessa afirmação, percebemos o quanto foi efetiva essa dominação sexual. “Diz Freyre: ‘um crítico estadunidense, em revista erudita do seu país, chegou a dizer do livro brasileiro que era menos uma história social do que história sexual da gente brasileira’”<sup>16</sup>

### *1.1.2 Resistência Indígena*

Apesar das visões deturpadas que foram apresentadas desde o contato do europeu e os povos indígenas, fato é que a colonização não ocorreu num contexto de pacificidade. Cabe destacar que a dominação não ocorreu de forma passiva.

Os povos indígenas desenvolveram diferentes estratégias de resistência frente às diversas formas de dominação, negação de identidade e imposição cultural. Utilizaram-se formas mais explícitas de resistências, como confrontos abertos, ou mesmo formas mais sutis.

Ressalte-se que o processo de dominação europeia não foi tão simples, já que houve uma intensa resistência desempenhada pelos nativos, que realizaram batalhas, além de se utilizarem de recursos jurídicos que os permitiam questionarem a política de colonização dos povos europeus. Importante frisar que novas interpretações e perspectivas surgiram com base na documentação. Neste sentido, podemos visualizar um índio atuante, capaz de resistir, não só pelo uso da força, mas também se utilizando da escrita, como por exemplo, “nas queixas, petições e reclamações” (ALMEIDA, 2003: 250), que poderiam ser endereçadas ao rei,

<sup>15</sup> DUSSEL, 1994, p.52

<sup>16</sup> VARGAS, 2007, p.234

ou aos seus representantes, pois passaram a ocupar a condição de súditos da coroa portuguesa. Podemos afirmar então, que ocorreu mais uma mudança na abordagem historiográfica, sendo que o sujeito – índio – ganhou uma nova ressignificação.<sup>17</sup>

Existem diversos documentos, já em 1557, não reconhecidos pela Escola Tradicional de História, que demonstram a resistência indígena exibida contra a dominação ao longo dos séculos após a colonização do Brasil. Esses documentos foram silenciados, ao longo da história, pelas elites as quais tentaram apagar quaisquer rastros de resistência indígena.<sup>18</sup>

*Para obter mantimentos de índios livres, os portugueses já então usavam de ameaças, ao invés de mercadorias, em troca. Em 1557, os índios da Bahia declaram-se numa espécie de greve de fome, recusando-se a plantar para a colheita seguinte. Tinham armazenado o suficiente para o seu consumo. Quando esgotaram essas provisões, também curtiriam fome. Só então se verificou o quanto os colonos dependiam do alimento fornecido pelos índios livres (RIBEIRO, 1997:37).<sup>19</sup>*

É imprescindível que se faça uma releitura da história, de povos facilmente dominados e derrotados. A história indígena no Brasil reflete, por fim, uma história de resistência dos povos indígenas contra as mais diversas formas de imposição cultural.

## 1.2 O FENÔMENO MODERNIDADE

Todo esse arcabouço de dominação e subjugação física e cultural dos demais povos não europeus é baseado em um fenômeno denominado Modernidade.

O fenômeno Modernidade ocorre quando a Europa se estabelece como figura central na História internacional, enquanto delega aos demais continentes e povo, apenas um papel coadjuvante. Tudo o que é exterior ao Europeu possui importância restrita.<sup>20</sup> “O eurocentrismo, talhado pela razão

---

<sup>17</sup> CASTRO, 2012, p.8-9

<sup>18</sup> GRANDO, B. S., 2004, p.6

<sup>19</sup> GRANDO, B. S., 2004, p.6

<sup>20</sup> DUSSEL, 1994, p.7

iluminista, via as demais culturas como subculturas em estágios inferiores à sua e, portanto, obrigadas a seguir o mesmo modelo cultural.”<sup>21</sup>

O fato de países europeus terem se lançado aos mares à procura de um novo caminho para as Índias foi fundamental para a inauguração da criação do que chamamos de Modernidade.<sup>22</sup> A não previsão da existência de um continente dá um rumo totalmente diferente a essa tentativa de descoberta de um novo caminho para a Ásia. Foi encontrado um novo continente denominado América, habitado por diversos povos de línguas e tradições diferentes.

Ao se afirmar como dominadores desse novo continente por meio de uma relação marcada por desigualdades, os Europeus se estabelecem como o centro do mundo.<sup>23</sup>

Mas o comportamento em relação ao mundo descortinado por Colombo também - e necessariamente - era um olhar para fora, para o Outro que, na palavra de Julián Marias, forçava a "Europa a deixar de ser exclusivamente europeia, meramente europeia, para converter-se em um princípio de ação histórica e, assim, transformar-se a si mesma".<sup>24</sup>

A América foi o primeiro continente a ser inserido nesse processo de Modernização. Posteriormente, Ásia e África também participarão.<sup>25</sup>

Em termos gerais, pode-se afirmar que, mesmo a crítica da Pós-modernidade dirigida à Modernidade, demolindo os velhos sistemas de pensamento e produção, deixou praticamente intocáveis as estruturas de dominação racista e sexista que se erigiram na Modernidade. Com efeito, nem as ciências e nem a filosofia empreenderam uma crítica radical das taxinomias sociais e dos sistemas de representação nela empreendidos.<sup>26</sup>

Para Hegel, a característica típica da América é imaturidade. “A ‘imaturidade’ total, física (até os vegetais e os animais são mais primitivos, brutais, monstruosos; ou simplesmente mais fracos, degenerados) é o signo da América (Latina)”.<sup>27</sup>

---

<sup>21</sup> CARDOSO, 2003, p.15

<sup>22</sup> DUSSEL, 1994, p.15

<sup>23</sup> DUSSEL, 1994, p.15

<sup>24</sup> VARGAS, 2007, p.69

<sup>25</sup> DUSSEL, 1994, p.16

<sup>26</sup> OLIVEIRA; SILVA, 2011, p.206

<sup>27</sup> DUSSEL, 1994, p.19

Kant, o epígono da filosofia iluminista, antecipou o argumento hegeliano dizendo que a América, na mesma medida que a África para Hegel, era um continente sem cultura e, portanto, não produtor de conhecimento (KANT, 1982). A era do Iluminismo e seus sistemas pretensiosos foram devidamente desconstruídos; seus projetos racionalistas foram desmantelados; suas consequências nefastas para o meio-ambiente e para a organização social denunciadas. No entanto, não se prestou atenção aos aspectos tidos como absolutamente secundários e suas concepções sobre o Outro, não como entidade conceitual, mas como realidade ética.<sup>28</sup>

Percebe-se que mesmo em meio à desconstrução da era do iluminismo e de seus sistemas, prevaleceu o apego ao mesmo e a permanência da mais completa negligência com relação ao Outro.

Estruturas importadas da Europa não foram capazes de suprir necessidades locais, pois o próprio surgimento do Estado se deu de forma a restringi-lo aos homens de bem. A construção de toda a instituição estatal se baseou naturalmente numa visão exclusiva. Não foi prevista a inclusão de quem não se enquadrasse no perfil determinado.

“Nos tempos modernos, a humanidade, enquanto conceito abstrato, era uma para a cultura ocidental; isto é; historicamente foi percebida a partir de um único paradigma cultural: o do homem (masculino), branco, adulto, europeu ocidental, cristão, culto, racional, e materialmente desenvolvido.”<sup>29</sup>

Percebe-se que a visão restrita da História, escrita exclusivamente sob a ótica do dominador, excluiu da identidade dos indígenas e teve como consequências a eliminação de direitos e garantias. Durante séculos, não houve qualquer incentivo à manutenção da identidade, pelo contrário, fora duramente recusada. Os valores etnocêntricos que colaboraram historicamente para robustecer assimetrias nas relações entre o Estado e os povos indígenas foram mantidos.

Impera a intolerância na medida em que os Outros são ignorados. A “minoría”, que é a maioria em números absolutos, fica excluída, com atenção aos indígenas, negros, mulheres, homossexuais, entre outros.

