



Federica Ambra Psaila

A Educação Intercultural como projeto pedagógico e político:

A formação de professores indígenas

do Núcleo *Takinahak̄y* da Universidade Federal de Goiás

Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais - Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento
orientada pela Prof.Dr.a Sílvia Andreia Mateus Roque e coorientada pela Prof. Dr.a Teresa de Almeida Cravo
apresentada na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Coimbra, 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Federica Ambra Psaila

A Educação Intercultural como projeto pedagógico e político:

A formação de professores indígenas do Nucleo *Takinahak̄y* da Universidade Federal de Goiás

Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais, na especialidade Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Prof. Doutora Sílvia Andreia Mateus Roque

Coorientadora: Prof. Doutora Teresa de Almeida Cravo

Coimbra, 2017

Ao Núcleo *Takinahak̄y*. Aos meus queridos alunos-professores indígenas.

Possa esta dissertação ser uma pedra. E que, jogada na água, gere muitas ondas de mudança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a minha família, porque só eles sabem quão seja extremamente desafiante acompanhar meus passos. Por todas as vezes que, apesar de tudo, continuam me levando no colo secando minhas lágrimas, sejam estas de dor ou felicidade, independentemente de onde eu estiver, mesmo lá no outro lado do oceano. Por me ter ensinado a Perdoar e Amar incondicionadamente, ter acompanhado minhas vitórias e meus fracassos, mas acima de tudo por me ter sempre permitido e incentivado a voar alto e a levar minha vida até onde eu quis.

Imensamente agradecida ao prof. Dr. Piero Ceccucci. Porque sem os ensinamentos dele talvez eu nunca teria desenvolvido tamanho amor e paixão pelo mundo lusofono e provavelmente nunca teria decidido de começar este percurso acadêmico em Portugal.

Agradeço a Casa da Dona Rosa e seus moradores, desde 2013 minha família multicultural, por me ter proporcionado inúmeros “*BDJ's*”, os quais tiveram um papel crucial na realização deste projeto, pelos infinitos momentos de companheirismo, de “*pace, amore e gioia infinita*”.

A AIESEC Coimbra NEFE, em particular a *Executive Board* do mandato 2015-2016 da qual fiz parte.

Agradeço a minha orientadora, a prof.^a Dr.a Sílvia Roque, investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, pela paciência e por ter decidido me acompanhar no desenvolvimento deste trabalho.

O corpo docente do Núcleo *Takinahakỹ* da Universidade Federal de Goiás, em particular a prof.^a Dr.a Maria Augusta Peixoto, a prof.^a Dr.a Lorena Dallara e o prof. Dr. André Marques do Nascimento porque sem a ajuda deles não teria conseguido sequer chegar até o Brasil e entraprender esta jornada.

O prof. Dr. Arthur Bispo, a prof.^a Dr.a Léia Silva, o prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro por me ter permitido assistir, participar e monitorar junto com eles

as aulas na etapa ocorridas no Núcleo. A prof.^a Dr.a Mônica Veloso, a prof.^a Dr.a Themis Bruno, a prof.^a Dr.a Maria Socorro Pimentel da Silva, o prof. Dr. Alexandre Herbetta e o prof. Dr. Elia Nazareno por me ter disponibilizado imenso material para trabalhar neste projeto.

O prof. Dr. Carlos Bianchi e Dayane Pereira; e a prof.^a Dr.a Luciana de Oliveira Dias e Katiúscia Costa, por me terem adotado nos comités Xavante e Gavião-Timbira e me terem levado até o “Brasil Profundo”, nas Terras Indígenas de Mato Grosso e Maranhão.

Aos meus queridos alunos-professores indígenas e suas comunidades. Esta dissertação é a minha maneira de agradecer e lhes fazer sentir que eu voltei para a Europa, mas o meu coração e as minhas palavras para sempre lutarão junto com eles na reivindicação de seus direitos e a manutenção de suas culturas. Não existem palavras certas ou minimamente exaustivas para expressar minha gratidão para tudo o que estes povos me ensinaram e o impacto gigante que tiveram em mim. Mas aprendi a dizer “obrigado” em língua Xavante, portanto: *hepãri*. Para sempre *hepãri*.

Obrigada a ti, Coimbra. Por teres *outro* encanto. E por me ter proporcionado tudo isso.

And at last but not least, “Fora Temer”.

Quando ero in preda alle tentazioni di questo mondo, dedicavo le notti a immaginare altri mondi. Un poco con l'aiuto del vino, e un poco con quello del miele verde. Non c'è nulla di meglio di immaginare altri mondi per dimenticare quanto sia doloroso quello in cui viviamo. Almeno così pensavo allora. Non avevo ancora capito che, ad immaginare altri mondi, si finisce per cambiare anche questo. Umberto Eco, Baudolino.

RESUMO

Partindo da exploração das insuficiências do sistema educativo tradicional na resposta às exigências dos povos indígenas do Brasil, esta dissertação procura perceber de que forma as políticas públicas educativas implementadas no seio dos Estados latino-americanos contribuem para o desenvolvimento e a autonomia destes povos. Discutem-se as possibilidades e a importância de uma convivência interétnica baseada em práticas educativas que respeitem a pluralidade cultural, como previsto em vários instrumentos jurídicos internacionais e nacionais. Para tal, analisamos o caso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas, no Núcleo *Takinahak̄y* da Universidade Federal de Goiás (Brasil).

Palavras chaves: educação intercultural, povos indígenas, desenvolvimento, autonomia cultural.

ABSTRACT

Based on the analysis of the inadequacies of the traditional educational system in response to the demands of the indigenous peoples of Brazil, this master's dissertation seeks to understand how the public educational policies implemented within Latin American states contribute to the development and autonomy of these peoples. It discusses the possibilities and importance of an inter-ethnic coexistence and interaction based on educational practices that respect cultural plurality, as foreseen in several international and national legal instruments. For such, we analyze the case of the Intercultural Education Course of Higher Education Training of Indigenous Teachers, at the *Takinahak̄y* Nucleus of the Federal University of Goiás (Brazil).

Key words: intercultural education, indigenous peoples, development, cultural autonomy.

LISTA DE SIGLAS

BBB – Bancada do Boi, da Bala e da Bíblia

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPI – Comissões Parlamentares de Inquérito

ECOSOC – Conselho Económico Social

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNPFII – *United Nations Permanent on Indigenous Issues*

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1. Os povos indígenas no panorama internacional.....	7
1.1 Introdução.....	7
1.2 Evolução histórica da questão indígena na agenda internacional.....	8
1.2.1 Convenções sobre os Povos Indígenas e Tribais de Países Independentes da OIT.....	12
1.2.2 Declaração dos direitos dos povos indígenas da ONU.....	18
1.2.3 Os órgãos interamericanos de direitos humanos.....	20
1.3 Um balanço sobre a internacionalização dos direitos indígenas e a falha na sua implementação.....	22
2. A persistência das dinâmicas de dominação e a sua superação.....	26
2.1 Introdução.....	26
2.2 Dinâmicas de dominação e opressão.....	26
2.3 A persistência da lógica colonial: as teorias de desenvolvimento.....	32
2.3.1 O reconhecimento da diversidade cultural: do pensamento desenvolvimentista ao etnodesenvolvimento.....	36
2.4 Projetos políticos pedagógicos decoloniais como estratégia de etnodesenvolvimento.....	40
3. Educação Intercultural e autonomia cultural.....	44
3.1 Introdução.....	44
3.2 Violência contra os povos indígenas no Brasil.....	44
3.2.1 Do Diário de Bordo: sobre casos de violência.....	49
3.3 A educação indígena no contexto brasileiro.....	51
3.4 O curso de educação intercultural de formação superior de professores indígenas da UFG.....	56
3.4.1 Práticas pedagógicas contextualizadas: interculturalidade, transdisciplinaridade e bilinguismo intercultural.....	59
3.4.2 Do Diário de Bordo: sobre os temas contextuais e práticas pedagógicas adotadas.....	65

3.5	A questão da autonomia cultural dos povos indígenas brasileiros para a construção de uma sociedade democrática.....	67
	Conclusões.....	70

INTRODUÇÃO

A escolha das temáticas abordadas neste trabalho foi inspirada pelo meu estágio curricular nas etapas do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas, no Núcleo *Takinahak̄y* da Universidade Federal de Goiás (doravante UFG), e nas etapas de estudos em Terras Indígenas da região Araguaia-Tocantins, da qual fazem parte os Estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso (Brasil) e que decorreu entre Janeiro e Maio de 2016. Ao me conduzirem a uma intrépida jornada, os alunos indígenas do Curso, a maioria dos quais já é professor na própria aldeia, me desvelaram as zonas mais abissais de sua história frequentemente obscurecida e negligenciada em sua riqueza de elementos.

Observar a perspectiva indígena no âmbito da Educação Intercultural deu-me a oportunidade de parar para refletir sobre – e até desconstruir – a minha própria percepção etnocêntrica do mundo. Os inúmeros questionamentos e angústias suscitados tanto pela experiência com os indígenas quanto pelo aprofundamento no conhecimento sobre eles encontraram alento no Núcleo *Takinahak̄y* da UFG e seu corpo docente em todas as etapas do processo. As experiências subjetivas vivenciadas impelem a um envolvimento altruísta na causa destes povos que se materializa também na realização dessa dissertação de mestrado. Com esta, pretendo contribuir para a reflexão acerca do trabalho e dos esforços do Núcleo *Takinahak̄y* da UFG e seus alunos indígenas, sobre a forma como continuam resistindo, deflagrando uma batalha por reconhecimento e participação na sociedade nacional através da preservação de costumes e tradições, enquanto assistem o esvair de sua cultura.

O Núcleo *Takinahak̄y* de Formação de Professores Indígenas situado em Goiânia, no Campus Samambaia da UFG, trabalha, desde 2007, com os povos indígenas da região Araguaia-Tocantins e conta hoje com a participação de alunos indígenas de 24 etnias diferentes. Políticas públicas inclusivas como esta, adotadas

em algumas Universidades brasileiras, visam a formação intercultural de professores indígenas para habilitá-los à docência no Ensino Fundamental e Médio.

O grande desafio e ponto de partida do Núcleo *Takinahak̄y* é a decolonização¹ da escola indígena; a valorização de conhecimentos *outros*; o rompimento com o modelo de bilinguismo civilizatório, criado para atender aos interesses coloniais em prol de um bilinguismo intercultural baseado em práticas pedagógicas emancipatórias que atendam às exigências e às reivindicações das comunidades indígenas, onde o papel do ensino não é a transferência de conhecimentos pré-existentes, como acontece na educação “bancária”², mas a criação de possibilidades de produção de materiais didáticos próprios promovendo, ainda, atividades extraescolares e projetos de pesquisa dos conhecimentos tradicionais indígenas que assegurem a participação destas comunidades numa experiência intercultural que acaba por transformar também a percepção e interlocução com a cultura hegemônica.

Partindo destes pressupostos e servindo-me do estudo de caso fornecido pelo estágio curricular e das ferramentas recolhidas no âmbito da pesquisa bibliográfica e participante, da análise documental e das práticas pedagógicas adotadas pelo Núcleo *Takinahak̄y* de Formação Superior de Professores Indígenas, com este trabalho pretende-se reflectir sobre a inadequação do sistema educativo tradicional às exigências destes povos, perceber de que forma estas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento e autonomia dos povos indígenas

¹ Neste trabalho opta-se por suprimir o “s” e nomear decolonial, conforme Walsh (2012), não para simplesmente desfazer ou reverter o colonial, passar de um momento colonial para um não colonial como se fosse possível apagar as suas marcas históricas, consequências e efeitos mas para assinalar e provocar um posicionamento e uma postura contínua de “insurgir, resistir, (re)existir e (re)vivir” onde o decolonial revela um caminho de luta contínuo no qual é possível construir possibilidades e soluções alternativas.

² Para Paulo Freire a educação é um momento do processo de humanização e o papel do saber é emancipatório, onde o educador não é apenas o sujeito que educa, que “deposita” o conhecimento nos educandos, mas ele por sua vez também é educado no constante diálogo com seus educandos, nessa lógica, enquanto é educado ele educa também. O autor critica assim a educação que ele chama de “bancária”, ou seja, a que presuppõe que quem detém todo o saber é o educador e o seu papel é exatamente o de “depositar” esse saber nos educandos. De acordo com o autor, este modelo instaura dessa forma uma relação educador-educando vertical, cria uma sociedade não questionadora e submissa ao sistema dominante.

da área Araguaia-Tocantins, e perceber como estas perspectivas se relacionam com a soberania do Estado-nação.

À minha chegada no Núcleo *Takinahak̄y*, não sabia ainda o que esperar desta experiência. Tinha planeado guiões de entrevistas, escolhido assuntos que queria explorar e apontado para situações que precisava entender melhor para escolher a minha abordagem metodológica e as teorias sobre as quais basear o meu trabalho.

A primeira semana fui acolhida com grande abertura e disponibilidade pelo corpo docente do Núcleo, mas logo tive umas dificuldades em “quebrar o gelo” com os alunos-professores indígenas. Tentava fazer perguntas, tentava ser amigável mas sentia uma certa resistência inicial: tentava fazer algumas perguntas básicas mas as respostas que recebia pelos alunos eram muito sucintas, não conseguia entreter conversas ricas de conteúdo, nem cumprir os guiões de entrevistas que tinha pensado aplicar. Alguns sorriam para mim sem falar nada, outros me observavam aparentemente com receio.

Convidada pelos professores do Núcleo, comecei logo a assistir e a participar em algumas aulas e, discutindo com eles sobre as dificuldades que estava a sentir em me relacionar com os alunos, fui convidada a falar num seminário que ia decorrer no final da minha primeira semana de estágio e no qual iam participar todos os alunos do Curso, com o objetivo de me apresentar, explicar de onde eu vinha, o porque de eu estar lá, sobre o que eu estava a trabalhar. Isto para fazer com que tanto eu como os alunos conseguíssemos ganhar confiança recíproca, nos conhecermos melhor e assim facilitar a nossa comunicação.

E de facto a minha apresentação teve um impacto positivo que abateu qualquer barreira entre nós. Muitos alunos começaram a me procurar, queriam saber mais sobre mim e o meu trabalho, tirar curiosidades sobre a Europa. Foi a partir daí que realmente comecei a participar ativamente nas aulas e nos trabalhos do Núcleo.

Logo nas primeiras conversas, entendi que as conversas formais não estavam a ser produtivas. Quando fazia perguntas e tomava notas sentia de novo uma barreira se erguendo entre nós. As conversas formais deixavam ainda os alunos de alguma forma desconfortáveis, às vezes porque escolhiam

cuidadosamente as palavras que iam usar para me responder, outras vezes sentia que tinham receio de responder, não por não saberen o que falar e como argumentar mas simplesmente por não terem a certeza que iam usar comigo o registo linguístico adequado para responder às perguntas. Esse facto foi muito interessante de observar, uma vez que a língua portuguesa não era língua materna nem para mim, nem para eles.