---

<sup>28</sup> OLIVEIRA; SILVA, 2011, p.207

<sup>29</sup> CARDOSO, 2003, p.15

A questão da ausência de percepção do Outro tem reflexos não só na cultura, mas também no direito, assim observado por Marilena Chauí:

As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direito, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de parentesco, isto é, de cumplicidade, de compadrio, e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assumia a forma de favor de clientela, de tutela e de cooptação.<sup>30</sup>

Sem prejuízo dessa forma de violência institucional contra o outro de diferente identidade cultural, podemos citar também a violência do outro de forma semelhante mesmo em conjunturas em que cidadãos convivem no mesmo ambiente. Tomando como exemplo o que ocorria na Europa e na América do norte no contexto das revoluções liberais, tudo o que afirmavam sobre a “semelhança” entre os homens tinha uma conotação muito específica. Ao clamar por liberdade e igualdade na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, estavam na verdade se referindo a liberdade e igualdade entre homens franceses, excluindo-se os que não tivessem esse perfil delimitado. No contexto da Declaração de Independência dos Estados Unidos, a exclusão se dava de forma semelhante. A declaração buscava a paridade de direitos dos homens europeus que se encontravam fora da Europa com os homens europeus que se encontravam em território europeu.<sup>31</sup>

### 1.3 A HISTÓRIA CONTADA PELOS VENCEDORES

Retomando-se ainda a questão da história analisada sob uma perspectiva europeia: o olhar europeu sobre o acontecido foi um tanto simplório. De alguma forma, reduziu-se a participação indígena. Foi resumido àquele que foi encontrado. No máximo, referido como àquele que teve a “sorte” de ter sido encontrado pelo europeu para que pudesse sair do seu estado de ignorância, para que pudesse ser iluminado de acordo com os preceitos do iluminismo.

No entanto, as afirmações [da barbárie das práticas punitivas e das populações indígenas existentes no momento da chegada dos portugueses

---

<sup>30</sup> ALVES, 2010, p.24-25

<sup>31</sup> PASCUAL, 2004, p.4

ao país] convergem em um duplo sentido: de um lado, a reafirmação da superioridade da matriz jurídica europeia, e de outro, a naturalização da “Conquista”, ou seja, da forma violenta de implantação do Estado colonial português, que é substituída pela imagem do “Descobrimento”, comemorando-se a chegada da civilização ao “novo mundo”.<sup>32</sup>

Não há dúvida da necessidade de se reescrever a História a partir da visão dos dominados. O fato de a visão da História ter sido exclusivamente a do dominador provocou a exclusão da identidade dos indígenas.<sup>33</sup>

História como resgate de uma identidade desperdiçada. Para poder atuar sobre a realidade latino-americana, é preciso reescrever a História a partir da perspectiva dos vencidos. Para tanto, seria necessário captar tal realidade histórica com um processo cujas raízes se estendem até ao mosaico pré-hispânico, e principiar a demonstrar graves hipertrofias a partir de um dos episódios mais violentos que a História da humanidade conhece e que culmina com a derrota do índio frente ao europeu; a partir desse momento, a voracidade material correu paralela à subordinação cultural que tem como premissa a ruptura de nossa identidade.<sup>34</sup>

Os povos indígenas foram dizimados por toda América. Os seus avanços tecnológicos foram desprezados, tradições culturais destruídas, seus deuses sequestrados e a vida desfigurada.

Reescrever a história sob o prisma dos que foram rechaçados, subalternizados, humilhados, escravizados, dilapidados, racializados não é tarefa fácil, pois o processo de “civilizatório”, em larga medida, sequestrou a alma dos que portam tais alteridades e culturas subsumidas à expansão europeia [...].<sup>35</sup>

Em suma, a história mundial é referenciada sob o ponto de vista do expansionista, com foco principal sobre a conquista de mercados e de novos consumidores. Pouca atenção foi dispensada aos impactos destrutivos que o choque entre essas civilizações proporcionou.<sup>36</sup>

Esta mesma história mundial relata e retrata o que ocorreu e ainda ocorre com aqueles que buscam sua autodeterminação. Massacres regionais, guerras mundiais, civis e fratricidas, explosão de artefatos atômicos, progressiva e massiva destruição do ambiente, banalização da vida humana e a criação de gigantescos exércitos de pessoas que (sobre)vivem sem perspectiva alguma, criação de intensa pobreza, enfim, as páginas da história mundial não deixam muitas dúvidas em relação aos que buscaram

---

<sup>32</sup> DUARTE, 2005, p.43

<sup>33</sup> DUARTE, 2005, p.29

<sup>34</sup> DUARTE, 2005, p.29

<sup>35</sup> VIEIRA, 2011, p.227

<sup>36</sup> VIEIRA, 2011, p.226



sublevar-se à ordem do mundo civilizatório, tido como branco, masculino, heteronormativo, monoteísta etc.<sup>37</sup>

O dominador realizou o domínio territorial, físico e imaginário. Tornase um desafio o rompimento com esse tipo de relação em que se domina mais que o físico, mas também o imaginário.

A estratégia de dominação do imaginário está aliada ao objetivo de tornar o Outro mais parecido com o Europeu, de forma que fique mais fácil cooptá-lo. Civilizavam-se os povos indígenas não para que fossem iguais aos Europeus, mas para que as suas desigualdades, que continuariam a existir, fossem toleradas e, sobretudo, úteis para todo o interesse de dominação.<sup>38</sup>

[Uma das escravidões é] aquilo que “nós” (europeus), os cidadãos, nos afastamos, mas que é um fato para os “outros” (não europeus), aqueles que não participam ou não devem participar do “contrato”. Tal qual MILL (1991), em seu Discurso sobre a liberdade, uma das matrizes políticas do liberalismo, a liberdade não é um atributo de todos os homens, mas de alguns homens dotados de qualidades especiais que os habilitam para tanto.<sup>39</sup>

A passagem não se refere especificamente aos indígenas, porém a afirmação de que aos ‘não europeus’ cabe o cerceamento de liberdade é de grande destaque. Assim como a liberdade não pertencia aos ‘não europeus’, outros direitos e garantias também foram excluídos. Faz parte do pacto, entregar o que é devido somente aos que o convencionaram. Portanto, mesmo que o grupo minoritário em questão fosse educado, cristianizado e civilizado, a ele não caberiam direitos fundamentais.

Historicamente, portanto, as sociedades indígenas foram submetidas a formas de violência e dominação que retiraram a sua identidade e autonomia cultural.

A violência predominou. Desde que chegaram ao Brasil, os Europeus negaram qualquer reconhecimento das novas identidades dos povos que

---

<sup>37</sup> VIEIRA, 2011, p.226

<sup>38</sup> ALVES, 2010, p.31

<sup>39</sup> DUARTE, 2005, p.60

aqui habitavam. Essa negação provocou exclusão de direitos e garantias ao longo dos séculos.

O projeto colonizador, talhado pelo fenômeno Modernidade, obrigou os indígenas a adotarem o mesmo modelo cultural, tendo a dominação do imaginário, por meio da educação, inclusive, como um instrumento para tal desígnio.

A relação de desigualdade era e continua sendo evidente. Ainda há o embate entre o grupo dominante e sociedades indígenas, no que concerne aos seus direitos.

Ao ser formado, o Estado brasileiro não contemplou os povos indígenas. Houve o desrespeito aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana. As sociedades indígenas foram ignoradas. Ou seja, a gritante situação de desigualdade não foi amparada pelo Direito de modo a estabelecer a igualdade entre os indivíduos.

Em anos mais recentes, na nossa Constituição de 1988, direitos indígenas foram elencados como nunca anteriormente. Os indígenas foram referidos na legislação. Artigos previram proteção às terras que tradicionalmente jazem, para garantia de perpetuamento físico e cultural. Garantiu-se o direito de manutenção de identidade diferenciada, por meio da preservação da língua, das tradições e do imaginário.

No entanto, a dificuldade consiste na efetivação dos direitos indígenas contidos na Constituição de 1988 e na possibilidade de desempenho ativo dentro dos mais diversos espaços institucionais.

Apenas a previsão legal de proteção aos povos indígenas e a manutenção da identidade cultural não são suficientes. Há um grande desafio no que concerne a aplicação das normas já existentes. A forma de garantir essa efetividade passa por uma questão de diálogo entre as identidades. A identidade do grupo majoritário e a do grupo minoritário que é a indígena.

Esse diálogo deverá ocorrer entre identidades com igualdade, em termos valorativos, sem que uma se sobreponha a outra e que ambas sejam respeitadas e possam coexistir dentro de um espaço democrático. Tal diálogo será possibilitado pela educação formal indígena, de forma que a educação escolar permita aos povos indígenas o domínio dos códigos predominantes na sociedade brasileira.

Tal domínio de código implica protagonismo indígena para possibilitar intervenção nos espaços institucionais de diálogo entre as identidades e a formulação de políticas públicas compensatórias. Dessa forma, é forçoso considerar o conhecimento, recebido num espaço de educação escolar, como necessário, na medida em que “O conhecimento confere poder e hierarquiza o saber, na perspectiva que o poder encontra-se em todas as instâncias da vida social.”<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> FOUCAULT, 1997, p.288

## 2. A ESCOLA INDÍGENA E SUAS ESPECIFICIDADES

### 2.1. A DOMINAÇÃO OCORRIDA POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – PARADIGMAS

Pode-se classificar a educação escolar indígena em três modelos predominantes. Até os anos 70, o modelo escola indígena presente em nossa sociedade brasileira foi o modelo assimilacionista de submersão. Caracteriza esse modelo, um pretense objetivo de educar os povos indígenas conforme o paradigma ocidental. Procura-se educar o indígena para que ele abandone a sua identidade e cultura, para que ele assimile toda a cultura do dominador. Nesse modelo, a criança era retirada do convívio familiar e tinha a sua linguagem subtraída para que fosse alfabetizada de acordo com a língua portuguesa. Esse modelo de educação foi amplamente utilizado por missões religiosas, órgãos governamentais.<sup>41</sup> A violência cultural propagada por esse modelo é sem limites. Há um desrespeito total à cultura do Outro.

Era dever do colonizador, em sua empreitada de conquista do novo mundo, “civilizar” o ser não-civilizado, não-educado, que habitava essas terras. Essa educação escolar tinha como objetivo transformar o indivíduo encontrado no novo continente, em desrespeito total ao indivíduo, às suas tradições, à sua história e à sua linguagem. Pretendia-se impor sobre os indivíduos de outra cultura, de outra etnia, um estilo de vida completamente novo, que fosse igual ao do colonizador.

A imposição cultural ocorreu sobre o outro num contexto de hipervalorização da cultura europeia sobre as demais culturas. “Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade.”<sup>42</sup>

Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o objetivo da construção da “Nação Brasileira”, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola

---

<sup>41</sup> MAHER, 2005, p.20-21

<sup>42</sup> MAHER, 2005, p.20

cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística.<sup>43</sup>

Percebe-se que o colonizador acreditava estar fazendo um bom trabalho ao escolarizar as tribos pela oportunidade que os indígenas teriam de entrar em contato com saberes e conhecimentos humanizados.

Após os anos 70, pode-se considerar como modelo vigente o Modelo Assimilacionista de transição. Nesse modelo de educação indígena, em vez de se retirar a criança de sua família e ensiná-la um novo idioma, utiliza-se sua língua materna (idioma indígena) para auxiliar o aprendizado do português. É um modelo bilíngue provisório, transitório. Pois, assim que a criança fosse capaz de utilizar a escrita, a língua portuguesa seria introduzida de forma vagarosa para que, então, excluísse por completo o idioma materno. Atualmente, ainda existe a reprodução desse modelo. “A única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas.”<sup>44</sup>

De toda forma, manteve-se, na essência desse paradigma após os anos 70, o mesmo padrão anterior o qual serviu de instrumento de imposição cultura e de retirada de identidade e cultura. Era permitida a inclusão de indígenas, desde que houvesse a supressão de sua identidade étnica.

Observa-se o surgimento de um novo modelo, amparado por um Paradigma Emancipatório, historicamente recente na educação escolar indígena. A partir da Constituição de 1988, a cultura indígena se valoriza por meio da positivação de diversos direitos. Esse novo paradigma deu origem ao Modelo de Enriquecimento Cultural Linguístico. A principal característica é o ensino escolar inteiramente baseado na língua nativa dos indivíduos. O aprendizado da língua portuguesa será aditivo, facultativo, e não uma prática obrigatória. Esse modelo também tem como objetivo o fortalecimento da cultura, da identidade e da linguagem nativa.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> MAHER, 2005, p.20

<sup>44</sup> MAHER, 2005, p.22

<sup>45</sup> MAHER, 2005, p.22

É importante frisar que o novo paradigma Emancipatório surgiu atrelado ao contexto de fortificação política indígena com apoio de entidades da sociedade civil a partir dos anos 80. Por isso que esse paradigma não é politicamente neutro, realmente visa dar mais autonomia a comunidade indígena.

A reflexão sobre o paradigma Emancipacionista e a tentativa de aplicá-lo num novo modelo de educação escolar constituem grandes avanços para a comunidade indígena. Há a possibilidade de a visão do indígena sobre o mundo e sobre si mesmo se alinhar aos seus próprios projetos de futuro. No entanto, sabe-se que existem inúmeros problemas relacionados à efetividade desse novo paradigma. Não há como romper abruptamente com toda uma estrutura histórica e antropológica de séculos de exclusão, preconceito e assimilação da cultura do homem branco.

A cartilha do Ministério da Educação pode ser um exemplo de que a assimilação cultural poderá se encontrar de alguma forma, ainda que minimamente, arraigada no discurso oficial. Transcreve-se a seguinte passagem:

A política desenvolvida pelo Ministério da Educação visa a assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite as suas especificidades culturais e garanta sua participação plena nos projetos futuros do país. **Almeja-se um cenário no qual a escola esteja a serviço dos interesses e dos projetos futuros dos povos indígenas, permitindo que tenham acesso a informações essenciais para um convívio mais harmônico e menos destrutivo com os demais segmentos da sociedade brasileira.** (Grifei)<sup>46</sup>

Apesar do ímpeto da política oficial em promover uma educação escolar voltada a um projeto de futuro que integre a comunidade indígena, percebe-se um certo discurso assimilacionista ao afirmar que a escola permitiria o acesso, aos povos indígenas, a “informações essenciais para um convívio mais harmônico e menos destrutivo com os demais segmentos da sociedade brasileira”. Na verdade, não seria a concessão mútua um pressuposto para a existência de um convívio harmônico e menos destrutivo? A impressão que o trecho transcrito perpassa é a ideia de que os indígenas são unicamente responsáveis por eventuais situações de

---

<sup>46</sup> BRASIL. 2002. p.30

conflito que podem ocorrer. Ideia um tanto equivocada, pois somente há o diálogo se houver a abertura dos atores envolvidos.

A forma como uma pessoa indígena é, muitas vezes, representada em nossa sociedade brasileira, nas mais diversas formas de representação, oscila entre uma visão fantasiosa e demonizada.<sup>47</sup>

A visão fantasiosa representa um indígena “bom selvagem”. Um indígena amável, incapaz de cometer maldades, protetor de florestas e animais, tantas vezes representado em nossa literatura brasileira. A visão demonizada retrata um verdadeiro animal selvagem. Rude, raivoso. Incapaz de controlar seus impulsos e instintos.

Independente da visão que seja rotulada aos indígenas, essa será prejudicial, porquanto retira o seu caráter humano. Nenhuma das visões demonstra a correspondência do indígena a um ser humano como qualquer outro, com racionalidade, emoção. Só majora a concepção não-humana e preconceituosa que se tem sobre o indígena, de maneira a impedir acesso a direitos e a justificar, em sua maioria, a exclusão social e a ineficácia de direitos constitucionalmente estabelecidos.

## **2.2. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO FRONTEIRA**

Antes de qualquer análise, cumpre ressaltar a diferença intrínseca entre educação indígena e educação escolar indígena. Educação não se confunde com escolarização.

Do ponto de vista cultural, é necessário levar em conta as diferentes formas de difusão do conhecimento entre a cultura do homem branco e a dos indígenas. Inegavelmente, observam-se diferentes maneiras de explicar fenômenos ou acontecimentos.