Ao conversar informalmente com eles nas aulas ou nas pausas comecei a aprender imensas coisas com suas histórias e perspectivas, e entendi que entre todas, foi extamente este tipo de conversa que mais teve impacto em mim e no meu trabalho. Abandonei os meus guiões de entrevistas, abandonei tudo o que tinha planeado e comecei a me deixar guiar pelos próprios alunos. Abandonei apontamentos, deixei de tomar notas durante as nossas conversas, me abandonei a eles e ao corpo docente do Núcleo que me suportou e ajudou a cada passo, a cada dia, a cada momento de choque.

Decidi começar um diário de bordo para nunca esquecer tudo o que aprendi com eles. Não tenho gravações de entrevistas, nem vídeos que mostram as nossas conversas, mas tenho este diário que representa tudo o que mais tenho de valor. Este diário foi essencial não só para a realização deste trabalho final de mestrado, mas também para o meu desenvolvimento enquanto pessoa.

Para tal, incluirei no estudo caso algumas referências a conversas que tive com os alunos do Curso e situações por mim vivenciadas ao longo do estágio, pois foi exatamente na base destas que surgiram as minhas reflexões e foram inspiradas as escolhas relativas aos conceitos a abordar e às linhas teóricas a seguir para fundamentar e argumentar esta dissertação.

A fim de criar as bases para a discussão sobre as possibilidades e a importância de uma convivência interétnica baseada em práticas educativas e culturais que promovam o desenvolvimento das comunidades indígenas no seio dos Estados Nacionais latino-americanos, no primeiro capítulo apresenta-se a evolução histórica da questão indígena no panorama internacional para entender como os povos indígenas se tornaram atores das Relações Internacionais.

A abordagem referente aos povos indígenas experimentou sensíveis mudanças em termos conceituais, analíticos e legais em décadas recentes tanto

no âmbito nacional como internacional. Nesse contexto, foi decisiva a acção dos movimentos de direitos humanos e ativismo no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas pelo direito internacional. Observam-se portanto os dispositivos legais vinculativos e não vinculativos hoje existentes para a tutela destes povos e de seus direitos, em particular o direito a uma educação diferenciada que responda às suas exigências no respeito de suas culturas, e a forma como estes direitos internacionalmente garantidos se relacionam com a soberania dos Estados Nacionais latino-americanos que, adotando práticas extrativistas em nome do desenvolvimento económico, consideram a presença dos povos indígenas e a delimitação de suas terras um entrave para o alcance do desenvolvimento local.

No segundo capítulo exploram-se as dinâmicas de dominação/opressão que vieram se instaurando na época colonial para inspirar uma reflexão sobre o como estas relações de poder continuaram se reproduzindo e reforçando através de projectos desenvolvimentistas tradicionais e no seio do atual sistema capitalista global. Apresentam-se as razões pelas quais políticas públicas na área da educação, seguindo um projeto político pedagógico se relacionam com a questão do desenvolvimento económico, representam uma tentativa de superação das relações de poder historicamente instauradas, enquadrando-se então num processo decolonial.

Uma vez construídas as bases teóricas para a nossa discussão, no terceiro e último capítulo apresentamos o nosso Estudo de Caso, o Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas do Núcleo *Takinahak̄y* da UFG. Coloca-se então num primeiro momento o atual contexto brasileiro, quais as principais problemáticas relativas à questão indígena e como as políticas públicas a eles relativas foram implementadas no Brasil. Em seguida, apresenta-se o funcionamento do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do Curso e as suas práticas pedagógicas através da problematização de conceitos e dicotomias relativas à subalternidade, a colonialidade do saber e então, passando pela teoria crítica elaborada por Boaventura de Sousa Santos, a exigência de uma ecologia de saberes.

Frente a tamanha diversidade nesse mundo, as lutas sociais devem buscar soluções que superem as contradições³, num esforço que pretenda alcançar a emancipação em termos económicos, étnicos, religiosos ou de gênero primando pela construção de um discurso que vá ao encontro dos interesses dos grupos sociais historicamente subalternizados e inaugurando o rompimento com as formas dominantes de pensamento, que entre outras coisas, alienam sua luta, pois “à medida que encaramos o que é produzido socialmente como natural, passamos a excluir uma gama de possibilidades de transformação das situações de dominação, exploração e opressão do horizonte da política” (Nogueira e Messari, 2005:136).

Assim sendo, é preciso repensar as práticas mediadas nas relações entre Estado e sociedade desarmando a lógica da exploração em todas as suas expressões e reivindicando os direitos perdidos através de um processo emancipatório de consolidação dos direitos humanos.

³ Como sugere Franz Fanon em seu livro *Black skins White masks* (1952): é preciso desmistificar complexos de inferioridade e fatores de dependência.

CAPÍTULO 1

OS POVOS INDÍGENAS NO PANÔRAMA INTERNACIONAL

1.1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser um instrumento indispensável para a realização dos ideais de paz, liberdade e justiça social e para fazer com que a pobreza, a exclusão, as opressões e as guerras sejam reduzidas (Delors, 1996:11). Para os milhões de indígenas⁴ existentes no mundo o direito à educação representa não só uma saída da condição de exclusão e discriminação mas também uma chave para a manutenção e respeito de suas culturas, idiomas, tradições e saberes e o acesso a conhecimentos indispensáveis para uma interlocução menos desigual com o mundo não-indígena (Stavenhagen, 2007:98).

Uma vez que as pesquisas na área das Relações Internacionais classicamente se centram no comportamento de Estados⁵, empresas transnacionais, organizações internacionais e não-governamentais e suas relações políticas, económicas e sociais, antes de entrar no assunto e foco específico deste trabalho, faz-se necessário apresentar a trajetória dos povos indígenas como atores das relações internacionais pelo que vale analisar a evolução histórica da questão indígena no panorâma internacional.

Para tal, começaremos por observar os dispositivos legais que vieram a tutelar internacionalmente os povos indígenas, em particular o seu direito à educação diferenciada, e a forma como estes direitos internacionalmente garantidos se relacionam com a soberania dos Estados Nacionais a fim de criar as bases para a discussão sobre o desenvolvimento e autonomia destes povos e as

⁴ De acordo com Anaya (2003:688) o termo "indígena" refere-se aos descendentes dos povos que habitavam as terras antes das invasões coloniais e que vivem hoje em sociedades nascidas pelos impérios coloniais, compreendem comunidades distintas que mantiveram continuidade com seu passado ancestral: as comunidades sobreviventes na América, os Inuit e Aleut do Ártico, os aborígenes da Austrália, os tribais de Ásia e África entre outros.

⁵ Sendo esta a abordagem mais clássica e dominante. Porém têm surgido diversas novas visões e abordagens das teorias das Relações Internacionais, envolvendo cada vez mais povos, indivíduos e questões já consolidadas em outras ciências sociais.

possibilidades de uma convivência interétnica baseada em práticas educativas e culturais de tolerância.

1.2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO INDÍGENA NA AGENDA INTERNACIONAL

Os povos indígenas têm lutado nas várias partes do mundo pelos direitos que lhes foram retirados através de processos de conquista colonial e pelas estruturas políticas herdadas dos mesmos. No processo de construção dos Estados Nacionais latino-americanos as línguas indígenas foram proibidas, suas culturas desprezadas e os processos de assimilação acelerados através da adoção de determinadas políticas educativas, linguísticas e culturais. Ao mesmo tempo, persiste até hoje a desapropriação de suas terras e recursos, bem como a discriminação contra suas culturas, religiões e identidades, pois apesar das leis em sua defesa existirem, nem sempre são aplicadas (Stavenhagen, 2007:12).

Foi nesse sentido que se tornou necessária a criação de medidas para a defesa destes povos no plano internacional: a efetiva implementação de dispositivos legais internacionais comporta em muitos casos a adoção de novas leis ou a modificação de outras pelos Estados, bem como o desenvolvimento de políticas que tenham em conta o respeito dos direitos humanos individuais e coletivos dos povos indígenas e o aprofundamento da sua participação nas instituições estatais (Stavenhagen, 2007:13).

A questão das minorias étnicas surgiu na agenda internacional após os horrores ocorridos ao longo das Guerras Mundiais, os quais levaram os Estados Nacionais a reforçar um sistema internacional cujo pilar de paz e segurança é também sustentado pelo respeito dos direitos humanos. Foi assim proclamada em 1948 a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas (doravante ONU) a qual declara em seu artigo 2 que

todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. (ONU, 1948a)

Ainda foi estabelecida no mesmo ano a *Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio*⁶; em 1965 a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* segundo a qual

As **doutrinas da superioridade** fundadas na diferenciação entre raças são cientificamente falsas, moralmente condenáveis e socialmente injustas e perigosas e que nada pode justificar, onde que seja, a discriminação racial, nem em teoria nem na prática; [...] a discriminação entre os seres humanos por motivos fundados na raça, na cor ou na origem étnica é um obstáculo às relações amigáveis e pacíficas entre as nações e é susceptível de perturbar a paz e a segurança entre os povos, assim como a coexistência harmoniosa das pessoas no seio de um mesmo Estado; [...] a existência de barreiras raciais é incompatível com os ideais de qualquer sociedade humana” (ONU, 1965);

a *Convenção Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos* em 1966 a qual afirma que “todos os povos têm o direito a dispor deles mesmos” e que “eles determinam livremente o seu estatuto político e dedicam-se livremente ao seu desenvolvimento económico, social e cultural” (ONU, 1966); e a *Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional*, de 1966, a qual constata que “na sua rica variedade e diversidade, e nas influências recíprocas que exercem entre si”, todas as culturas têm “dignidade e valor e devem ser respeitados e preservados”, elas fazem parte do património comum de toda a Humanidade e os todos os povos têm direito a desenvolver a própria cultura (UNESCO, 1996). Apesar de não estarem especificamente ligadas aos povos indígenas, estas convenções todas abriram o caminho para iniciativas a seu respeito e para o reconhecimento de seus direitos no plano internacional.

Segundo Anaya (2003:689) os movimentos indígenas e os movimentos indigenistas⁷ emergentes procuraram, então, reverter os padrões históricos do colonialismo, apelando à comunidade internacional e ao regime de direitos

⁶ Entendendo por Genocídio em seu Art.2 “os actos cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tais como: a) Assassinato de membros do grupo; b) Atentado grave à integridade física e mental de membros do grupo; c) Submissão deliberada do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial; d) Medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo; e) Transferência forçada das crianças do grupo para outro grupo” (ONU, 1948).

⁷ Entendendo por “movimentos indígenas” os movimentos constituídos por indígenas, e por “movimentos indigenistas” os movimentos intelectuais e políticos nacionalistas que suportam os povos indígenas na defesa de seus direitos e a valorização de suas culturas.

humanos do Direito Internacional. Com efeito, em 1971, a Resolução do Conselho Económico e Social das Nações Unidas encarregou a Subcomissão sobre Promoção e Proteção de Direitos Humanos de realizar um estudo sobre o problema da discriminação contra os povos indígenas. Este estudo levou à criação do Grupo de Trabalho sobre as Populações Indígenas e contou com a participação dos Estados Nacionais, das ONG indigenistas e de lideranças indígenas e tribais em representação das diversas comunidades, as quais, pela primeira vez, ganhavam voz ativa nas instituições internacionais (ANAYA, 2003). O Grupo de Trabalho, criado em 1982, foi uma instituição chave para a proteção dos direitos dos povos indígenas pois as informações por este recolhidas sobre os indígenas do mundo inteiro, e as suas recomendações em matéria e a promoção e realização de várias atividades no seio das Nações Unidas, constituíram a base para todos os instrumentos hoje existentes para a proteção dos direitos indígenas (ANAYA, 2003).

Em 1989, a Organização Internacional do Trabalho (*doravante* OIT) aprovou a *Convenção n. 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, até hoje o único instrumento jurídico internacional vinculativo quanto à proteção dos povos interessados (ONU, 1989).

Seguindo a linha de recomendações do Grupo de Trabalho, o ano 1993 foi declarado o *Ano dos Povos Indígenas* e a década 1995-2004 a *Década dos Povos Indígenas*, dentro da qual o Conselho Económico e Social (ECOSOC) estabeleceu um *Forum Permanente para Assuntos Indígenas (United Nations Permanent on Indigenous Issues – UNPFII)*; 2005-2015 foi a *Segunda Década dos Povos Indígenas* (KEMPF, 2007:164-165).

O Grupo de Trabalho sobre Povos Indígenas da ONU, tinha sido encarregado de redigir uma *Declaração Universal dos Povos Indígenas* (a primeira versão do projeto foi feita em 1988). Embora as divergências entre os atores envolvidos por questões relativas à terra, ao território e seus recursos e à livre determinação, após duas décadas a Assembleia Geral da ONU proclamou finalmente, em 2007, a *Declaração Universal dos Povos Indígenas* conferindo-lhes

internacionalmente o direito à autodeterminação⁸ e à participação na vida política, económica, social e cultural do Estado⁹; o direito à consulta prévia e informada antes de adotar e implementar medidas legislativas ou administrativas que possam afetá-los¹⁰; e o direito às terras, territórios e recursos que tradicionalmente possuem, ocupam ou outrora usaram ou adquiriram¹¹ (ONU, 2007).

Outra importante peça do *puzzle* internacional sobre os povos indígenas é a decisão da Comissão de Direitos Humanos da ONU de estabelecer o mandato do Relator Especial para os Direitos Humanos e Liberdades dos Povos Indígenas, em 2000, uma relatoria que logo se transformou num verdadeiro fenómeno para a defesa dos direitos indígenas, superando em impacto e visibilidade qualquer outra ação na matéria (Royo, 2007:192).

A atenção das Nações Unidas para a questão indígena nos anos 1980 e 1990 fez com que outras instituições também começassem a preocupar-se com esta temática desenvolvendo iniciativas próprias como é o caso do *Projeto da Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas* proposto pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no seio da Organização dos Estados Americanos (*doravante* OEA) aprovada em Junho de 2016.

Estes instrumentos legais internacionais valorizaram a integridade das comunidades indígenas e suas culturas pressupondo a sua existência e a dos seus direitos dentro dos Estados (Anaya, 2003:694-695), incluindo o reconhecimento do direito à educação e, em particular, o direito a recebê-la em suas próprias línguas,

⁸ **Art. 3** “Indigenous peoples have the right to self-determination. By virtue of that right they freely determine their political status and freely pursue their economic, social and cultural development” (ONU, 2007).

⁹ **Art. 5** “Indigenous peoples have the right to maintain and strengthen their distinct political, legal, economic, social and cultural institutions, while retaining their right to participate fully, if they so choose, in the political, economic, social and cultural life of the State” (ONU, 2007).

¹⁰ **Art. 19** “States shall consult and cooperate in good faith with the indigenous peoples concerned through their own representative institutions in order to obtain their free, prior and informed consent before adopting and implementing legislative or administrative measures that may affect them” (ONU, 2007).