---

<sup>47</sup> MAHER, 2005, p.20-21

A sistemática da educação indígena difere do nosso modelo ocidental em vários níveis. Enquanto, prioritariamente, a base de uma cultura é escrita, a base da outra é oral ou pictográfica. Enquanto nosso modelo é instrutório, teórico, o modelo indígena é pautado na observação, na experimentação, na despreocupação, porquanto aguarda o indivíduo aprender quase que por conta própria, sem que precise estar constantemente avaliado e submetido a exames.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade.<sup>48</sup>

O ensino indígena é direcionado a uma função social dentro da comunidade a qual aproveita esse conhecimento. Devido ao reduzido número de pessoas dentro de uma comunidade e o senso de participação, interação entre os membros, todo o conhecimento será aproveitado por toda a comunidade. Esse aproveitamento é requisito para que a comunidade se perpetue no tempo.

[...] valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem-estar comunitário. E, além disso, o ensino não é responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar crianças e jovens.<sup>49</sup>

A partir dessa estrutura educacional, pressupõe-se a enorme dificuldade de se aplicar um arquétipo completamente diferente da realidade indígena. Consiste numa tarefa extremamente complexa modificar as tradições educacionais dentro de uma comunidade. Inevitavelmente, qualquer regramento sobreposto à realidade indígena influirá nas estruturas centenárias que mantiveram a sobrevivência do grupo.

E a educação, enquanto parte de um processo cultural, não pode ser integralmente modificada. Enquanto os alunos de uma escola de uma grande cidade brasileira estão acostumados a uma sala milimetricamente organizada e enfileirada,

---

<sup>48</sup> MAHER, 2005, p.17

<sup>49</sup> MAHER, 2005, p.18



crianças indígenas em uma aldeia sentam-se em círculo para ouvir histórias do passado e aprender com elas.

Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem a sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos para seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar nenhum.<sup>50</sup>

Historicamente, nos termos dos paradigmas assimilacionistas anteriores, a introdução de modelos escolares na tradição indígena serviu unicamente como instrumento de subjugação cultural, que nega qualquer identidade diferenciada. No entanto, nos últimos anos, a escola, no contexto indígena, ganhou um novo sentido: um meio de acesso para conhecimentos universais, e, principalmente, de valorização da identidade pela manutenção das tradições.

A nova proposta educacional escolar indígena foi proclamada pelas lideranças indígenas e positivada pela Constituição de 1988. Observa-se a proposta de transição entre uma escola civilizadora para uma escola que tenha como escopo a liberdade, autonomia, autodeterminação. Não obstante, as demandas se justificam pela própria necessidade de sobrevivência do grupo, enquanto membro da sociedade e sujeitos com demandas próprias.

Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais que suficiente para dar conta das demandas do mundo da qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”.<sup>51</sup>

Essa proposta é perfeitamente possível, mesmo pela reintrodução do ensino escolar, uma instituição alheia à cultura indígena. A reintrodução pode ter um novo significado, de forma que a ênfase não seja a resistência nas tradições em

---

<sup>50</sup> MAHER, 2005, p.17

<sup>51</sup> MAHER, 2005, p.17

si, mas na possibilidade de manutenção das diferenças culturais.<sup>52</sup> Essa nova circunstância ocupa um ambiente denominado espaço de fronteira.

[A escola indígena] é também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola.<sup>53</sup>

Tal definição teórica permite entender e aprofundar os estudos acerca da educação escolar indígena como um espaço de fronteira. Este espaço corresponde à união entre tradições do pensamento ocidental e tradições indígenas. Essa teoria permite que se perceba a forma com que a escola pode ser articulada ou se articula no contexto indígena.

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendido como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.

As fronteiras estão na ordem do dia das atuais investigações antropológicas:

“frequentemente é nas regiões fronteiriças que as coisas acontecem, e hibridez e colagem são algumas de nossas expressões preferidas para identificar qualidades nas pessoas e em suas produções.”<sup>54</sup>

Essas fronteiras, de limite permeável, possibilitam a ocorrência de processos educacionais que poderiam oferecer aos indígenas maior informação sobre o mundo e domínio dos códigos da sociedade brasileira no qual estão inseridos. Além de preservarem as tradições, sistematizarem, ou, até mesmo, revigorarem.

Retomando o que foi dito, a noção de “fronteira” não se traduz em “limite”, enquanto uma barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e culturas previamente distintas. A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem diferenças étnicas. Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considera-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias

<sup>52</sup> TASSINARI, 2001, p. 55

<sup>53</sup> TASSINARI, 2001, p.47

<sup>54</sup> TASSINARI, 2001, p.50

indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índio e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade.<sup>55</sup>

Longe de se classificar a escola indígena como um ambiente exclusivamente indígena, classificar-se-ia a escola indígena como um espaço híbrido, não exclusivamente branco e nem exclusivamente indígena, mas que consistiria num espaço de aquisição de conhecimentos, sem que se abandonem as práticas tradicionais. Consistiria numa forma de torná-los conectados ao mundo atual e dinâmico e ao mesmo tempo, reverenciar as práticas culturais centenárias históricas desses povos que os identificam como grupos diferenciados.

A educação escolar ocorrerá, portanto, de modo que auxilie a perpetuação da cultura dos povos indígenas, tendo como base um passado histórico próprio, vivências diferenciadas, modo de vida, mas que receberá influxos de outras culturas, num espaço de incerteza.

As etnografias também são ricas em exemplos de que as populações indígenas sempre estiveram, de alguma forma, conectadas com outras populações, indígenas ou não, e com contextos que em muito extrapolavam o ambiente de suas aldeias. A ideia central desse argumento é que as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele.<sup>56</sup>

Em oposição à ideia de que a introdução da educação escolar reflete em subjugação cultural, por ser alheia ao indígena, percebe-se como a educação escolar pode valorizar a identidade, pela própria existência de contraposição cultural realçada a partir desse ambiente de fronteira. Observa-se, igualmente, a possibilidade de se compreender culturas e sociedades de uma forma mais relacional e aberta e não como entidades sólidas, limitadas e permanentes no tempo.<sup>57</sup>

### **2.3. EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE AUTODETERMINAÇÃO**

---

<sup>55</sup> TASSINARI, 2001, p.68

<sup>56</sup> TASSINARI, 2001, p.54

<sup>57</sup> TASSINARI, 2001, p.54

Tomando como base a teoria da escola indígena como espaço de fronteira, orienta-se tal conceito no campo da educação, principalmente no que se refere à escola indígena enquanto enfrentamento de temas e tarefas, que se dá pela questão relacional dos povos indígenas com o grupo dominante, forçoso é reconhecer a necessidade dos elementos socioeconômico e político.

A questão indígena vai além da luta pela mudança nas relações de classe; e no campo da luta partidária, a questão indígena ultrapassa os partidos. Porém, ir além e ultrapassar supõe passar por, e algo mais. Ou seja, o componente étnico da luta indígena não dispensa, não anula, nem pode omitir o componente sócio-econômico e o componente político classista que também está presente nela”.<sup>58</sup>

Não se pode dissociar a educação, uma das importantes questões indígenas, assim como as demais, de um contexto socioeconômico e político, porquanto se corre o risco de ser esvaziada de conteúdo e manipulada por agentes que tenham como objetivo o mero controle e uniformização dessas culturas.

A educação escolar indígena dever-se-á pautar não somente nas diferenças, mas também numa análise crítica da situação indígena frente ao grupo dominante em seus mais diversos aspectos. A mera indicação de uma educação diferenciada não é suficiente para se afastar a situação de exclusão, pelo contrário, a percepção das diferenças sem uma devida análise pode majorar o preconceito e subordinação. É necessário abrir os olhos para as diferenças sob uma perspectiva crítica. “E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se.”<sup>59</sup>

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas, resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> D'ANGELIS, 2001, p.56

<sup>59</sup> WEFORT, 2011, p.14

<sup>60</sup> FREIRE, 2011, p.61

A pedagogia indígena, enquanto pedagogia de resistência, não se justifica para resistir a mudanças, mas sim, como atividade criativa, para tornar possível um espaço de diálogo atrelado a uma noção de empoderamento e autodeterminação.

O empoderamento é entendido, na concepção de Deere e Léon (2002), como mecanismo de resistência e emancipação, e tem sido possível porque foi cunhado por um coletivo num diálogo com diferentes atores e instituições. Empoderamento remete à “[...] noção de pessoas obtendo poder sobre as próprias vidas e definindo o próprio planejamento; é geralmente associado aos interesses de desprovidos de poder, e pressupõe que seja uma expressão de mudança desejada, sem especificação de o que esta mudança implica (DEERE; LÉON, 2002, p.53)”.<sup>61</sup>

A educação escolar tem como escopo dar, ao indígena, condições de se estabelecer e dialogar numa posição igualitária em relação a grupos hegemônicos. Construindo pressupostos que possibilitam o exercício da alteridade enquanto minoria, de consciência de seus direitos, participação política, apresentação de demandas, a Educação Escolar Emancipatória proporciona a possibilidade de o indígena se afirmar na sociedade.

[A] idéia de “diálogo” não pode ser concretizada, enquanto se mantiverem as condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos. Também o princípio da “tolerância” afastaria a educação de seu contexto político:  
 “Assim, a linha divisória entre tolerância e intolerância nos coloca em um lugar de decisão política e nunca é uma definição essencial, única e universal” (Ibid, p.19).<sup>62</sup>

No entanto, para se falar em Educação Escolar Emancipatória, “É preciso ter em conta que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação.”<sup>63</sup> A formação de um indivíduo livre, que conhece os seus direitos, escritor da sua própria história, passa por um processo de transitividade crítica, conforme salientado por Paulo Freire, em que torna possível a existência de diálogo voltado para a responsabilidade social e política.

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política,

<sup>61</sup> MENEGAT; FAISTING, 2011, p.35

<sup>62</sup> COLLET, 2003, p.183

<sup>63</sup> D'ANGELIS, 2001, p.56

se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. [...]

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, [...] <sup>64</sup>

Alia-se a esse espaço de alteridade e diálogo o conceito de integração. Integração no sentido de espaço de participação plena compreendida por um processo de tomada de consciência. O ser humano, partindo-se do pressuposto do homem como criador, apreenderia temas e tarefas aos quais se apresentam como desafios alterando domínios exclusivos seus como a história e a cultura.

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda pelo seu poder criador -, o homem pode ser eminentemente interferidor.

[...]

Herdando a experiência adquirida, criando, recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura. <sup>65</sup>

A educação tem uma função prática geral para a aquisição de conhecimentos que possibilitem uma nova forma de comunicação e espaço fora da aldeia, para que promova o diálogo entre culturas, de igual para igual, para a formação de identidade.

---

<sup>64</sup> FREIRE, 2011, p.84

<sup>65</sup> FREIRE, 2011, p.58

### **3. CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO INDÍGENA À IDENTIDADE E À EDUCAÇÃO**

A criação de legislação nacional que tivesse como escopo a proteção do indígena em sua situação específica, data do século passado. Foram previstos o abrigo às terras que tradicionalmente jazem para garantia de perpetuamento físico e cultural e a garantia ao direito de manutenção de identidade diferenciada, por meio da preservação da língua e das tradições.

A legislação nacional que trata de educação diferenciada aos indígenas alinha-se a própria proteção internacional recebida por eles. E, entre os direitos protegidos internacionalmente, o direito à educação fora traduzido para as minorias como uma educação diferenciada, definida por processos próprios de aprendizagem, que não fossem assimilacionistas.

O objetivo de tal proteção era dar, ao indígena, condições de manter a sua cultura, mas que houvesse a possibilidade de dominar os códigos predominantes para que pudesse se estabelecer e dialogar numa posição igualitária em relação a grupos hegemônicos.

#### **3.1. EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL**

Em 1945, estabeleceu-se a Organização das Nações Unidas (ONU), após um mundo abalado pelas atrocidades cometidas por regimes totalitários na Segunda Guerra Mundial. A ONU foi criada com objetivo primordial de criar sustentáculos ideológicos que pudessem promover a paz e a democracia.

Tal iniciativa, não só estimulou uma tentativa de evitar conflitos internacionais, mas também impulsionou, com grande relevo, a proteção e o fortalecimento de direitos humanos. De igual modo, estimulou o direito das minorias, incluindo-se os indígenas.

Contudo, é apenas após a 2ª Guerra Mundial que se dá maior reconhecimento ao significado dos direitos humanos propriamente ditos. No

contexto do combate à ideologia nazista, e a tudo o que ela representou, iniciaram-se as conquistas da chamada terceira geração de direitos, constitutiva dos direitos coletivos e humanitários, relacionada ao direito de autodeterminação dos povos, de desenvolvimento e paz, de um meio ambiente saudável, além dos direitos das chamadas minorias (eticorraciais, idosos, crianças, mulheres, etc.). A manifestação maior desta geração foi, sem dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Depois dessa Declaração, ainda foram assinados diversos Tratados e Convenções, voltados para temas e segmentos específicos no campo dos direitos humanos<sup>66</sup>

Nesse contexto, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi um documento marco na história dos direitos humanos, por se declarar extensiva a todos os seres humanos. Tal declaração universal especificou os direitos individuais devido à necessidade de se dar efeito e visibilidade aos direitos humanos. Os direitos humanos, além de abranger o direito à liberdade e à vida, incluem o direito à educação.

A educação, nos termos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, “deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos” (art. 26)

Outros tratados e convenções seguintes à Declaração Universal dos Direitos do Homem também evidenciaram a proteção que a educação tem para o contexto de grupos étnicos marginalizados.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, ocorrida em 21 de Dezembro de 1965, resume em seu art. 7º a obrigação dos Estados que aceitam a convenção<sup>67</sup>:

Artigo 7º - “Os Estados-partes comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, assim como para propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção”.

---

<sup>66</sup> MENEGAT; FAISTING, 2011, p.25

<sup>67</sup> MONTEIRO et al, 2014



A Convenção para Eliminação da Discriminação na Educação, aprovada em 14 de Dezembro de 1960, impõe o seguinte dever aos que aceitam a convenção<sup>68</sup>:

“Deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais o direito de exercer atividades educativas que lhe sejam próprias, inclusive a direção das escolas e o uso ou ensino de sua própria língua, desde que, entretanto:

I ) Esse direito não seja exercido de uma maneira que impeça aos membros das minorias de compreender a cultura e a língua da coletividade e de tomar parte em suas atividades ou que comprometa a soberania nacional;

II ) O nível de ensino nessas escolas não seja inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes;

III ) A freqüência nessas escolas seja facultativa”.

Ainda, mais recentemente, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, aprovada em 7 de setembro de 2007, entre diversos artigos que preveem a manutenção de sua cultura, conservação de métodos próprios de transmissão cultural e de educação, apresenta em seus artigos 14 e 15:

**Artigo 14**

1. Os povos indígenas têm direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que os eduquem em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem.
2. As pessoas indígenas, em particular as crianças indígenas, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que as pessoas indígenas, em particular as crianças, incluídos todos que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando for possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

**Artigo 15**

1. Os povos indígenas têm direito que a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações fiquem devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação pública.
2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater os prejuízos e eliminar a discriminação e promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade.

A importância que o Sistema das Nações Unidas tem conferido aos povos indígenas é evidente. Inclusive, os povos indígenas são reconhecidos pela comunidade internacional como parte a ser protegida e quiçá como sujeitos de direito. Da crescente preocupação internacional pelo direito dos povos indígenas, observa-se a transmutação de uma ênfase no indivíduo para a ênfase nos “direitos

---

<sup>68</sup> MONTEIRO et al, 2014

coletivos”<sup>69</sup>. E essa proteção no âmbito internacional confere um espaço em que os povos indígenas poderão se autodeterminar perante a opressão que têm sofrido nos últimos séculos.

Os documentos internacionais e a declaração das nações unidas sobre o direito dos povos indígenas conferem novos parâmetros para as relações dos Estados com os povos indígenas. Nem se diga que o respeito a esses princípios constituiria dominação dos povos indígenas por meio de regramento criado pelo homem branco.