¹¹ **Art. 26** “1. Indigenous peoples have the right to the lands, territories and resources which they have traditionally owned, occupied or otherwise used or acquired” (ONU, 2007).

direitos estes indispensáveis para o pleno gozo dos demais direitos humanos, uma vez que até pouco tempo antes a educação proporcionada aos indígenas pelos Estados tinha como único fim o da assimilação à cultura dominante (Stavenhagen, 2007:100).

O reconhecimento dos direitos coletivos e individuais dos povos indígenas, a sua promoção e proteção no seio das Nações Unidas, definem os povos indígenas como sujeito de direito internacional. Não obstante, os obstáculos e a demora para a aprovação da Declaração demonstram a resistência contra estes direitos, sobretudo em relação à questão da autodeterminação, da terra e seus recursos. Esta resistência é evidente pela grande falha ainda existente entre a legislação e o que realmente acontece na prática. O desafio hoje é portanto a real implementação das normas existentes. No entanto, o reconhecimento de direitos individuais e coletivos é o primeiro grande passo para que isso aconteça e para que sejam desenvolvidas novas políticas públicas, que garantam aos membros das diversas comunidades a participação ativa no processo de realização de seus direitos (Krempf, 2007:179).

Uma vez que o foco deste trabalho é a educação e que seu principal objetivo é o de entender como políticas públicas que visam à formação intercultural de professores indígenas contribuem para o desenvolvimento e para perspectivas emancipatórias de suas comunidades, apresentamos em seguida a análise da acima citada *Convenção 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais de Países Independentes* da OIT com enfoque nesse âmbito, sendo este o único instrumento jurídico internacional vinculativo que diz respeito aos povos indígenas e aos modelos a serem implementados internamente pelos Estados signatários. Apresentaremos as duas principais Declarações sobre os Povos Indígenas, a da ONU e a da OEA, para uma visão mais global do que foi internacionalmente conquistado pelos povos indígenas até hoje.

1.2.1 CONVENÇÕES DA OIT SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS DE PAÍSES INDEPENDENTES

O primeiro instrumento jurídico internacional vinculativo relativo à proteção e integração dos povos indígenas e tribais foi a *Convenção nº107 da OIT sobre Populações Indígenas, Tribais e Semi-Tribais de Países Independentes* proposta em 1957. Este instrumento jurídico estabelecia a forma como os Estados signatários tinham que implementar as próprias políticas integracionistas mediante criação de oportunidades de trabalho e acesso à educação, “viabilizando desta forma a inserção dos povos tradicionais à sociedade nacional” (Urrejola, 2016:2).

A Convenção n.107 reconheceu uma série de direitos que iam muito mais além do tema do trabalho, incluindo o direito à terra, à segurança social e à saúde, porém tinha carácter exclusivamente tutelar, pressupondo uma certa inferioridade dos indígenas pelo que retornava ao Estado o papel de decisão sobre as políticas a serem aplicadas no que lhe dizia respeito e fundamentando-se em conceitos assimilacionistas e integracionistas, uma vez que promovia uma progressiva integração na vida de seus respectivos países. Conforme Wagner (2014:247-263)¹²:

Essa pretensão integracionista aparece ao longo de toda a Convenção e refletia o entendimento vigente naquele momento histórico, de que os povos indígenas eram atrasados em relação aos demais membros da comunidade nacional e deveriam, à medida que fossem aprendendo sobre a sociedade envolvente, integrar-se nela, e abandonar seu modo de viver indígena, primitivo. A ideia então em vigor era de que essa integração era necessária para o progresso dessa população, que, então, sairia do atraso e da ignorância, e passaria a progredir. Essa compreensão acerca dos povos indígenas e tribais se manteve durante a década de 1950 até meados da década de 1970.

No âmbito da educação, a Convenção n.107 definia: a universalização do direito à educação formal¹³ e a consideração de realidades culturais e socio-económicas diferenciadas¹⁴; prescrevia modelos de alfabetização bilingue¹⁵, o que

¹² Disponível em <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=196>

¹³ **Art. 21** *Measures shall be taken to ensure that members of the populations concerned have the opportunity to acquire education at all levels on an equal footing with the rest of the national community.* (ILO, 1957)

¹⁴ **Art. 22 1.** *Education programmes for the populations concerned shall be adapted, as regards methods and techniques, to the stage these populations have reached in the process of social, economic and cultural integration into the national community.* (ILO, 1957)

¹⁵ **Art. 23 1.** *Children belonging to the populations concerned shall be taught to read and write in their mother tongue or, where this is not practicable, in the language most commonly used by the group to which they belong. 2. Provision shall be made for a progressive transition from the mother*

implicava fornecer às crianças conhecimentos gerais que auxiliassem a integração na comunidade internacional¹⁶; a adoção de medidas educativas vocacionadas para a diminuição de preconceitos da sociedade nacional em relação aos indígenas¹⁷; e previa o uso das línguas maternas indígenas como meio de comunicação¹⁸ (OIT, 1957). Embora constitua inegavelmente um grande avanço na legislação indigenista e nos parâmetros jurídicos relativos à escola indígena incorporados nas agendas reivindicativas indígenas e indigenistas dos anos 1970, nesta declaração tratava-se ainda de um bilinguismo claramente instrumental que se limitava aos interesses integracionistas e que não incluía qualquer consideração sobre a valorização das culturas indígenas e tribais em si (Baniwa, 2006:152-153), relegando-as aliás, para uma condição infantilizada e inferior que necessitava de um regime de tutela.

De acordo com Wagner (2014) “foi justamente esse olhar paternalista [...] que fez com que a Convenção 107 da OIT sofresse críticas cada vez mais contundentes até que, sob pressão de grupos de interesse e representantes de povos indígenas, houve a necessidade de revisá-la”. Foi necessária a mobilização de comunidades indígenas e movimentos indigenistas de todo o mundo, para que a OIT revisitasse a Convenção nº107 e propusesse como alternativa a *Convenção nº169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* (Urrejola, 2016:3). Na sua redação, esta Convenção serviu-se dos princípios e importantes avanços alcançados no âmbito do *Grupo de Trabalho Sobre Povos Indígenas* da ONU, tendo enorme impacto sobre o constitucionalismo latino-americano, e inaugurando uma série de reformas constitucionais que abriram o caminho para os princípios de multiculturalismo (Fayardo, 2009:1) e a garantia de uma educação

tongue or the vernacular language to the national language or to one of the official languages of the country. (ILO, 1957)

¹⁶ **Art. 24** *The imparting of general knowledge and skills that will help children to become integrated into the national community shall be an aim of primary education for the populations concerned.*

¹⁷ **Art. 25** *Educational measures shall be taken among other sections of the national community and particularly among those that are in most direct contact with the populations concerned with the object of eliminating prejudices that they may harbour in respect of these populations. (ILO, 1957)*

¹⁸ **Art. 26 1.** *Governments shall adopt measures, appropriate to the social and cultural characteristics of the populations concerned, to make known to them their rights and duties, especially in regard to labour and social welfare. (ILO, 1957)*

que atenda as exigências dos povos indígenas, o respeito de suas línguas, culturas e tradições.

Importantes conquistas obtidas com a Convenção 169 foram o uso do termo “povo”, ao invés de “populações”, o que implica que “o objectivo não é mais assimilá-los à sociedade nacional, mas sim reconhecê-los e respeitá-los em suas diferenças, que não são transitórias”; o direito à participação e o de consulta prévia na tomada de decisões que possam afetá-los (Wagner, 2014).

Quanto à parte que se refere à educação e aos meios de comunicação, a Convenção n.169 define no seu artigo 27¹⁹ que, para que a educação dirigida aos povos citados responda às suas exigências, esta deve ser desenvolvida e aplicada em cooperação com os mesmos, abrangendo seus conhecimentos e técnicas e que, para tal, deverá assegurar a formação de membros destes povos e sua participação na formulação e execução dos programas de educação, para além de lhes reconhecer o direito a criarem suas próprias instituições e meios de educação, os quais deverão fornecer-lhes os conhecimentos necessários para uma plena participação em condições de igualdade na vida de suas próprias comunidades e na da comunidade nacional²⁰.

Relativamente à língua²¹, conforme as mudanças aqui adotadas, o uso do bilinguismo tem agora não apenas o objetivo de salvaguardar as línguas maternas

¹⁹ **Art. 27 1.** *Education programmes and services for the peoples concerned shall be developed and implemented in co-operation with them to address their special needs, and shall incorporate their histories, their knowledge and technologies, their value systems and their further social, economic and cultural aspirations. 2. The competent authority shall ensure the training of members of these peoples and their involvement in the formulation and implementation of education programmes, with a view to the progressive transfer of responsibility for the conduct of these programmes to these peoples as appropriate. 3. In addition, governments shall recognise the right of these peoples to establish their own educational institutions and facilities, provided that such institutions meet minimum standards established by the competent authority in consultation with these peoples. Appropriate resources shall be provided for this purpose. (ILO, 1989)*

²⁰ **Art.29** *The imparting of general knowledge and skills that will help children belonging to the peoples concerned to participate fully and on an equal footing in their own community and in the national community shall be an aim of education for these peoples. (ILO, 1989)*

²¹ **Art. 28 1.** *Children belonging to the peoples concerned shall, wherever practicable, be taught to read and write in their own indigenous language or in the language most commonly used by the group to which they belong. When this is not practicable, the competent authorities shall undertake consultations with these peoples with a view to the adoption of measures to achieve this objective. 2. Adequate measures shall be taken to ensure that these peoples have the opportunity to attain fluency in the national language or in one of the official languages of the country. 3. Measures shall*

“na medida do possível”, mas adota disposições para preservá-las promover seu desenvolvimento e prática (OIT, 1989). De acordo com a Convenção n.169, os governos deverão adotar medidas no que se refere às questões de trabalho, possibilidades económicas, saúde, serviços e direitos para que estes povos tenham conhecimento de seus deveres e obrigações recorrendo, se for necessário, a traduções e meios de comunicação nas línguas maternas²². Ainda, no que diz respeito à diminuição do preconceito, a Convenção define que os governos deverão assegurar-se que os livros de História e materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados²³.

A *Convenção n.169 sobre os Povos Indígenas e Tribais de Países Independentes* de 1989 altera “o paradigma da assimilação” destes povos “às sociedades majoritárias nacionais para reconhecer-lhes o direito à autodeterminação, à eleição de seu próprio destino, além de participes importantes nos processos deliberativos de seus Estados” (Duprat, 2015:7). Assim, muitos Estados, principalmente os latino-americanos²⁴, promoveram significativas reformas constitucionais “de forma a fazer de suas minorias nacionais reais sujeitos de direito” (Duprat, 2015:7).

De acordo com Wilhelmi (2007:254), partindo dessa perspectiva, define-se um modelo de relação entre os povos indígenas e o Estado e o resto da sociedade, e tal modelo determina um desenvolvimento relativo não apenas ao crescimento

be taken to preserve and promote the development and practice of the indigenous languages of the peoples concerned. (ILO, 1989)

²² **Art. 30 1.** *Governments shall adopt measures appropriate to the traditions and cultures of the peoples concerned, to make known to them their rights and duties, especially in regard to labour, economic opportunities, education and health matters, social welfare and their rights deriving from this Convention. 2. If necessary, this shall be done by means of written translations and through the use of mass communications in the languages of these peoples.* (ILO, 1989)

²³ **Art. 31** *Educational measures shall be taken among all sections of the national community, and particularly among those that are in most direct contact with the peoples concerned, with the object of eliminating prejudices that they may harbour in respect of these peoples. To this end, efforts shall be made to ensure that history textbooks and other educational materials provide a fair, accurate and informative portrayal of the societies and cultures of these peoples.* (ILO, 1989)

²⁴ A região da América Latina e do Caribe foram as que mais ratificaram a Convenção n.169 da OIT, sendo aplicada tanto pelos tribunais locais como por órgãos regionais de Direitos Humanos quais a Corte e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

económico mas também à qualidade, em vários níveis, da vida de toda a população e de todos os seus membros, isto é, a Convenção n.169 tem sido utilizada tanto pelos indígenas como pelos Estados e as reivindicações nela mencionadas têm chamado a atenção cada vez mais para os direitos humanos dos índios.

É importante frisar que embora a Convenção n.169 seja bem mais abrangente e vinculativa nos diversos campos abordados, ela é integrada nos ordenamentos jurídicos dos Estados Nacionais só parcialmente e nem sequer em todos os Estados, pois como explica Anaya (2004:194-195):

Em alguns países os tribunais nacionais podem aplicar as normas ou previsões internacionais de tratados que tenham sido ratificados, diretamente como regras de decisão de acordo com os procedimentos constitucionais relevantes. As cortes nacionais são geralmente capazes, no mínimo, de implementar indiretamente as normas internacionais usando-as para guiar a interpretação jurídica das suas regras internas (tradução minha²⁵).

Sempre conforme Wilhelmi (2007:264) na medida em que existem desigualdades materiais entre um determinado grupo e o resto da sociedade, dificulta-se o acesso à participação política e social do grupo: o papel do constitucionalismo, nos Estados democráticos torna-se portanto o de estabelecer um tratamento especial para os integrantes com vista a superação das desigualdades de partida, ou seja, estabelecer medidas de “discriminação positiva” que corrigiam situações de exclusão ou subordinação social para que uma efetiva integração social seja garantida. Todas as reivindicações são expressão de uma mesma reivindicação: o direito à própria cultura.

No âmbito educativo, embora ainda apresentando algumas falhas, nas últimas décadas os Estados latino-americanos começaram a desenvolver e aplicar políticas públicas de formação dos povos indígenas no respeito do modelo imposto internacionalmente e de acordo com as supracitadas medidas de discriminação positiva. Estas políticas traduziram-se em valorização cultural e fortalecimento de identidades étnicas, isto é, representam uma estratégia de etnodesenvolvimento²⁶

²⁵ *In some countries domestic tribunals may directly apply as rules of decision international norms or provisions in treaties that have been ratified in accordance with relevant constitutional procedures. At the very least, domestic courts usually are capable of indirectly implementing international norms by using them to guide judicial interpretation of domestic rules.*

²⁶ A questão do etnodesenvolvimento surgiu no debate latino-americano na década de 80 em ocasião de uma reunião de especialistas sobre etnodesenvolvimento e etnocídio na América Latina, ocorrida em Costa Rica. “O conceito de etnodesenvolvimento se formou como um contraponto

(um conceito que exploraremos com mais detalhes no próximo capítulo), no entendimento que a autodeterminação dos povos indígenas só consegue se consolidar através de uma educação intercultural e diferenciada que lhes proporcione o acesso aos conhecimentos do sistema envolvente, bem como a autonomia na tomada de decisões, uma educação que lhes facilite a expressão de suas demandas na sua relação com o Estado para que sejam produzidas condições para a realização de seus projetos futuros e conforme seus interesses.