Contra a ideia de que eles são imposições da cultura branca ocidental, deve-se pensar que a ligação entre dignidade humana e uma determinada concepção de direitos humanos ou a própria elaboração do termo “direitos humanos” é invenção ocidental, não se pode esquecer que outras tradições culturais valorizaram e continuam a valorizar a dignidade da pessoa humana, ainda que expressem formas distintas de sua promoção.<sup>70</sup>

Tendo em vista que a educação constitui elemento essencial para o indivíduo e se insere no rol de direitos humanos estabelecidos internacionalmente, a sua proteção é primordial, principalmente após as diversas experiências mundiais em que a educação fora utilizada para subjugar e retirar a identidade de diversos povos. Esses projetos educacionais assimilacionistas serviram tão somente para tornarem o outro menos diferente, mas mantendo toda a desigualdade e exclusão.

## **3.2. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A QUEBRA DE PARADIGMA**

### *3.2.1. Mobilizações constituintes. Assembleia constituinte.*

As lideranças indígenas tiveram êxito em ver, na Constituição Federal de 1988, seu direito a identidade e a uma escola diferenciada e de qualidade, serem assegurado formalmente. A inclusão dos Direitos Indígenas na Carta Magna não ocorreu por acaso. Cabe ressaltar o contexto em que a reformulação desse projeto de educação escolar indígena se insere.

---

<sup>69</sup> DECLARAÇÃO..., 2014

<sup>70</sup> SAMPAIO, 2010, p.121

Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.<sup>71</sup>

Tal avanço foi fruto de grande movimentação política e a tentativa da Constituição de 1988 em ver os direitos de todos os cidadãos integrantes da Federação amplamente respeitados.

No seio da mobilização popular dos anos finais da ditadura militar, nas então nascentes organizações indígenas e de apoio aos índios, ao lado das reivindicações por regularização fundiária e atenção à saúde, firmava-se a ideia de que a escola poderia ser algo “a favor” dos índios: instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para sua sobrevivência e autodeterminação.<sup>72</sup>

A questão escolar constitui tema de importância para os próprios indígenas, tendo manifestado publicamente as suas intenções. Deve-se ter em vista que muitos deles estão à frente da questão escolar, tanto pela elaboração de projetos, quanto pela criação de associações de professores indígenas.

Num contexto de agenda dos movimentos indígenas, a educação se mostra como elemento central nessa pauta de reivindicações de conquista da autonomia indígena.

### *3.2.2. O texto constitucional de 1988*

A questão de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade representou uma demanda qualificada, na qual o Estado brasileiro procurou encontrar respostas. A Constituição Federal de 1988 reconheceu legalmente a existência de uma educação escolar indígena, tanto pela utilização da língua mãe, concomitante ao aprendizado do português (língua oficial), quanto pelo reconhecimento de métodos próprios de aprendizagem.

---

<sup>71</sup> MAHER, 2005, p.23

<sup>72</sup> SILVA, 2001, p.31

A Educação, do ponto de vista Constitucional, consiste num direito social. A questão da especificidade, isto é, da criação de uma educação diferenciada, diz respeito a preservação da cultura indígena, que também encontra-se amparada no nosso texto constitucional.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988. No que se refere aos direitos indígenas, ela rompe com uma tradição da legislação brasileira, marcada pela postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”. Com a nova constituição, os índios não só deixaram de ser considerados como uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal.<sup>73</sup>

A importância de ver tal direito elencado na Constituição reside na quebra do paradigma educacional escolar indígena em relação às constituições anteriores num contexto em que predominavam “valores etnocêntricos que contribuíram historicamente para reforçar assimetrias nas relações entre o Estado e os povos indígenas”.<sup>74</sup> Cabe ressaltar que a mudança de paradigma se alinha às diretrizes globais referentes à proteção de direitos dos povos indígenas.

A educação, conforme vinha ocorrendo nos moldes anteriores, assimilacionista, não se coadunava absolutamente a uma vivência que permitia a manutenção da cultura e da autodeterminação.

Nesse contexto, a promulgação da Constituição de 1988 constitui um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. É de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais. [...]

Com a Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupo étnico diferenciado, com o direito a manter “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (CF, Art. 231). O mesmo texto constitucional, em seu Art. 210, assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (CF, Art. 215). Assim, o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural linguística e a importância de sua manutenção.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> GRUPIONI, 2006, p.57

<sup>74</sup> DIREITOS..., 2014

<sup>75</sup> BRASIL, 2002, p.24

Nesse diapasão, depreende-se que o modelo de educação escolar indígena diferenciado e de qualidade referenciado pela Constituição brasileira de 1988 e legislação subsequente se conforma a princípios universais elencados por documentos de visibilidade mundial de proteção aos direitos do homem e do cidadão e contribui para maior emancipação e para afirmação étnica e cultural.

### 3.2.3. Normas infraconstitucionais

Amplas e expressivas transformações ocorreram em relação à legislação e às políticas públicas direcionadas aos indígenas. No campo da educação escolar, essas transformações foram realizadas de forma extensa. Os dispositivos constitucionais que tratam da educação escolar indígena dão a sustentação aos demais textos normativos que detalham esses preceitos constitucionais.

Desde então, as leis subseqüentes à Constituição que tratam da educação, [...], têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.<sup>76</sup>

O detalhamento desse direito indígena em legislações subseqüentes como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE) representam avanços importantes em consonância com instrumentos internacionais que tratam da matéria.

Esses dispositivos constitucionais dão sustentação à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante aos povos indígenas, nos Arts. 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. Com esses dispositivos legais, garante-se aos índios o direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, e que ao mesmo tempo lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> GRUPIONI, 2006, p.56

<sup>77</sup> BRASIL, 2002, p.24

Passados mais de vinte anos da Constituição, podemos entender que o direito inscrito na legislação vindoura nasce para detalhar a Constituição Federal de 1988 no que concerne a promoção dos princípios adotados por ela.

### 3.3. DESAFIO. DIÁLOGO ENTRE OS DIFERENTES

No caso brasileiro, há a referência indígena na nossa Constituição de 1988. A minoria indígena é referida como uma minoria especial e que, portanto, possui direitos especiais. Porém, há a dificuldade de se efetivar aquilo que está elencado na Constituição a respeito dos indígenas. Essa dificuldade decorre da complexidade inclusiva de temas de direitos minoritários no ordenamento jurídico, visto que a ideia de diferença se contrapõe justamente ao “pensamento como representação e do direito como mantenedor das relações de poder”.<sup>78</sup> Subsiste ainda o fato de vivermos numa sociedade em que predomina o etnocentrismo do grupo dominante.<sup>79</sup>

O etnocentrismo força o abandono de comportamentos que culminam na perda de identidade. De acordo com o professor da Yale Law School, Kenji Yoshino “[...] direitos fundamentais são reconhecidos a grupos minoritários na medida em que eles abandonam padrões de comportamentos tidos como estigmatizados, é o último grande assalto aos direitos fundamentais [...]”<sup>80</sup>

A educação escolar indígena, um direito fundamental, voltada como instrumento de resistência, embora seja protegida por instrumentos internacionais e pela própria Constituição Federal, ainda é permeada por inúmeros desafios, considerando a complexidade de ruptura com o paradigma tutelar e integracionista anterior.

---

<sup>78</sup> ALVES, 2010, p.35

<sup>79</sup> PASCUAL, 2005, p.3-4

<sup>80</sup> ALVES, 2010, p.56

Principalmente, ao se pensar a escola indígena como um espaço de fronteira, de incerteza e criação, verifica-se que nem sempre é possível atingir-se os objetivos pretendidos.

Mais ainda, a questão da educação escolar indígena enfrenta desafios de efetividade, ao se verificar “o persistente hiato entre o que está estabelecida na legislação indigenista e o que de fato ocorre na prática”<sup>81</sup> e até mesmo de legitimidade.

A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para se garantir a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento.<sup>82</sup>

Inclusive em estudos antropológicos, não se pode dizer que essa instituição ocidental está incorporada, em situações específicas, nas culturas indígenas.

Acredito que a omissão sobre a existência da escola e das atividades e dos conhecimentos a ela relacionados na maioria dos estudos antropológicos diz respeito à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena.<sup>83</sup>

A introdução dessa instituição alheia às culturas indígenas deverá ocorrer em meio à crítica constante e necessária dos atores não indígenas envolvidos nesse processo educacional para avaliar se tal projeto escolar não implica em dominação ou em reprodução da dominação etnocêntrica porquanto o risco de não serem alcançados os objetivos finais de autodeterminação e empoderamento é grande.