1.2.2 DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS DA ONU

A *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas* da ONU é um instrumento não vinculativo e aceite de forma voluntária, ou seja, não implica para os Estados qualquer obrigatoriedade legal da sua aplicação a qual depende do compromisso e disposição de um determinado país em implementá-la. A Declaração “não estabelece novos direitos, mas reconhece e afirma direitos fundamentais universais no contexto das culturas, realidades e necessidades indígenas” (UNESCO, 2009:50). A sua aprovação, para além de contribuir para “a conscientização sobre a opressão histórica perpetrada contra os povos indígenas” representou para eles um marco histórico na luta pela garantia de seus direitos que se tornaram assim mais claros na esfera internacional (UNESCO, 2009:50).

A Declaração foi elaborada pelos representantes dos Estados Nacionais com a participação de lideranças e organizações indígenas no seio das Nações Unidas e discutida por mais de 20 anos, uma demora devida em grande parte ao esclarecimento dos limites do termo “autodeterminação” que, porém, promoveu o estabelecimento do diálogo entre Estados, povos indígenas e suas organizações (UNESCO, 2009).

Relativamente ao direito à autodeterminação, é importante aqui resaltar que já a *Declaração e Programa de Ação de Viena* proclamada em 1993 na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reconhecia aos povos sob domínio colonial, ou

crítico e alternativo às teorias e ações desenvolvimentistas e etnocidas, que tornavam as sociedades indígenas e as comunidades tradicionais em geral como obstáculo ao desenvolvimento, à modernização e ao progresso” (VERDUM, 2002:88).

sob outras formas de domínio ou ocupação estrangeira, o direito “a empreenderem qualquer ação legítima, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, para realizarem o seu direito inalienável à autodeterminação” frisando ainda que:

Em conformidade com a Declaração sobre os Princípios de Direito Internacional relativos às Relações Amigáveis e à Cooperação entre Estados nos termos da Carta das Nações Unidas, tal não deverá ser entendido como autorizando ou encorajando qualquer ação que conduza ao desmembramento ou coloque em perigo, no todo ou em parte, a integridade territorial ou a unidade política de Estados soberanos e independentes que se rejam em conformidade com o princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos e que, conseqüentemente, possuam um Governo representativo de toda a população pertencente ao seu território, sem qualquer tipo de distinções.

Ou seja, o direito à autodeterminação não implica a secessão dos povos indígenas em relação aos Estados soberanos. O objetivo desse direito é “a participação e envolvimento dos povos indígenas na vida nacional do Estado, ao mesmo tempo que se protege a identidade cultural indígena” (UNESCO, 2009:69). não reconhece os povos indígenas como entidades independentes dos Estados, ela reconhece suas “formas peculiares de organização e sistemas de representação, que devem ser respeitadas dentro da estrutura dos Estados” e que tais peculiaridades “devem ser levadas em conta para a obtenção do consentimento livre, prévio e informado dos povos indígenas em relação às medidas legislativas e administrativas que os afetem” (UNESCO, 2009:70).

A Declaração refere-se aos direitos culturais e de identidade, os direitos à educação e à língua, à saúde e ao emprego, além disso afirmando que “povos e pessoas indígenas têm direito a não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas” (UNESCO, 2009:55). Enfatiza também a necessidade dos Estados reconhecerem a igualdade de direitos e a proibição da discriminação, o direito de ser diferente e de viver como tal, como também o de proteger e manter as suas características, parâmetros estes mencionados também nos artigos relativos à educação que compreendem o direito dos povos indígenas “a estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” e o direito a que “a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na

educação pública e nos meios de informação públicos” (ONU, 2007). Estes representam os princípios e normas que devem guiar as políticas públicas de todos os níveis.

Os povos indígenas ocuparam um espaço no cenário internacional tornando-se cada vez mais protagonistas do processo de construção de suas próprias políticas e expandindo aos poucos a área do Direito Internacional dos Direitos Humanos que os menciona. Contudo, “à medida que os povos indígenas exigem a implementação dos direitos indígenas se deparam com circunstâncias nada favoráveis que impedem seu exercício pleno” (Franco, 2008:31)”. De facto, a aprovação dos instrumentos internacionais de direitos humanos, por si só, não é suficiente para garantir a proteção dos Povos Indígenas, que continuam ainda hoje a sua luta para a implementação destes direitos reconhecidos.

A utilização e reclamação dos instrumentos internacionais vinculativos, como também os não vinculativos como é o caso desta Declaração, impulsionam o reconhecimento dos Povos Indígenas enquanto povos, permitindo um diálogo mais igualitário para com os Estados e determinando a participação e cooperação destes grupos na construção das políticas públicas que lhe dizem respeito “como verdadeiros sujeitos de direito” (Franco, 2008:35).

1.2.3 OS ORGÃOS INTERAMERICANOS DE DIREITOS HUMANOS

Com vista à promoção dos direitos humanos e à fiscalização de suas possíveis violações entre os seus membros, a OEA criou, em 1959, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Em 1972, esta começou a mostrar interesse para os povos indígenas, passando a considerá-los “*a sacred commitment of the States*”. O sistema interamericano de direitos humanos não tem porém um instrumento ou uma instituição específica no seu seio que seja responsável por assuntos que dizem respeito aos indígenas e aos seus direitos. No entanto, a criação, em 1979, da Corte Interamericana de Direitos Humanos contribui significativamente para a sua proteção, já que começou a ocupar-se de processos

relativos aos povos indígenas e a promover os seus direitos através de inspeções em países que os violassem nos termos estabelecidos pela *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem* e da *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*²⁷.

É por efeito da grande quantidade de relatórios e petições recolhidas a respeito da violação dos direitos indígenas que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos começou a discutir a preparação de uma *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas* e que, em 1999, criou um grupo de trabalho responsável para a sua elaboração.

Quanto à questão da educação, como mencionam a Declaração da ONU e a Convenção n.169 da OIT em seus artigos, o Projeto de Declaração Americana já também mencionava o direitos dos povos indígenas a definir e aplicar os seus programas, currículos, materiais didáticos que incluam conteúdo indígena e lhes proporcionem o treinamento e meios necessários ao completo domínio de suas línguas e as suas instituições educativas, bem como o de formar, capacitar e credenciar os seus professores. No Projeto de Declaração, remete-se para os Estados o dever de incluir conteúdos que reflitam a natureza pluricultural das suas sociedades nos seus sistemas educativos e de proporcionar a assistência financeira, como também de outra natureza, necessária à implementação e aplicação destes direitos e, portanto, a criação de políticas públicas voltadas para isso.

A *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*²⁸ foi aprovada após 17 anos pela Assembleia Geral da OEA, em Junho de 2016, constituindo o primeiro instrumento da história da OEA sobre a proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas das Américas. De acordo com a Fundação Nacional brasileira do Índio (FUNAI), a Declaração “é cerca de 30% mais extensa do que a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas* e trata de quatro temas novos, não contemplados pela ONU ou pela Convenção 169 da OIT”²⁹.

²⁷ Disponível em www.oas.org

²⁸ Disponível em <http://ifp-fip.org/pt/english-francais-la-declaration-americaine-sur-les-droits-des-peuples-autochtones-est-approuvee/>

²⁹ Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3815-oea>

A atual relevância do sistema interamericano em matéria indígena foi possível devido a décadas de interação entre os órgãos do sistema latino-americano, os Estados e a sociedade civil que abriram o caminho para o reconhecimento de seus direitos.

1.3 UM BALANÇO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS E A FALHA NA SUA IMPLEMENTAÇÃO

A evolução do Direito Internacional de Direitos Humanos no qual incidiu significativamente a Convenção n.169 da OIT foi determinante no processo de construção dos movimentos indígenas transnacionais³⁰, principalmente na América Latina, onde se registrou o maior número de ratificações da Convenção aplicada tanto pelos tribunais locais como pelos órgãos do sistema regional interamericano de Direitos Humanos.

Dentro de um mundo cada vez mais globalizado, a emergência do movimento indígena enquanto ator político internacional deve-se à combinação do reconhecimento das identidades políticas com a internacionalização que abriu as fronteiras nos debates internacionais e deu o acesso a novas oportunidades de participação política e novos caminhos a seguir.

A emergência dos povos indígenas como atores políticos deriva de sua tomada de consciência frente à sua condição de opressão e discriminação política, econômica e cultural. Esta tomada de consciência levou à formação de movimentos políticos étnicos que cresceram significativamente não só em âmbito nacional mas também internacionalmente formando uma rede indigenista de solidariedade e alianças transnacionais que em nome de suas comunidades reivindicaram e continuam reivindicando o reconhecimento de seus direitos, como um verdadeiro movimento transnacional (Brysk, 2007:17). Alison Brysk (2000:29) observa que, nesta conjuntura internacional “a aldeia tribal consegue agora apresentar as suas

³⁰ Uma vez que compartilham os mesmos interesses e reivindicações, os vários movimentos indígenas nacionais latino-americanos ultrapassam os limites da nacionalidade e agem, se estendem e se relacionam entre eles formando uma rede social que definimos “transnacional”, ou seja “para além de nacional”.

demandas à aldeia global [...] numa irónica inversão da exortação do movimento ambientalista para pensar globalmente e agir localmente. Neste caso, os ativistas pensam localmente mas agem globalmente”³¹.

Os povos indígenas, historicamente marginalizados e desde sempre excluídos da vida política moderna, têm agora portanto instrumentos para participar ativamente na arena política internacional e exercer influência na reconstrução de normas internacionais. Contudo, num balanço das relações entre Povos e Estados, ao medir a eficácia da internacionalização da defesa dos direitos indígenas do ponto de vista da implementação no seio dos Estados resulta ainda uma grande falha, pois os Estados por um lado abrem as fronteiras ao novo mercado internacional e por outro lado tendem a proteger a sua soberania e a controlar e limitar os movimentos emergentes.

Como observa Royo (2007:194) a jurisprudência existente em matéria indígena é até vasta e orienta exaustivamente os Estados na sua implementação. A dificuldade encontra-se na limitada capacidade dos instrumentos internacionais de se imporem na legislação e nas práticas dos Estados, pelo que as decisões e recomendações dos órgãos internacionais resultaram num “relativo fracasso” simbolizado por exemplo pela falta de execução em casos específicos relatados pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, principalmente por questões relativas à terra:

nem as recomendações e as decisões dos órgãos do sistema interamericano, nem as recomendações do Relator Especial e muito menos as recomendações dos órgãos da OIT alcançaram níveis satisfatórios de cumprimento por parte dos Estados³².

A situação tem sido agravada pelas políticas desenvolvimentistas adotadas pelos Estados, as quais são baseadas na agricultura intensiva, desmatamento e exportação de recursos naturais, a maior parte dos quais se encontra em Terra

³¹ Tradução da própria autora. No original: “[...] *tribal village*³¹ can send a message to the global village [...] an ironic reversal of the environment movement’s exhortation to ‘think globally, act locally’. In this case, activists think locally but act locally” (Brysk, 2007:29).

³² Tradução da própria autora. No original: “Ni las recomendaciones y decisiones de los órganos del sistema interamericano, ni las recomendaciones del Relator Especial, ni mucho menos las recomendaciones de los órganos de supervisión de la OIT han alcanzado niveles satisfactorios de cumplimiento por parte de los estados” (Royo, 2007:194).

Indígenas conservadas pelos mesmos povos indígenas. De facto, segundo a lógica capitalista, os povos indígenas constituem um entrave ao desenvolvimento dos países pois estes visam estender o espaço destinado ao acumulação de capital também às Terras Indígenas, que deveriam ser reservadas para os povos poderem livremente viver segundo sua cultura e tradições. “O desenvolvimentismo [...] pretende alcançar o progresso [...] às custas dos direitos de minorias à posse de suas terras e recursos naturais” (Júnior, 2014)³³. Nessa conjuntura o que acontece é que face aos grupos de interesses e às elites económicas, os direitos perdem efetividade e não se concretizam.

É nesse sentido que a terra, guardando em sua essência tudo o que unifica, articula e mobiliza povos, aldeias, organizações e movimentos, passa a representar um fator de resistência para os povos indígenas:

A promessa de felicidade possível, acessível por meio da competição, da concorrência e da concentração individual de riqueza e de poder, passa a concorrer com o ideal de vida baseado no bem-estar social coletivo, no qual a hospitalidade, a generosidade e a igualdade de oportunidades e de condições de vida são valores primordiais. [...] Os povos indígenas não compactuam com a lógica perversa da concentração de riquezas e de poder nas mãos de uma minoria em troca do aumento da miséria e da fome que ameaçam a vida humana no planeta. Buscar “a felicidade de todos” por meio de padrões ecológicos e sociais não-sustentáveis e depredadores é ilusório, o que só tem produzido mais miséria, violência, terrorismo e racismo (Baniwa, 2006:83).

De acordo com Herrera Flores (2002:12), as questões políticas e económicas se interconectam profundamente com as culturais pois “a cultura não é uma entidade alheia ou separada das estratégias de ação social; ao contrário, é uma resposta, uma reação à forma como se constituem e se desenvolvem as relações sociais, económicas e políticas em um tempo e um espaço determinados”. Daqui a necessidade da promoção de políticas públicas educativas que envolvam e garantam a participação e cooperação dos membros das comunidades para a sua construção; superem as concepções hegemónicas e hierárquicas de conhecimento; incluam e reconheçam os saberes indígenas; abatam as barreiras criadas pela discriminação; mantenham, defendam, promovam as culturas e as

³³ “O desenvolvimento contra as minorias” em *Centre for a Stateless Society*, Disponível em <https://c4ss.org/content/34426> 23 de dezembro de 2014.

línguas indígenas; formem professores indígenas, no entendimento que tais práticas proporcionem aos Povos Indígenas os meios necessários para se tornarem cada vez mais competentes no que diz respeito aos seus direitos, a sua sobrevivência e o seu bem-estar coletivo.

Capítulo 2

A PERSISTÊNCIA DAS DINÂMICAS DE DOMINAÇÃO E A SUA SUPERAÇÃO

2.1 INTRODUÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, na América Latina, as políticas indigenistas ganharam legitimidade internacional, influenciando as políticas internacionais das últimas décadas, e hoje os movimentos políticos indígenas estão focados em resistir aos projetos extrativistas das políticas desenvolvimentistas, resistência esta que os levam a uma larga mobilização de protestos para a promoção de seus direitos, em particular o seu direito a auto-determinação (Picq, 2014:19). A cultura destes povos, desde a colonização, tem sido marginalizada pela cultura imposta pelos atores da política nacional do desenvolvimento económico que, para além de desvalorizar suas culturas historicamente silenciadas, as consideram como um obstáculo aos objetivos de progresso e modernização (Barboza e Menezes, 2014), razão pela qual, apesar dos direitos conquistados e reconhecidos internacionalmente, ainda muito resta a fazer para a sua implementação a nível local.

Este capítulo propõe, em primeiro lugar, explorar as dinâmicas de dominação e opressão instauradas na época colonial a partir de uma crítica à colonialidade-modernidade, fornecendo assim as bases teóricas para refletir sobre como estas relações de poder continuaram se reproduzindo e reforçando no atual sistema capitalista global. Em seguida, apresentaremos as principais linhas teóricas sobre o desenvolvimento económico a fim de mostrar a persistência da lógica colonial, e então, num terceiro momento, explicaremos de que forma a nossa proposta pedagógica se relaciona com a questão do desenvolvimento e como pode a mesma representar a superação das relações de poder historicamente impostas.