Retorno, pois, ao tema da tutela sobre a escola e sobre o movimento indígena, que já tenho abordado. Quem não queira ser agente dessa dominação viverá sempre a tensão das escolhas, a autocrítica permanente, a dúvida jamais resolvida dos limites de sua intervenção. Os inconseqüentes dormirão sempre mais tranqüilos.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> GRUPIONI, 2006, p.55

<sup>82</sup> D'ANGELIS, 1999, p.20

<sup>83</sup> TASSINARI, 2001, p.48

<sup>84</sup> D'ANGELIS, 1999, p.23

Tais questionamentos são provocados, por exemplo, durante a formulação curricular de uma escola indígena sobre quais conteúdos deveriam ser ministrados. Inclusive, a escolha de certo conteúdo ou de linha teórica em detrimento de outros tem suas implicações. Há uma linha tênue entre o que é necessariamente estratégico nesse espaço de emponderamento ou o que significa um retorno a um ambiente opressor.

Não obstante, determinar o que se entende por “educação diferenciada e de qualidade” é igualmente difícil. Há autores que sustentam que se deve escolarizar matérias que já são comuns ao convívio diário indígena, enquanto outros autores, a exemplo de D’Angelis, denunciam que tal prática pode significar usurpação de espaços indígenas que já são próprios a eles.

O ponto que defendo, portanto, é que o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena.

Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção.<sup>85</sup>

A despeito dos numerosos enigmas que cingem a educação escolar indígena, é imperativo que se focalize o caráter finalista com o qual esse empreendimento deverá estar alinhado. Não obstante o caráter deontológico, é cogente o respeito aos direitos fundamentais, e a educação inserido neles, quando se verifica que o objetivo desses direitos é a emancipação, proteção e autodeterminação do homem.

O que se pretende com o destaque do aspecto teleológico dos direitos é demonstrar que não são uma ordem axiológica destacada da ordem jurídica e mesmo da ordem política, pois que são elementos deontológicos, inspirados em valores cambiantes e, ao mesmo tempo, em ideias de universalidade, que se realizam em contextos concretos de vida. São matérias do devenir (eis sempre a perspectiva de *progresso*) e da atualidade (como resultado das possibilidades e restrições contingenciais), orientadas para a emancipação do homem de seu estado de opressão, miséria e ilegítimo domínio. É o que resta anda da sempre necessária utopia.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> D’ANGELIS, 1999, p.20

<sup>86</sup> SAMPAIO, 2010, p.125



Defender a existência de uma educação escolar diferenciada e de qualidade é uma resposta para se alcançar o protagonismo indígena de modo interventivo nos mais diversos espaços institucionais de diálogo entre a minoria e o grupo dominante, inclusive no processo de formulação de políticas públicas.

Considera-se o direito à educação como um dos mais fundamentais direitos humanos, na medida em que contribui decisivamente para a garantia de outros direitos fundamentais. Contudo, para além do direito à educação num sentido mais amplo, o debate contemporâneo se dá em torno dos desafios do direito a uma educação *em e para* os direitos humanos ou, em outros termos, uma educação para a diversidade.<sup>87</sup>

Para a presença de efetividade dos Direitos Humanos para os mais diversos grupos, indispensável é a tradução desses direitos, isto é, a ocorrência de comunicação entre os Direitos Humanos e o “entendimento” desse povo acerca desses direitos. Entretanto, não se pode perder de vista o caráter teleológico desses princípios.

Em síntese, se culturas sugerem diferenças, fronteiras e particularismos, a questão que fica é como poderão os direitos humanos ser uma política simultaneamente cultural e global para além das fronteiras. Esse talvez seja o grande desafio, qual seja, desenvolver o potencial emancipatório da política de direitos humanos num duplo sentido, ou seja, da globalização, por um lado, e da fragmentação cultural e da identidade, por outro. Trata-se, nos termos de Boaventura de Souza Santos (2006), de justificar uma política progressista de direitos humanos no âmbito global que tenha, ao mesmo tempo, legitimidade local.<sup>88</sup>

Num contexto de educação escolar indígena, percebe-se a criação de um sistema autológico em que a educação escolar, amparada por princípios universais de proteção ao ser humano, corresponde a um instrumento para a retroalimentação desse mesmo sistema por permitir a tradução e a concordância desses direitos.

Nesse contexto, a noção de igualdade deve ser constituída através do confronto pelo diálogo entre indivíduos ou grupos com visões e interesses diferentes. Trata-se do diálogo construído não pelo consenso ou a indiferença, mas pelo esforço da construção coletiva de uma sociedade igualitária, de real respeito aos direitos humanos de todos seus integrantes.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> MENEGAT; FAISTING, 2011, p.23

<sup>88</sup> MENEGAT; FAISTING, 2011, p.30

<sup>89</sup> PASCUAL, 2005, p.12

A forma como esse diálogo ocorre não prescinde de efetivação de políticas de ações afirmativas, de se delegar aos povos indígenas, por exemplo, assim como a outros grupos segregados o direito de participação nas decisões como iguais, e não apenas como espectadores como tem sido.<sup>90</sup> Também de se sentir ativo e decisório em questões que os envolvem. Ter, enfim, a possibilidade de ver a sua identidade plenamente reconhecida.

Esse diálogo encontra-se mais que amparado pelo constitucionalismo, visto que o objetivo é não ignorar o caráter unitário da sociedade, assim como possibilitar a convivência da pluralidade.<sup>91</sup>

O marco constitucional pode ser tomado como o horizonte comum necessário para o diálogo, a convivência ou, ao menos, a tolerância com as diferenças. [...] Ferrajoli também afirma a necessidade de o constitucionalismo jurídico, junto à democracia, articular-se tanto o seu aspecto liberal como o social, no direito privado quanto no público, e no âmbito estatal e internacional.<sup>92</sup>

A existência de reconhecimento de direitos constitucionais aos povos indígenas a ter sua própria identidade social, cultural, e educação escolar diferenciada e de qualidade é um ponto de partida para o próprio diálogo e a efetivação desses direitos. Permite-se que, dentro de uma sociedade igualitária, exista a diversidade.<sup>93</sup>

Dessa forma, ainda que permeada por grandes incertezas, a escola indígena, definida pelos parâmetros constitucionais, alinhados a diretrizes mundiais de respeito aos direitos humanos, constitui uma resposta para uma demanda qualificada que visa autodeterminação e de respeito aos direitos humanos qualificados frente às relações destrutivas e dominadoras que têm perdurado desde o choque cultural na colonização.

---

<sup>90</sup> PASCUAL, 2005, p.12

<sup>91</sup> MIZUTANI, 2012, p.48

<sup>92</sup> MIZUTANI, 2012, p.49

<sup>93</sup> MIZUTANI, 2012, p.50

## CONCLUSÃO

Os indígenas, desde a chegada dos europeus, foram duramente dominados. Embora aqueles tenham oferecido resistência, o projeto colonizador europeu constituiu uma dominação extremamente eficaz no que concerne à retirada do imaginário e da identidade.

Essa dominação, amparadas por formas simbólicas de violência, desfigurou profundamente o imaginário dos indígenas e suas concepções de mundo. Esse projeto colonizador, além da violência física, foi acompanhado de um projeto educacional civilizatório.

No Brasil, apresentam-se basicamente três paradigmas educacionais escolares que vigoraram ao longo dos séculos. Os dois primeiros são, basicamente, tipos de paradigmas assimilacionistas e o último, recente, um tipo emancipatório, que visa dar autonomia a comunidade indígena.

Ainda sobre esse último paradigma, percebe-se que a introdução de um projeto escolar, oriundo de práticas ocidentais, no meio indígena, não é unânime. Até mesmo pesquisadores antropólogos podem ter certa resistência ao estudar a escola introduzida na cultura indígena, por não ser tradicional desta. Pode-se crer, até mesmo, que tal instituição permanece alheia nesse contexto.

Há alguns séculos, a escola indígena deixou de ter a pretensão de assimilar os diversos povos, para torna-los integrantes de uma maioria. Ainda que, historicamente, a introdução de modelos escolares na tradição indígena tenha servido unicamente para negar qualquer identidade diferenciada, é possível avistá-la dentro das culturas indígenas.

Mais do que tentar ressignificar a escola, é considerá-la como um espaço de fronteira, como um espaço híbrido, não exclusivamente branco e nem exclusivamente indígena, mas que consistiria num espaço de aquisição de conhecimentos, sem que se abandonem as práticas tradicionais.

Tal espaço dependeria da compreensão de culturas e sociedades de uma forma mais relacional e aberta e não como entidades sólidas, limitadas e permanentes no tempo. Ensejaria grande angústia e incerteza, mas também novas possibilidades e criatividade.

Embora, de um ponto de vista cultural, o empreendimento de se introduzir a escola no ambiente dos povos indígenas seja possível sob esse ponto de vista, num espaço de fronteira, é necessário ter em mente que a escola indígena se produz enquanto enfrentamento de temas e tarefas decorrentes da questão relacional dos povos indígenas com o grupo dominante. Não se pode dissociar esse contexto de articulação e troca de conhecimento da escola diferenciada do contexto social, econômico e político da questão indígena porquanto se corre o risco de ser esvaziada de conteúdo e incorrer em dominação.

Insta destacar que a apresentação de um formato diferenciado de educação alinha-se às diretrizes educacionais, surgidas no século passado, que têm como objetivo fortalecer os grupos minoritários de sua exclusão e desigualdade. Após a barbárie ocorrida na Segunda Guerra Mundial, diversos direitos foram impulsionados, inclusive o direito das minorias, de se autodeterminarem. Nesse sentido, a educação escolar indígena é amparada por instrumentos internacionais.

A Constituição de 1988, por atendimento às demandas indígenas e por concordância a instrumentos internacionais ratificados até a época, elencou esse direito à educação diferenciada. A partir disso, as leis subseqüentes à Constituição que se referem à educação asseguram o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada.

Embora positivados, inúmeros desafios se apresentam ao tentar-se colocar em prática a implantação de um sistema tão complexo, muitas vezes carentes de efetividade e de legitimidade. Novos questionamentos surgem, inclusive se não constitui uma nova forma dissimulada de dominação.

No entanto, é imperativo que se observe o caráter finalista desse direito. Embora cingido de dúvidas, é necessário se ater a autodeterminação e o auxílio que essa medida promove ao direito à identidade. Ainda que possa carecer, muitas vezes, de efetividade, tomando por base a escola como instrumento de autodeterminação e de tradução de direitos humanos, é evidente que constitui resposta a uma demanda indígena de autodeterminação e manutenção de sua identidade. Não implica se afirmar que seja a única resposta, mas, ainda assim, será uma das respostas possíveis.

A existência de reconhecimento de direitos constitucionais aos indígenas a terem identidade social e cultural própria e à educação escolar diferenciada e de qualidade constitui marco inicial para o próprio diálogo e a efetivação desses direitos. Permite-se que, dentro de uma sociedade igualitária, exista a diversidade.

O conhecimento, recebido num espaço de educação escolar, mostra-se importante à medida que, conforme entendido por Foucault, “O conhecimento confere poder e hierarquiza o saber, na perspectiva que o poder encontra-se em todas as instâncias da vida social.”<sup>94</sup>

Dessa forma, ainda que permeada por grandes dúvidas, a escola indígena, positivada pela Constituição Federal, antecipada por diretrizes mundiais de respeito aos direitos humanos, apresenta-se como um retorno a uma demanda qualificada indígena que visa autodeterminação e fortalecimento da identidade frente às relações conflituosas e dominadoras que têm persistido desde o choque cultural ocorrido na colonização.

---

<sup>94</sup> 1997, p.288

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES F. B. **Margens do direito: a nova fundamentação do direito das minorias**/ Fernando de Brito Alves. – Porto Alegre: Núria Fabris. Ed., 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena (1995-2002)**. 58 p

CARDOSO C. M.. **Tolerância e seus limites. Um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: UNESP.

CASTRO R. N., **As Representações Indígenas No Processo De Colonização Do Brasil**. Mestrando em História – UFPA. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 6 n. 11 – UFGD - Dourados jan/jun 2012.

COLLET, C. L. G. **Interculturalidade E Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico**. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003 – Semestral. p.173-188

D'ANGELIS, W. R. **Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?**. In: Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés (Orgs.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.*/ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001. 172 p. *III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (12ª COLE – Congresso de Leitura do Brasil, UNICAMP, 20 e 23 de julho de 1999)*. p. 35-56.

D'ANGELIS, W. R. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>. Acessado em: 02/11/2014

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/decindio.htm>. Acesso em 05/11/2014.

DIREITOS SOCIAIS. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/direitos-sociais>. Acesso em 04/11/2014.

DUARTE, E. C. P. **Criminologia & racismo: introdução à criminologia brasileira**. / 1ª ed. (ano 2002), 5ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2011. 322p

DUSSEL, E. **El encubrimiento del outro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. Quito: Abya Ayala, 1994.

FOUCAULT, **A invenção do corpo: entre relações de poder, representações e métodos investigativos**. In. *Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário*/ André Luiz Faisting; Maria de Fátima Lomba de Farias (organizadores). – Dourados: Ed. UFGD, 2011. 308 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 189 p.

GRANDO, B. S. **Educação Escolar Indígena: Luta E Resistência**. Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Centro de hermenêutica do presente Primeira Versão. ANO III, Nº 151 - junho - Porto Velho, 2004, Volume X.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando O Campo Da Formação De Professores Indígenas No Brasil**. In. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. – (Coleção Educação para Todos; 8) Diversos autores. p. 39-68

MAHER, T. M. **A Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introductória**. In. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. – (Coleção Educação para Todos; 8) Diversos autores. p. 11-37

MENEGAT A. S.; FAISTING A. L. **Caminhos e caminhantes da terra: pessoas assentadas em redes de saberes e parcerias para conquista de direitos**. In. Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário/ André Luiz Faisting; Maria de Fátima Lomba de Farias (organizadores). – Dourados: Ed. UFGD, 2011. 308 p

MIZUTANI, L. C. **SER OU NÃO SER MINORIA: Um estudo sobre a categoria minoria e seu lugar de reconhecimento pelo poder judiciário brasileiro**, 2012. 208 p. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de pós-graduação em Direito – Universidade de Brasília, 2012.

MONTEIRO, A. C.; BARRETO G. P.; OLIVEIRA I. L.; ANTEBI, S.; **Minorias Étnicas, Lingüísticas e Religiosas**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/dhparaiba/5/minorias.html>. Acesso em 05/11/2014.

OLIVEIRA, E. D.; Silva M. A. **Epistemologia, ética e africanidades**. In. Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário/ André Luiz Faisting; Maria de Fátima Lomba de Farias (organizadores). – Dourados: Ed. UFGD, 2011. 308 p

PASCUAL, A. L. **O fim dos “Cem Anos de Solidão” em direitos humanos: ações afirmativas na reconstrução das identidades condenadas ao silêncio**. Artigo publicado em: Congresso de Pós-Graduação de Pesquisa em Direito (**CONPEDI**), 14, 2005, Florianópolis. Anais do XIV Congresso de Pós-Graduação em Direito (CONPEDI). Florianópolis: fundação Boiteux, 2006.

PASCUAL, A. L.. **A construção do diálogo entre os diferentes: base da democracia e da plena realização dos direitos humanos**. Florianópolis. **Conpedi**. 2004

SAMPAIO, J. A. L. **Direitos fundamentais**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2010, 436 p.

SILVA, A. L. **Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena**. In. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola/ Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira organizadoras. – 2ª. Ed. – São Paulo: Global, 2001. 401 p. Vários autores. p.29-43.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola/ Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira organizadoras. – 2ª. Ed. – São Paulo: Global, 2001. 401 p. Vários autores. p.44-70.

VARGAS, E. V. **O legado do discurso: Brasilidade e Hispanidade no Pensamento Social Brasileiro e Latino-americano**. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

VIEIRA, P. A. S. **Educação, democracia e movimentos sociais contemporâneos: problematizando algumas desigualdades, reafirmando diferenças**. In. Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário/ André Luiz Faisting; Maria de Fátima Lomba de Farias (organizadores). – Dourados: Ed. UFGD, 2011. 308 p

WEFFORT, F. C. **Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade**. In: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p.7-39.