2.2 DINÂMICAS DE DOMINAÇÃO E OPRESSÃO

As concepções e políticas pós-coloniais dominantes de desenvolvimento económico têm, de certo modo refletido dinâmicas de poder semelhantes às dinâmicas coloniais. Por um lado, com a continuidade da expropriação e exploração territorial e económica; por outro lado, ignorando a diferença cultural e étnica existente nos países em desenvolvimento visando a um modelo universal de matriz eurocêntrica. Nessa conjuntura, a “europeização” tornou-se uma aspiração, um modelo cultural universal, uma forma de participar no poder colonial que visa o alcance dos mesmos benefícios que os europeus, o mesmo nível de desenvolvimento (Quijano, 1992).

À luz disso, apesar dos processos de decolonização, as formas coloniais de dominação e subordinação persistem e continuam sendo reproduzidas pelo sistema capitalista colonial-moderno. Aníbal Quijano chamou estas dinâmicas de colonialidade do poder, a qual implica também uma repressão das formas “outras” de conhecer e produzir conhecimento, de produzir perspectivas, símbolos, espaços de resignificação e de expressão: a colonialidade do saber³⁴.

Seguindo esta lógica, as práticas extractivistas implementadas pelo atores económicos, incluindo Estados dentro do sistema capitalista, em nome do suposto desenvolvimento económico, reproduzem as relações de dominação/opressão, opressor/oprimido, as quais são historicamente construídas.

De acordo com Bourdieu (1989:12):

as frações dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria **produção simbólica**, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por *acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou «intelectuais» e «artistas», segundo a época) tende

³⁴ Conforme Quijano (2010:73) “Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado.”

sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização.

No discurso de Bourdieu os símbolos, entendidos como mitos, línguas, arte, ciência, são os instrumentos de conhecimento e de comunicação por excelência da integração social e da construção do mundo. Isso está estreitamente relacionado com os interesses da classe dominante que, através da imposição de sistemas simbólicos, contribui à própria integração para assegurar-se do domínio sobre as outras classes sociais, reforçando a legitimidade da dominação de classe. Ou seja, a ordem social e as relações que nela vêm se instaurando, continuam sendo relações de poder, seja este material ou simbólico, onde os sistemas simbólicos detêm a função política de instrumentos de imposição que contribuem para a «domesticação dos dominados» (Bourdieu, 1989:9-12).

Assim, então, a ordem social legitima a dominação de uma classe sobre a outra e constrói o mundo social na base de concepções e divisões impostas pelo poder simbólico, um poder de construção da realidade “que só pode ser exercido [...] com a cumplicidade daqueles que ignoram a sua sujeição a tal poder” (Azevedo, 2016:182) e por meio de uma violência simbólica que é:

marcada, também, pela (*sic*) aderência dos dominados aos dominantes, proporcionada pela falta de disposição para refletir sobre a dominação, tampouco sobre a relação dominante–dominado, uma vez que não possuem instrumentos de conhecimento que não estejam mergulhados na realidade criada pela dominação, o que os fazem achá-la natural, dotada de naturalidade.

Percebe-se, desta forma, que a referida dominação afeta o indivíduo em sua profundidade, ao ponto que este não consegue refletir, pensar, fora do campo de dominação a ele imposto (Azevedo, 2016:187).

Esta situação faz com que o oprimido interiorize os valores do seu opressor sem se aperceber da sua posição de subalternidade e do quão esta o leva a ter uma falsa visão de si próprio e do mundo. Esta incapacidade de pensar fora do campo de dominação faz com que o dominado, o oprimido, exerça uma violência horizontal - de dentro para fora - que atinge os seus companheiros de exclusão, reproduzindo as mesmas dinâmicas de opressão que ele mesmo sofre sem conseguir reverter essa violência de horizontal para vertical, ou seja contra o opressor que o domina e desumaniza incutindo-lhe um sentimento de

desvalorização de si próprio (Freire, 2004). Assim o oprimido acaba por aspirar a ser igual o seu opressor e adotar seus modos de vida.

São justamente estes mecanismos psicológicos de dominação que constroem as bases do processo de desumanização³⁵ que fazem o oprimido aceitar a sua situação de opressão e com que a sociedade continue reproduzindo os mecanismos de opressão.

Numa primeira fase os oprimidos tendem a ser opressores porque a estrutura do seu pensamento fica condicionada pela contradição em que eles vivem: eles querem ser homens, porém ser homem para eles é ser opressor, seu único modelo de comparação. Isso os leva a criar um “falso eu” que, não entendendo de ser dominado pelo Outro, torna a pessoa estranha a si própria. Para se libertar, o oprimido precisa primeiro de se libertar do opressor que ele mesmo interiorizou. (Goussot, 2012:67).

De acordo com Paulo Freire, o problema surge ao nos perguntarmos como os oprimidos, que vivem o dualismo de “ser” e que, portanto, ao mesmo tempo, hospedam em si o opressor, poderão se libertar. Os oprimidos “acomodados e adaptados, imersos” no esquema de dominação, temem a liberdade e “não se sentem capazes de assumi-la” (Freire, 2004:33). Conforme o autor, o trágico dilema dos oprimidos é que:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz,

³⁵ Conforme Freire (2004) os seres humanos são seres em constante busca da própria realização, ou seja, em contínuo processo de humanização, o que o autor define como sendo uma vocação a “ser mais”. De acordo com o autor esta vocação apresenta uma distorção, a desumanização, desde sempre presente na história da humanidade. É a partir desta constatação que para Freire é necessário um processo de educação que vise à tomada de consciência de tal condição de desumanização dos seres humanos, é a partir daqui que tem que partir a busca pela sua humanização. Relativamente a isto, Júnior e Nogueira (2011:7) escrevem: “Freire entende que, reconhecendo a presença histórica da desumanização, essa não é a vocação dos homens, pois se assim o fosse, não haveria necessidade e nem possibilidade de se pensar a educação dos homens. Mas, pelo contrário, ele entende que a vocação do ser humano é a busca de sua própria humanização”.

castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Freire, 2004:33-34).

Já Hegel na elaboração da dialética do Senhorio e da Servidão em *Fenomenologia do Espírito* (1807), introduzia uma análise da relação entre opressor e oprimido, uma relação de poder repleta de contradições, onde a autoafirmação passa necessariamente pela imposição de um sobre o outro. Hegel partia do pressuposto que, na medida em que o senhorio vive do trabalho da servidão ele acaba por depender dela. Assim, a servidão para se afirmar necessita passar pela condição de opressão. Nesta relação de dependência, a superação destas contradições e dinâmicas de poder concretiza-se na tomada de consciência do oprimido, ou “conscientização” como a chamará mais tarde Paulo Freire.

A conscientização é um processo que passa necessariamente por dinâmicas de conflito, e o emblema deste conflito é exatamente a dialética que vem se instaurando entre o senhorio e a servidão (Zuin e Genovese, 2014). Nesta dialética, o senhorio vive graças ao que a servidão aprendeu a produzir para ele e que no entanto ele desaprendeu, enquanto a servidão depende das coisas que produz mas torna-se independente do senhorio. Assistimos portanto a uma inversão dos papéis, onde a superação da contradição é alcançada só a partir do momento em que os oprimidos, reconhecendo-se como tal e percebendo que sem eles o opressor não existiria, se comprometem na luta pela própria libertação (Freire, 2004:34).

No entanto, segundo Freire, a tomada de consciência da condição de opressão por parte do oprimido, bem como a do senhorio em se descobrir opressor ficando assim em solidariedade com o oprimido, não são suficientes para ativar o processo de libertação. É preciso ainda transformar a situação concreta que gera opressão pois é justamente esta a provocar a existência dos que oprimem e dos que estão sendo oprimidos e precisam adquirir consciência crítica para lutar e se libertar. Os oprimidos não alcançarão a liberdade limitando-se apenas a inverter os termos da contradição: a superação das contradições na relação opressor-oprimido não consiste em tornar os oprimidos de hoje os opressores de amanhã, mas na eliminação dos opressores enquanto classe que oprime e desumaniza (Freire, 2004:43).

A desumanização não acontece só em quem se vê tirar a humanidade, ela acontece com quem a tira também. É uma “distorção da vocação do *ser mais*, é distorção possível na história, mas não vocação histórica”, ou seja, mesmo sendo um fato concreto da história, a desumanização não é um destino inelutável, ela é o “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (Freire, 2004:28). É por isso que ainda faz sentido lutar para humanizar os homens como pessoas, enquanto “seres para si”, por isso faz sentido lutar para romper com a alienação e marginalização. O “ser menos” dos oprimidos, em distorção ao “ser mais” dos opressores, faz com que os oprimidos lutem contra quem os desumanizou para recuperar a sua própria humanidade, porém isso será só possível no momento em que deixarão de se sentir ideologicamente opressores de seus opressores, isto é, “a grande tarefa humanista dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 2004:29):

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

A ação libertadora não pode proceder segundo os mesmos mecanismos usados pelos opressores nas dinâmicas de dominação, deve vir pela conscientização de cada um e concretizar-se no diálogo entre as duas partes (Freire, 2004:54). Não existe outro caminho para a superação das relações de poder a não ser a prática de uma pedagogia humanista e libertadora onde se instaure um diálogo. Assim a pedagogia libertadora terá dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Será então uma ação profunda onde é necessário enfrentar “culturalmente” a cultura da dominação, primeiro através de uma mudança de percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos e depois através da desconstrução dos sistemas simbólicos impostos pela cultura dominante dando assim origem a novas relações e novas estruturas sociais.

2.3 A PERSISTÊNCIA DA LÓGICA COLONIAL: AS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento económico tornou-se um objetivo global principalmente após as guerras mundiais, quando a ONU promulgou a *Carta* de 1945 a qual promovia esforços para o conseguimento de uma “cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário” (ONU, 1945). É nessa época que emergem as primeiras grandes linhas teóricas sobre desenvolvimento económico, bem como é construído o sistema de ajuda ao desenvolvimento, com o propósito de promover o desenvolvimento dos países mais pobres do mundo.

Assim, entre os anos 1950 e 1960, desenvolveu-se a teoria da modernização segundo a qual os países tinham que alcançar o desenvolvimento através da adoção de novas tecnologias de rápida produção de capital e de rápida assimilação das organizações sociais tradicionais aos Estados Nacionais de acordo com os princípios liberais (Little, 2002:35). E, uma teoria paralela de modernização, fundada no materialismo histórico marxista³⁶ que, com pretensões universalistas, também apontava à eliminação de formas arcaicas de organização social pregando pela sua industrialização (Little, 2002:35). Estas teorias identificavam algumas regiões do mundo como “atrasadas” e apontavam o rápido crescimento económico como única solução para a sua saída desta condição.

A partir de 1960, surgiu a teoria da dependência segundo a qual, à luz do capitalismo global, a expansão dos países industrializados e o subdesenvolvimento dos países periféricos estavam intrinsecamente conectados, sendo um o reflexo do outro. Ao longo da industrialização europeia, a capacidade de produção dos países da América Latina teve um papel crucial no desenvolvimento económico dos países hegemónicos, uma contribuição que representou, para os chamados países

³⁶ Marx considerava que elementos estruturais materialistas, nomeadamente tecnológicos e económicos tivessem um papel fundamental no desenvolvimento da história humana e da ordem social. Uma ideia, esta, contraposta à do Idealismo, segundo a qual são a política, a filosofia a arte e a religião a estar à base das mudanças políticas e sociais. Assim, afirma a temporaneidade do capitalismo, inevitavelmente destinado a ser um dia substituído por uma outra ordem social na medida em que novas sociedades vão surgindo junto com suas diversas bases económicas e construindo novas relações e dinâmicas de produção e distribuição numa continua luta de classe.

subdesenvolvidos, o elemento fundamental para a sua integração na economia capitalista mundial, só que com base na exploração. Logo, esta máquina de produção do sistema capitalista traduziu-se em “troca desigual” e “exploração do trabalho” (Marini, 1973).

Com a teoria da dependência passou-se portanto a perceber as regiões subdesenvolvidas do mundo não mais como “atrasadas” mas como “dependentes” e “exploradas”. Embora contestando a teoria da modernização, a teoria da dependência ainda aceitava que “o desenvolvimento económico e tecnológico era algo necessário e inevitável, mesmo para os povos tradicionais; somente criticava o caminho pelo qual esse desenvolvimento deveria prosseguir” (Little, 2002:35). Todavia, o conceito de desenvolvimento por si só, já envolve um julgamento de valor. Segundo Stavenhagen (1985:12):

“Desenvolvimento” significa mudança, evolução, crescimento, metamorfose. Mas devemos perguntar: desenvolvimento de onde para onde, e de quê para quê?; de pequeno a grande?; de atrasado a adiantado?; de simples a complexo?; de jovem a velho?; de estático a dinâmico?; de tradicional a moderno?; de pobre a rico?; de inferior a superior? As questões são muitas e complexas [...] Falamos de subdesenvolvimento, ou de países em desenvolvimento [mas] em relação a quê, ou a quem?

Estas teorias do desenvolvimento continuam seguindo “a lógica de dominação e acumulação de poder económico e político por parte da cultura hegemónica [...] ignorando e estigmatizando as culturas étnicas minoritárias” existentes (Cantero, 2015:12). De acordo com Quijano, (2005:107)

A globalização em curso é em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e carácter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemónico (Quijano, 2005:107).

A ideia de raça, constituída entre o século XV e o século XVI com a formação da América, foi o instrumento mais eficaz da dominação colonial europeia imposta sobre toda a população mundial como critério básico de classificação social

(Quijano, 2005). Esta, produziu identidades sociais historicamente novas, “brancos”, “índios”, “negros”, “mestiços” e as suas correspondentes inter-relações que serviram para legitimar as violentas conquistas e a instaurar as relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, colonizadores e colonizados, opressores e oprimidos. Estas relações vieram a configurar o atual sistema de poder sob hegemonia euro-centrada (Quijano, 2005) combinando “as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo” num específico universo que mais tarde será chamado de modernidade (Quijano, 2010:74).

Em conformidade com a definição de Anthony Giddens em *The consequences of Modernity* o termo modernidade refere-se “a modos de vida ou organização social que surgiram na Europa a partir do século XVII transformando o mundo sob a sua influência”³⁷ (Giddens, 1990:1).

Nos últimos séculos, os modos de vida impostos pela modernidade nos afastaram, sem precedentes, de todos os tipos de ordem social tradicional (Giddens, 1990:5) gerando alteridades que excluíram de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência de formas de vida outras (Castro-Gómez, 2005:80).

De acordo com Mignolo (2010:46), a colonialidade é constitutiva da modernidade: a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são faces da mesma moeda. Ou seja, a modernidade não é um fenômeno europeu apenas, mas está estreitamente ligada às colônias. Não significa que a modernidade tenha surgido na Europa e a partir dela se tenha expandido pelo mundo, “não há um lugar ativo, a Europa, e lugares passivos, a América, por exemplo” (Porto-Gonçalves, 2005:3), significa que a Europa se coloca e projeta como centro do mundo. No entanto, é importante ressaltar que “a América teve um papel central, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou” (Porto-Gonçalves, 2005:3).

Assim, Habermas (1991:14) caracteriza a modernização do seguinte modo:

³⁷ Tradução própria da autora. No original: “*Modernity refers to modes of social life or organisation which emerged in Europe from about the seventeenth century onwards and which subsequently became more or less worldwide in their influence*” (GIDDENS, 1990:1).

O conceito de modernização refere-se a um feixe de processos cumulativos que se esforçam mutuamente: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais; à expansão de direitos de participação política de formas urbanas de vida e de formação escolar formal; refere-se à secularização de valores e formas (Habermas, 1991:14).

Ou seja, o binômio colonialidade-modernidade posiciona-se como constituinte do padrão mundial do poder capitalista: é com a formação da América que o poder capitalista se torna mundial e eurocentrado instalando como seus eixos centrais de dominação a colonialidade e a modernidade (Quijano, 2010:74).

De facto, observando numa escala global as principais linhas de exploração e dominação social envolvidas neste processo, nota-se que a distribuição do poder mundial, dos recursos naturais e do trabalho, entre as diversas populações do mundo, nomeadamente as dos países considerados “dependentes” e “explorados”, coincidem com os membros das raças, das etnias e das nações que foram colonizadas ao longo do processo de edificação do atual poder mundial (Quijano, 1992:12).

Tal como referido por Bourdieu (1989) em relação aos sistemas simbólicos, a imposição de um modelo epistemológico eurocêntrico naturaliza uma discriminação que proclama os modos ocidentais de vida, de pensar e de construir saberes como superiores criando condições para a expansão do imaginário moderno que coloca o não-moderno ou tradicional como inferior, como algo que precisa passar por um processo de modernização. Conforme Rodrigues (2012:58)

De distintas maneiras, os governantes se valeram do mito da identidade nacional [...] para manter as relações de hegemonia e encobrir o processo histórico anterior e manter apagadas as identidades dos povos. A paulatina expulsão dos povos originários de suas terras foi contada como um processo natural de aquisição da propriedade privada capitalista.

Esta percepção da modernização como necessidade imprescindível acabou por legitimar os horrores cometidos ao longo do colonialismo. Os diferentes processos históricos, o colonialismo, a modernidade, não extinguem as relações de poder e, apesar das alterações contextuais, verifica-se que a hierarquização de povos, nações e etnias continua a estar na base de dinâmicas sociais e culturais

que revelam um contínuo processo de dominação/opressão, por um lado; e de lutas, tentativas e estratégias para a sua superação, por outro.

2.3.1 O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL: DO PENSAMENTO DESENVOLVIMENTISTA AO ETNODESENVOLVIMENTO

O contexto social o qual a humanidade vivência retrata que sua dinâmica, suas transformações, são compostas de práticas oriundas de relações de poder. A sociedade na forma como está sendo estruturada foi uma resultante de uma série de práticas de relações de poder, estabelecidas principalmente pela *colonização*, e com a imposição de visões de mundo que destruíram modos de vida distintos do Imaginário e do objetivo dos conquistadores, sejam eles provenientes do passado ou do tempo atual (Vieira, 2011:37).

Na década de 1980, na América Latina, as críticas às políticas desenvolvimentistas e extractivistas, e a consolidação internacional de normas e princípios de proteção dos direitos humanos e o conseguinte reconhecimento da diversidade cultural e étnica existente dentro dos diversos Estados Nacionais latino-americanos, como é o caso dos povos indígenas, levaram à elaboração de propostas para um desenvolvimento económico alternativo que considerasse esta riqueza cultural. Este processo representa um grande desafio frente às pretensões universalistas da ideologia capitalista dominante que tende a resumir a diversidade cultural à categoria de “consumidores diferenciados” (Little, 2002:36).

Assim, como contraponto crítico ao desenvolvimento de viés economicista, surgiu nessa época o debate sobre o desenvolvimento alternativo e sustentável³⁸, uma abordagem baseada no uso dos recursos naturais, técnicos ou humanos locais que visa um crescimento económico que garanta a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para o presente e as futuras gerações (Stavenhagen, 1984). Um desenvolvimento orientado para a autosustentação local, nacional e regional que responda antes às necessidades dos povos e cidadãos e não ao

³⁸ De acordo com o Relatório Brundtland (1987) o desenvolvimento sustentável “procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e económico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais.”

mercado internacional, que procure “usar e aproveitar as tradições culturais existentes, e não rejeitá-las *a priori* como obstáculos ao desenvolvimento”, em outras palavras, trata-se de um desenvolvimento orientado para o povo e à sua participação nos processos de desenvolvimento nacionais (Stavenhagen, 1984:18).

É nesse contexto que se acenderam os debates sobre etnocídio³⁹, os quais alertaram os Estados “sobre o estado de marginalização e perigo de extinção de comunidades indígenas” no continente latino-americano (Vieira, 2011:41). O documento oficial que definiu o etnocídio foi a *Declaração de San José* em dezembro de 1981, conforme a qual:

Etnocídio significa que é negado a um grupo étnico, coletiva ou individualmente, o direito de desfrutar, desenvolver e transmitir a sua própria cultura e a sua própria língua. Isto implica uma forma extrema de violação dos direitos humanos, em particular o direito dos grupos étnicos ao respeito da sua identidade cultural, assim como estabelecido por diversas declarações, pactos e convenções das Nações Unidas e seus órgãos e dos diversos órgãos regionais intergovernamentais e organizações não-governamentais⁴⁰.

Contudo, conforme Vieira (2011:42), vale ressaltar que, embora o etnocídio, ou genocídio cultural⁴¹ atente contra grupos humanos específicos visando a sua eliminação ou repressão e assimilação cultural e envolva uma extrema violação dos direitos humanos, o Direito Penal Internacional não considera a sua prática como crime⁴², pelo que tratar-se-ia de “uma prática exercida a partir da repressão e dominação (relação de poder)” que “impõe ao ser humano determinado modo de

³⁹ Ocorrido na Reunião de Barbados, em 1971, e posteriormente em San José de Costa Rica na “Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina”, em dezembro de 1981 (Madeiros, 2011:166).

⁴⁰ Tradução própria da autora. No original: “*El etnocidio significa que a un grupo étnico, colectiva o individualmente, se le niega su derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua. Esto implica una forma extrema de violación masiva de los derechos humanos, particularmente del derecho de los grupos étnicos al respecto de su identidad cultural, tal como lo establecen numerosas declaraciones, pactos y convênios de las Naciones Unidas y sus organismos especializados, así como diversos organismos regionales intergubernamentales y numerosas organizaciones no gubernamentales*” *Declaración de San José sobre etnodesarrollo y etnocidio en America Latina*. Disponível em: <www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=13135>

⁴¹ Praticado principalmente contra comunidade indígenas ou afrondescendentes nos processos de colonialismo (Vieira, 2011:44).

⁴² Enquanto o “genocídio” é “radicalmente condenado em todo o mundo e considerado crime internacional (embora continue a ser praticado com impunidade de vez em quando)” (Stavenhagen, 1984:33)

vida, mediante a violência, e está intimamente ligada à prática do colonialismo”, do neocolonialismo, resultante dos processos da globalização econômica.

Nessa conjuntura, Stavenhagen (1984) e Batalla (1985), procurando alternativas às ações etnocidas geradas pelas práticas desenvolvimentistas, propuseram a ideia de etnodesenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento dos grupos étnicos existentes dentro de sociedades mais amplas onde as diversas etnias possam encontrar oportunidades de desenvolvimento social, econômico e cultural de acordo com projetos definidos segundo os seus próprios valores “aproveitando suas experiências históricas e os recursos reais e potenciais de sua cultura [...], isto é, a capacidade autônoma, de uma sociedade culturalmente diferenciada, para guiar seu desenvolvimento” (Madeiros, 2011:167).

Ao combinar a questão do desenvolvimento com a do reconhecimento da diversidade cultural, dimensão ignorada pelo pensamento desenvolvimentista (Stavenhagen, 1984). De acordo com Little, 2002:40):

No plano político, o etnodesenvolvimento dá um recorte étnico aos debates sobre a questão da autodeterminação dos povos e, no processo, questiona, pelo menos parcialmente, as noções excludentes de soberania nacional. No plano econômico, as práticas de etnodesenvolvimento tendem a ocupar o lugar de “alternativas” econômicas, particularmente onde a ideologia neoliberal é predominante.

Ou seja, um instrumento inovador e contra hegemônico que leva em conta a diferença cultural (Barboza e Menezes, 2014).

Tendo foco nos grupos étnicos, nas suas necessidades econômicas e reivindicações políticas e existindo em âmbito local maiores possibilidades para estes grupos exercerem a sua influência nas decisões que os afetam, é exatamente nesse nível que mais se trabalha o etnodesenvolvimento (Little, 2002:40). De acordo com este conceito, as comunidades étnicas, incluindo povos indígenas e afrodescendentes, são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, por impulsioná-lo, e buscar e reivindicar as condições necessárias para que possam “exercer autoridade sobre seus territórios e os recursos naturais neles existentes” (Verdum, 2002:88). Conforme Verdum (2016:192):

As políticas de etnodesenvolvimento [...] devem levar em consideração [...] o fortalecimento das formas de organização existentes,

visando à gestão local de processos de autodesenvolvimento; respeito à identidade cultural indígena; apoio à educação bilíngue e intercultural; garantia da voz política dos indígenas, como indivíduos e coletivamente, para que se convertam em agentes ativos do seu desenvolvimento [...].

O ponto de partida é a construção de sociedades que “assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias [...] o que supõe o empoderamento dos que foram historicamente considerados inferiores” (Candau, 2013:152)⁴³. Assim, começaram a surgir inovadoras propostas de políticas públicas⁴⁴ que visam as “transformações culturais e sociais relevantes, tendentes a inculcar nos agentes sociais a utilidade e a necessidade de observância do pluralismo nas mais diversas esferas do convívio humano” (Holanda, 2015:382).

As políticas públicas ligadas aos povos indígenas e seu desenvolvimento social e cultural caracterizaram-se pelo ensino das línguas nativas, pela crescente formação superior de professores indígenas bilíngues e pelas práticas pedagógicas interculturais de viés decolonial, um novo modelo que “privilegia uma relação entre as ações escolares e da sociedade, tornando a escola um espaço híbrido” (Holanda, 2015:384).

De acordo com Rodriguez (2014), a escola é o resultado de uma ordem social moderno-colonial determinada por um saber eurocêntrico que responde à lógica do capitalismo, única ordem mundial de poder. Mas esta lógica, a lógica do capital, da produtividade e do crescimento económico ignora as formas outras de ver o mundo, são as práticas interculturais cuja questão central é questionar as diferenças e as desigualdades historicamente construídas entre grupos socioculturais e étnicos-raciais, a posicionar-se como diálogo e interação de

⁴³ “[...] *La interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores.*” (Candau, 2013:152)

⁴⁴ De acordo com Holanda (2015:38) “as políticas públicas são respostas do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu interior, identificando-se no compromisso público de ação em determinada área em longo prazo. Sua criação reclama a identificação dos diversos agentes e interesses envolvidos em determinada questão na agenda pública para depois implicar sua regulamentação”.

diferentes universos simbólicos exigindo a incorporação de outras epistemologias e lógicas educativas.

Na medida em que a expansão epistêmica ocidental se intensifica, é preciso arranjar formas de resistência que impulsionem um pensamento decolonial, que supere as relações de poder, um pensamento que leve à afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos silenciados e negligenciados pelas dinâmicas da colonialidade, um pensamento que reivindique formas “outras” de pensar e de viver.

Desta forma, os projetos políticos pedagógicos encaixam-se no quadro de estratégias de etnodesenvolvimento onde a etnicidade representa uma arma política e de resistência cultural contra a colonialidade do saber que veio a se impor nas escolas e nos processos educativos. Fazem-se portanto necessárias novas soluções em resposta ao tradicional sistema educativo, projetos políticos pedagógicos que se aproximem da construção de sociedades plurais e inclusivas num verdadeiro diálogo entre formas de conhecimento que permitam estes povos de superarem as relações de poder historicamente impostas e de se tornarem agentes ativos do seu desenvolvimento.

2.4 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DECOLONIAIS COMO ESTRATÉGIA DE ETNODESENVOLVIMENTO

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si [...], é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007:8).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007: 3), “as formas de pensamento não-ocidental têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental”, distinguindo a realidade social em dois universos separados por linhas radicais: entre o verdadeiro e o falso, o legal e o ilegal, a ciência moderna universalizada e os conhecimentos alternativos como a filosofia e a teologia. Tudo o que não se encaixa em nenhum destes saberes, e é o caso de conhecimentos

populares e indígenas, fica do outro lado da linha, ou seja, “para além do verdadeiro e o falso”, e desaparecem. Tudo o que está do outro lado da linha é considerado como inexistente, incapaz de conhecimento real por não obedecer nem aos parâmetros científicos nem aos de conhecimentos alternativos, “existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica” (Santos, 2007: 5).

A negação da co-existência destes universos comporta o desperdício de muitas experiências que, por conseguinte, tornam-se invisíveis junto com seus autores. Conforme o autor, tudo o que cabe do outro lado da linha ocorria na zona colonial, sendo que:

O colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito. As teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII são tão importantes pelo que dizem como pelo que silenciam. O que dizem é que os indivíduos modernos [...] entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil. (Santos, 2007: 8)

Este pensamento “abissal” refletiu-se também nas práticas pedagógicas tradicionais, onde o conhecimento ocidental é imposto segundo conceitos que negam a pluralidade cultural (Walsh, 2008:137) e onde o modelo imposto tende a copiar e reproduzir os modelos de vida ocidentais ao fim de fabricar indivíduos que sejam funcionais ao sistema capitalista de acordo com os padrões impostos pelo colonialismo e atualmente reforçados no processo de globalização” (Cantero, 2015:12). Nesse sentido, a estratégia das práticas pedagógicas de interculturalidade, orientando novos enfoques epistémicos, torna-se central na reconstrução do pensamento *outro* onde “a questão central é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento” (Oliveira e Candau, 2010:23).

Seguindo esta lógica, a memória coletiva tem um papel fundamental na construção deste diálogo epistémico intercultural. De facto, a memória coletiva permite aos grupos étnicos de manter a continuidade com o próprio passado, como diz Jacques Le Goff no seu livro *História e Memória* (1982:477) “a memória, onde

crece a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

Na medida em que a memória coletiva se constrói, ela também desconstrói as relações de poder, quando ressalta a luta contra um poder hegemônico que geralmente promove a manutenção de assimetrias e desigualdades sociais. Nesse sentido, construindo e desconstruindo relações de poder, ela ganha relevância na transformação dos discursos e dos interesses dos movimentos sociais e as suas formas de mobilização e comunicação. É um processo de humanização frente à colonialidade e ao neoliberalismo racial e desumanizador, uma imprescindível metodologia para as lutas sociais, políticas e epistêmicas de libertação (Maldonado-Torres, 2013:12). É nesse sentido que a pedagogia decolonial, abre caminhos e condições *outras* de pensamento, de “re- e in-surgimento, levantamento e edificação” e torna-se prática, estratégia e metodologia construídas na base da “resistência, re-existência e re-humanização”, e parte integrante das lutas e da persistência dos povos, representam o caminho para a sua afirmação e desalienação (Walsh, 2013:28-29).

De acordo com Jacqui Alexandre (2005:7) as pedagogias podem ser compreendidas de diversas formas:

como algo dado, entregue, revelado; como transgressão, ruptura, deslocamento, inversão de conceitos e práticas herdadas, como metodologias [...] que tornem possíveis a solidariedade e conversas outras. [...] Convocam saberes subordinados produzidos em contextos de marginalização, a fim de desestabilizar as práticas existentes de conhecimento e assim cruzar os limites fictícios da exclusão e da marginalização.⁴⁵

Classicamente, a pedagogia é considerada apenas como um meio para a transmissão de vários conteúdos e a sua assimilação sistematizada, doseada e sequenciada para que ocorra uma gradativa apropriação dos conteúdos por parte dos aprendizes (Saviani, 2010:17 e Maldonado-Torres, 2013:11). Do outro lado, a decolonização é concebida por distintas formas que envolvem o imperativo da ação

⁴⁵ Tradução da própria autora. No original: “[...] *I came to understand pedagogies in multiple ways: as something given, as in handed, revealed; as in breaking through, transgressing, disrupting, displacing, inverting inherited concepts and practices [...] methodologies [...in order to] make different conversations and solidarities possible; [...] Pedagogies summons subordinated knowledges that are produced in the context of the practices of marginalization in order that we might destabilize existing practices of knowing and thus cross the fictive boundaries of exclusion and marginalization*”.

política, ou seja, envolve práticas de desprendimento⁴⁶ e de reconstrução de identidades do que foi historicamente imposto e assumido na época colonial e reforçado com o processo de globalização (Maldonado-Torres:11).

O objetivo de uma abordagem decolonial é o de quebrar os fundamentos teóricos e a ordem política e intelectual de caráter eurocêntrico para romper com a continuidade instaurada pelo projeto de colonialidade do saber, do poder e do ser, onde o papel do desprendimento é criar alternativas epistêmicas que se relacionem com o modelo totalizante criado pela modernidade (Cuevas, 2005:224).

Assim, a pedagogia decolonial e as práticas interculturais nela envolvida, não são simplesmente um meio de transmissão de conteúdos “decoloniais” mas também um ato político que “questiona e desafia a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda existente”, um pensamento que parte de “genealogias, raciocínios, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver diferentes” (Walsh, 2013:28)⁴⁷.

É nesse sentido que a implementação de políticas públicas para a formação de professores indígenas e a promoção de uma educação intercultural e diferenciada para a sua formação, enquadrando-se como práticas pedagógicas decoloniais, também se enquadram como “parte de um processo de desenvolvimento endógeno frente ao modelo de desenvolvimento ocidental, colonial, hegemônico imposto” (Cantero, 2015:12), justamente por ter como objetivo o empoderamento dos povos indígenas e o fortalecimento de suas identidades e culturas étnicas para que sejam capazes de desenvolver seus próprios projetos futuros de acordo com seus interesses.

⁴⁶ O conceito de “desprendimento” é tratado por Walter Mignolo em “*El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial*”. “(Des)colonialidad del ser y del saber”, “*El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*”.

⁴⁷ Pedagogias “*que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial*” (Walsh, 2013:28).

Capítulo 3

EDUCAÇÃO INDÍGENA E AUTONOMIA CULTURAL

3.1 INTRODUÇÃO

Uma vez traçada a trajetória da questão indígena no âmbito internacional com as conseguintes conquistas na legislação internacional e construídas as bases teóricas para a nossa discussão, apresentamos, neste capítulo, a análise produzida no âmbito do estágio realizado no Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas do Núcleo *Takinahak̄y* da UFG. Começaremos então por expôr a situação dos povos indígenas no contexto brasileiro a partir da Constituição de 1988, hoje em vigor e a ratificação pelo Estado Brasileiro da Convenção n.169 da OIT abordando as principais problemáticas que estes povos se deparam a enfrentar hoje em dia, apresentando, em seguida, a evolução histórica da educação indígena no Brasil até à implementação das políticas públicas objeto deste estudo. Explicaremos depois o funcionamento do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do Curso e as suas práticas pedagógicas através da problematização de conceitos e dicotomias relativas à subalternidade, a colonialidade do saber e então, passando pela teoria crítica elaborada por Boaventura de Sousa Santos, a exigência de uma ecologia de saberes. Conclui-se então com a análise da questão da autonomia cultural pela qual prima a educação intercultural para a construção de uma sociedade democrática.

3.2 VIOLÊNCIA CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

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

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para SUAS atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias A SUA reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (Constituição Federal 1988)

Como vimos no primeiro capítulo, a Convenção n.169 da OIT, aprovada em 1989 e entrada em vigor em 1991, é uma convenção internacional vinculativa no que diz respeito aos povos indígenas. Esta, foi ratificada pelo Brasil (que se absteve dos votos) em 2002 e entrou em vigor o ano seguinte sendo recebida no ordenamento jurídico através do Decreto Legislativo n.143, de 20/06/2002 e do Decreto Presidencial n.5051, de 19/04/2004 (Wagner, 2014). Portanto, no Brasil, o debate acerca da ratificação e efetiva aplicação da Convenção demorou 11 anos.

De acordo com Wagner (2014) as polémicas relativas a sua ratificação, apresentadas principalmente pelo Senado Federal e guiadas por interesses económicos e de exploração dos recursos naturais existentes nas Terras Indígenas, giravam em torno de alguns artigos em particular, argumentando a sua incompatibilidade com a Constituição Federal de 1988.

As questões levantadas tinham que ver com o direito à propriedade/posse das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados⁴⁸, o direito aos recursos naturais nelas existentes⁴⁹, as condições de remoção dos povos indígenas das terras que ocupam⁵⁰ e a sua inalienabilidade junto com o direito à transmissão de seus direitos à terra⁵¹, bem como a possibilidade de atentar à soberania nacional

⁴⁸ Art. 14 “1. Os direitos de propriedade e posse de terras tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados deverão ser reconhecidos [...]. 2. Os governos tomarão as medidas necessárias para identificar terras tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados e garantir a efetiva proteção de seus direitos de propriedade e posse. 3. Procedimentos adequados deverão ser estabelecidos no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar controvérsias decorrentes de reivindicações por terras apresentadas pelos povos interessados.” (OIT, 1989)

⁴⁹ Art. 15 “1. O direito dos povos interessados aos recursos naturais existentes em suas terras deverá gozar de salvaguardas especiais. Esses direitos incluem o direito desses povos de participar da utilização, administração e conservação desses recursos. 2. Em situações nas quais o Estado retém a propriedade dos minerais ou dos recursos do subsolo ou direitos a outros recursos existentes nas terras, os governos estabelecerão ou manterão procedimentos pelos quais consultarão estes povos para determinar se seus interesses seriam prejudicados, e em que medida, antes de executar ou autorizar qualquer programa de exploração desses recursos existentes em suas terras [...]. (OIT, 1989)

⁵⁰ Art. 16 “1. [...] os povos interessados não deverão ser retirados das terras que ocupam. 2. Quando a retirada e o reassentamento desses povos forem considerados necessários como uma medida excepcional, eles só serão realizados com seu livre consentimento e conhecimento[...]. 3. Sempre que possível, esses povos terão o direito de retornar às suas terras tradicionais tão logo deixem de existir as razões que fundamentaram sua transferência. [...] 5. Pessoas transferidas de uma terra para outra deverão ser plenamente indenizadas por qualquer perda ou dano.” (OIT, 1989)

⁵¹ Art. 17 “1. Procedimentos estabelecidos pelos povos interessados para a transmissão de direitos sobre a terra entre seus membros deverão ser respeitados. 2. Os povos interessados deverão ser sempre consultados ao se considerar sua capacidade de alienar suas terras ou de outra maneira transmitir seus direitos fora de suas comunidades. 3. Deverão ser tomadas medidas para impedir que pessoas alheias a esses povos tirem proveito de seus costumes ou do desconhecimento das

através da facilitação de cooperação transfronteiriça entre povos indígenas e tribais⁵². Só que, de acordo com a autora, a controvérsia utilizada em oposição à recepção da Convenção no ordenamento jurídico do Brasil “não tem sustentação jurídica e, ao que tudo indica, estava mais vinculada a interesses de ordem política e econômica, que não representavam o interesse e a proteção almejada pelos povos indígenas” (Wagner, 2014:260).

Isto porque, explica Wagner, conforme a Constituição, as Terras Indígenas e seus recursos naturais não são propriedade dos indígenas mas da União, e conforme a Convenção “o modelo jurídico a ser adotado, posse, propriedade ou outro, é de competência e escolha do respectivo Estado-parte” (Wagner, 2014:258). Porque as condições de remoção dos povos indígenas das terras que ocupam já eram contempladas na Constituição de 1988, aliás incluindo mais pontos favoráveis para os povos indígenas do que a Convenção, que trazia maior flexibilidade. E porque, conforme a Convenção, a tomada de medidas que facilitem uma cooperação indígena transnacional cabe aos Estados-parte, os quais, portanto, não correm o risco de emergência de movimentos separatistas.

Ou seja, retomando as palavras da autora:

A CF/88, anterior à Convenção 169 da OIT, já trazia reconhecimento jurídico inovador aos povos indígenas no Brasil. Portanto, a recepção da Convenção 169 da OIT não representava grande ruptura na ordem jurídica interna, pois essa mudança de paradigma já havia sido realizada pela CF/88. O grande mérito da recepção da Convenção 169 da OIT, portanto, é o compromisso no plano internacional assumido pelo Brasil em relação a seus povos indígenas, agora em conformidade com o previsto no âmbito interno. (Wagner, 2014:260)

Todavia, desde a recepção da Convenção 169 da OIT no ordenamento jurídico brasileiro, a sua efetiva aplicação ainda está longe de ser cumprida. De facto, de acordo com os dados do *Relatório de Violência contra os povos indígenas no Brasil*, apresentados em 2015 pelo Conselho Indigenista Missionário (doravante CIMI), o Brasil não só não avançou na proteção dos direitos indígenas, como piorou, sendo que ainda são muitos os episódios de violência que ocorrem contra

leis por parte de seus membros para assumir a propriedade, posse ou uso de terras que lhes pertençam.” (OIT, 1989)

⁵² Art. 32 “Os governos tomarão medidas adequadas, inclusive por meio de acordos internacionais, para facilitar contatos e cooperação além-fronteiras entre povos indígenas e tribais, inclusive atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e ambiental.” (OIT, 1989)

os povos indígenas brasileiros e frequente é ainda a violação de seus direitos. O mesmo, define a extinção das atrocidades contra os povos indígenas como “um desafio secular que enreda a vida, alternando luz e sombra como sempre tem acontecido na história do Brasil” (CIMI, 2015:17).

“Até quando teremos que apresentar esses relatórios?” questiona o CIMI que com “indignação” apresentou os dados referentes às ocorrências de 2015:

Indignação porque se repetem e se aprofundam as mesmas práticas criminosas, sem que medidas tenham sido efetivamente adotadas. Permanece o quadro de omissão dos poderes públicos, que se negam a respeitar e cumprir a Constituição Federal no que tange à demarcação, proteção e fiscalização das terras; permanece a realidade de agressões às pessoas que lutam por seus legítimos direitos, tais como assassinatos, espancamentos, ameaças de morte; agravam-se os ataques contra comunidades, especialmente aquelas mais fragilizadas e que vivem em acampamentos; permanece a invasão e devastação das terras demarcadas. (CIMI, 2015:11)

Assassinatos, espancamentos, ameaças, estupros, são apenas alguns dos crimes que os povos indígenas brasileiros sofrem ainda hoje na luta pela demarcação das terras que ocupam, e isso acontece diante da omissão de órgãos de segurança e lideranças políticas que, para além de se demitirem de levar a cabo ações de proteção e fiscalização, também agem “para dar legitimidade às criminosas ações praticadas por fazendeiros na medida em que paralisam as demarcações de terras” (CIMI, 2015:23).

Nesse cenário, foi emblemático o ressurgimento das Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), sendo esta “uma das estratégias utilizadas para garantir a retirada dos direitos indígenas e das comunidades tradicionais, além de criminalizá-los, assim como a seus aliados” (CIMI, 2015:5), e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000 a qual “inviabiliza novas demarcações de terras indígenas e titulações de terras quilombolas e legaliza a invasão e a exploração das terras indígenas já demarcadas, que estão na posse e sendo preservadas pelos povos” (CIMI, 2015:13).

Estas propostas legislativas anti-indígenas intensificaram as ações da chamada “bancada do Boi, da Bala e da Bíblia” (BBB)⁵³, formada por ruralistas,

⁵³ De acordo com Martins (2015) esta nomenclatura foi usada pela primeira vez em Plenário por Erika Kokay, do Distrito Federal. A expressão tornou-se viral entre parlamentares e partidos de esquerda os quais a identificam também como uma ameaça aos direitos humanos e das minorias.

policiais e fundamentalistas cristãos, na “tentativa de criminalizar lideranças indígenas, profissionais de antropologia, organizações e pessoas da sociedade civil que atuam em defesa dos projetos de vida dos povos indígenas no Brasil” (CIMI, 2015:13).

De acordo com Milanez (2017), o atual governo brasileiro, o governo de Michel Temer⁵⁴:

atropelou direitos indígenas e camponeses e provocou um pesadelo histórico: nomeou um pastor para a Funai⁵⁵, indicou um ruralista para o mesmo órgão no Mato Grosso do Sul e, por fim, indicou um grileiro para o Incra. [...] As nomeações de um pastor para a Funai (que tradicionalmente, desde os tempos do SPI⁵⁶, sempre se posicionou de forma republicana em respeito às religiões indígenas); de um ruralista para a Funai no Mato Grosso do Sul e de um grileiro para o Incra⁵⁷, significam entregar os direitos de populações vulnerabilizadas justamente para aqueles que representam o maior risco contra a sua existência.

Os setores do poder Judiciário mantêm decisões restritórias relativas aos direitos dos povos indígenas, as quais se concretizam em reinterpretações da Constituição Federal, como é o caso da tese ruralista do Marco Temporal conforme a qual “o direito dos povos às suas terras tradicionais é negado e restringido tão somente àquelas cujos povos estavam na posse física ou em conflito de fato ou judicial com os invasores em 5 de outubro de 1988” (CIMI, 2015:15). Estas reinterpretações potenciam, legitimam e legalizam as expulsões, violações e violências contra os povos indígenas que, por sua vez,

não demonstraram intimidação e mantiveram-se coesos em ações sistemáticas de resistência e insurgência na defesa e pela efetivação de

⁵⁴ Michel Temer assumiu o cargo de presidente da república em maio de 2016 (ou seja, durante a estadia da autora no Brasil) no seguimento do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. A deposição da presidente gerou o debate relativo a configuração do *impeachment* como um golpe. De acordo com Braz (2017:89): “Um deputado desclassificado [...] deu-nos uma contribuição insólita. Quando perguntado se houve golpe, ele saiu-se com uma pérola da cretinice parlamentar: disse que “se houve golpe, foi um *golpe democrático*”. Sem querer, deu-nos talvez uma expressão paradoxal que na sua contradição revela o contraditório. O *impeachment* foi um “golpe democrático” operado no âmbito da democracia burguesa *em funcionamento*. Foi, assim, um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas próprias ilusões.”

⁵⁵ Fundação Nacional do Índio. Criada em 1967, é o órgão indigenista oficial do Brasil vinculada ao Ministério da Justiça. Cabe à Funai proteger e promover os direitos dos povos indígenas do Brasil e o seu desenvolvimento sustentável promovendo ações de etnodesenvolvimento. Ocupa-se da delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das Terras Indígenas.

⁵⁶ Serviço de Proteção do Índio. Criado em 1910, foi um órgão público criado para prestar assistência aos povos indígenas do Brasil. Em 1967 foi extinto e substituído pela Funai.

⁵⁷ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Autarquia federal da Administração Pública brasileira, criada em 1970. É responsável por realizar reformas agrárias e administrar as terras públicas da União.

seus direitos e de seus projetos de vida. Nas retomadas¹³, nas autodemarcações, na proteção de seus territórios¹⁵, na incidência política junto às diferentes instâncias dos Três Poderes do Estado brasileiro¹⁶ e junto aos organismos multilaterais¹⁷ demonstraram a disposição e organização necessárias para vencer os projetos de morte e a própria morte que o agrcrime, um dos sujeitos operadores do Capital, tenta lhes impor. A luta e a esperança continuam. Quanto mais luta, maior a esperança. (CIMI, 2015:15)

É importante acrescentar que, à luz das inúmeras violações contra os povos indígenas, o Brasil está atualmente sendo julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos com a acusação de trasgredir os direitos dos povos originários, acusação esta, ligada justamente à demora do Estado em garantir a demarcação de Terras tradicionais sendo que, para além de se tratar de uma demora de décadas, envolve também assassinatos por disputas de terra (Leite, 2017).

Ora, mais uma vez constatamos que a questão indígena está estreitamente ligada à questão da terra e é exatamente esse o ponto crítico que dificulta a efetividade das normas constitucionais relativas à proteção dos povos indígenas, principalmente quando esta afeta os interesses económicos das elites que frequentemente tomam decisões sem consultar previamente os povos interessados no que lhes refere. Nesse balanço, a Constituição de 1988 bem como a ratificação da Convenção n.169 da OIT, sem dúvida trouxeram avanços no ordenamento jurídico brasileiro quanto ao reconhecimento do direito à diferença dos povos tradicionais, porém o cumprimento de tais normas está ainda bem longe de ser realizado.

3.2.1 DO DIÁRIO DE BORDO: SOBRE CASOS DE VIOLÊNCIA

Em relação aos caso de violência contra os povos indígenas acima relatados, vale mencionar que durante a minha participação na etapa na Terra Indígena no Maranhão junto ao comité Gavião-Timbira onde estagiei durante 12 dias com a prof.^a Dr.a Luciana de Oliveira Dias, ocorreram dois assassinados de indígenas durante a caça, um por tiro, outro por esfaqueamento, ambos por mão de não-indígenas que se encontravam na floresta para buscar madeira.

Perturbada pelo acontecimento daquela noite, como costume após os trabalhos com os alunos, fui visitar junto com a professora os nossos “vizinhos de casa” Gavião. Conversando com um dos homens mais velhos da comunidade

perguntei se estes acontecimentos eram frequentes e se alguma autoridade tinha ido lá verificar ou denunciar os assassinatos. A resposta que recebi foi que sim, estes ataques acontecem com muita frequência, que a luta, principalmente em momentos de caça, é constante e que não, nunca ninguém intervém para fazer justiça.

Estes não são casos isolados, ao longo do ano foram registrados outros casos de assassinatos de indígenas por atropelamento atribuídos a caminhões madeireiros, sobre os quais existe um relato detalhado realizado pelo antropólogo Maycon Melo, que trabalha há quatro anos com o povo Gavião no Maranhão⁵⁸.

Outro caso de violência, neste caso, não física mas simbólica, é o caso dos Tapuia. No âmbito de uma conversa informal um aluno queixava-se da repressão cultural vivenciada pelo seu povo: “Antigamente nos obrigavam a perder nossa cultura e nossa língua. Forçavam a gente a falar português. Agora que a gente perdeu características da cultura indígena, alguns não nos reconhecem como tal”. Fazendo referência à época do projeto de monolingüismo no Brasil e à perda da língua e de conhecimentos ancestrais, perda esta percebida por estes povos como uma mutilação.

Quanto à questão da manutenção e preservação das culturas indígenas pelas novas gerações, tenho a relatar uma outra conversa que é possível enquadrar entre os casos de violência simbólica. Perguntei a um aluno da etnia Iny o significado de uns símbolos que ele tinha “tatuado” no rosto, uma característica própria do povo Iny. O aluno me explicou que são feitos durante o ritual de passagem para a idade adulta no povo dele e que ele tinha imenso orgulho em levar esta indelével marca representativa da sua etnia, embora isso na cidade, no mundo não-indígena, represente para ele um fator de risco por causa da discriminação, uma vez que é facilmente identificável como indígena. E, de facto, os professores do Núcleo frequentemente alertavam os alunos para ter muito cuidado dentro e fora do campus devido aos frequentes atos violentos e discriminatórios já acontecidos contra indígenas.

⁵⁸ Relato disponível em *Carta Capital* <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/madeireiros-invadem-floresta-no-maranhao-e-intimidam-indigenas-gaviao>.

Perguntei então se os filhos dele irão ou não praticar o mesmo ritual e levar estas marcas no rosto como ele faz com orgulho. O aluno me respondeu que sendo os filhos deles fruto de um cruzamento entre Iny e Tapirapé eles estão livres de escolher participar nos rituais de uma ou outra etnia mas explicou que os jovens indígenas hoje não tem muita abertura para estas práticas na medida em que os contatos com o mundo não-indígena aumentam, devido às ações violentas e discriminatórias contra eles, aumenta também o receio para com estas práticas que os distinguem.

Ainda, em relação à manutenção e preservação da cultura, participei numa aula sobre “cultura e comércio” dos alunos do primeiro ano e, portanto, ainda na Matriz Básica do Curso. Foi pedido a cada grupo étnico participante que apresentasse o sistema comercial próprio de cada um e o seu desenvolvimento no passado, no presente e no futuro. De modo geral, os diversos grupos praticavam no passado um sistema de troca directa, cada grupo com suas peculiaridades e, no presente, começaram a aparecer outros sistemas vindos do mundo não-indígena, nomeadamente o pagamento em dinheiro. Isto porque, uma vez que hoje as Terras Indígenas estão demarcadas por Lei, o acesso que os povos têm aos recursos naturais está limitado, principalmente devido à intervenção do homem na natureza que provoca extinção ou migração de muitas espécies animais. Baseando-se as culturas indígenas na coleta, na caça e na pesca, as Terras Indígenas resultam grandes sim, mas não o suficiente para sustentar a quantidade de pessoas que nelas moram. Isso faz com que muitos decidem procurar trabalhar na cidade e praticar a venda de artesanato, para poder auxiliar a sustentabilidade do próprio povo e ajudar na recolha de recursos para a sua sobrevivência.

3.3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO

As primeiras escolas indígenas no Brasil surgem no século XVI instituídas por documentos oficiais da Coroa Portuguesa como Cartas Régias e Regimentos⁵⁹, promovidas pelos missionários jesuítas com mero propósito civilizatório e de

⁵⁹ Como declara o Regimento de 1º de Abril de 1680: “Os índios [...] ficarão somente prisioneiros como ficam as pessoas que se tomam nas guerras de Europa, e somente o governador os repartirá como lhe parecer mais conveniente ao bem e segurança do Estado, pondo-os nas Aldeias dos Índios livres católicos, onde se possam reduzir à fé, e servir o mesmo Estado”. (Beozzo, 1983:107-108 *apud* Oliveira e Freire, 2006:63)

conversão religiosa⁶⁰, propósito este que permanece sem mudanças significativas até o século XX. A escola foi um dos maiores aniquiladores de identidades e culturas entre os povos indígenas brasileiros, ela “esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias, aplicou com rigor o projeto do monolingüismo no Brasil destruindo mais de 1.000 línguas indígenas em 500 anos” (Baniwa, 2006:123).

Falar a língua indígena em âmbito escolar era proibido e repreendido com castigos e medidas disciplinares duras e violentas. Vale a pena mencionar o caso de etnias cuja cultura sofreu uma mais rígida repressão, como é o caso dos Tapuia⁶¹ e de outras etnias do litoral e do nordeste do país que hoje desconhecem totalmente a própria língua materna, uma condição que as condena a altos preconceitos também frente aos *parentes*⁶² de outras etnias mesmo por não ter conseguido preservar os saberes de seus ancestrais⁶³.

Como vimos no capítulo anterior, o processo de colonização da América Latina os saberes locais foram deslocados, fabricando a ideia de que os indígenas fossem seres primitivos, atrasados, fora de civilização, que lá não havia modernidade. Desta forma, as escolas indígenas implantadas nas aldeias sempre buscaram anular e desvalorizar a cultura indígena num processo de rejeição dos conhecimentos locais que se resumiu na exclusão e negação de sistemas epistemológicos, culturas e historicidades.

⁶⁰ A política indigenista promovida pelo projeto colonial português dividia os índios em inimigos e aliados. “Os aliados necessitavam ser convertidos a fé cristã, enquanto os ‘índios bravos’ (como eram chamados nos documentos da época) deviam ser subjugados militar e politicamente de forma a garantir o seu processo de catequização.” (Oliveira e Freire, 2006:35)

⁶¹ A Educação Intercultural para a Formação de Professores Indígenas da UFG, tem alunos pertencentes esta etnia.

⁶² Os povos indígenas se tratam por “parentes”, não por pertencer a mesma família ou por compartilhar as mesmas origens, mas por compartilharem a mesma história da colonização, por compartilhar os mesmos interesses, a mesma luta.

⁶³ De acordo com Cunha (1994:124) os povos indígenas situados “em áreas de colonização antiga [...] reivindicam novamente sua identidade étnica. No século XIX, sobretudo no nordeste, com o falso pretexto da inexistência ou de uma assimilação geral dos índios, as terras dos aldeamentos foram liquidadas e por sinal duramente disputadas entre os poderes locais. Ressurgem agora etnias, sobretudo no leste e no nordeste, que reclamam terras [...]. Os embates legais travam-se geralmente em torno da identidade indígena [...] tanto por parte dos fazendeiros quanto por parte dos próprios índios, forçados a corresponderem aos estereótipos que se tem deles”.

A situação da escola indígena começou a mudar no século XX quando, ao ratificar a Convenção n.107 da OIT, anterior à Convenção n.169, o Estado Brasileiro moveu os primeiros passos para o reconhecimento das línguas indígenas implementando estrategicamente um ensino bilingüe que visava à integração gradativa dos índios na sociedade não-indígena com o propósito de acelerar o processo de substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa e realizar finalmente o projeto de monolingüismo⁶⁴ no Brasil, considerado ícone de progresso⁶⁵.

Este projeto do Estado brasileiro começou a ser alterado a partir dos anos 1970 quando foi acusado da prática de etnocídio pela mobilização emergente de movimentos indígenas e movimentos indigenistas (Baniwa, 2006:125). De facto, as transformações no âmbito da educação escolar indígena não se deram

em virtude da legislação, mas bem o contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980 (Tassinari e Gobbi, 2009:96).

Foi nessa época que no Brasil, bem como em outros países da América Latina, as minorias étnicas entraram no processo de construção do protagonismo indígena, reivindicando uma escola que lhes proporcionasse o acesso a formas de conhecimento indispensáveis para uma interlocução menos desigual com o mundo não-indígena e avançando assim importantes processos de luta política que levaram os Estados Nacionais ao reconhecimento de direitos relativos a preservação das culturas e identidades indígenas. Tais direitos, no Brasil, se consolidaram na Constituição Federal de 1988, onde são estabelecidos os princípios de pluriétnicidade do país, são reconhecidas as línguas indígenas e o direito dos povos indígenas a terem seus próprios processos de educação que

valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não-indígena brasileira, com

⁶⁴ A política linguística adotada pelo Estado Português primeiro e, depois da independência pelo Estado Brasileiro sempre foi homogeneizadora e repressiva pretendendo reduzir o número de línguas faladas no Brasil e consolidar a língua portuguesa.

⁶⁵ É importante ressaltar que as línguas indígenas não foram as únicas línguas a sofrer prejuízos linguísticos e culturais, embora por diferentes razões, os imigrantes italianos e alemães do Sul do país também foram proibidos de falar próprias línguas maternas e de ensiná-las às gerações futuras.

ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças (PPP, 2006:7).

Assim, a Constituição Federal de 1988 estipulou um novo pacto nas relações entre Estado e povos indígenas, superando a política integracionista de homogeneização cultural e étnica e reconhecendo-lhes o direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural prevendo também o uso da língua indígena como meio de comunicação e aprendizagem conforme o previsto nos Artigos 210 e 215:

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

Art. 215 § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional.

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 repõe no Estado, em colaboração com Ministério da Cultura e o órgão federal indigenista, a responsabilidade e dever de desenvolver ofertas de educação intercultural bilíngue aos povos indígenas para o fortalecimento da própria identidade e valorização das próprias línguas e culturas garantindo-lhes o acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional⁶⁶.

Para que estas políticas sejam respeitadas, a Lei assegura apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento da educação intercultural, determinando também que os programas e os currículos específicos sejam planejados de acordo com as comunidades indígenas⁶⁷. Estes aspectos do ordenamento jurídico brasileiro estão

⁶⁶ Art. 78. “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

⁶⁷ Art. 79. “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. §2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles

de acordo com a legislação internacional no que diz respeito à educação escolar não-indígena em relação aos temas abordados na escola sobre os povos indígenas (OIT, 1989)⁶⁸. Isto quer dizer que, de acordo com a legislação brasileira, os saberes indígenas devem ser incluídos não só nas escolas indígenas, mas também nas tradicionais numa proposta educativa diversificada que se adeque às características culturais e económicas de seus educandos (Tassinari e Gobbi, 2009:99)

Para que o Estado brasileiro implemente esta política e alcance as metas estabelecidas na lei, nas últimas décadas, em várias regiões do Brasil, desenvolvem-se algumas experiências de implantação de modelos educacionais alternativos vocacionados para a realidade sociocultural das comunidades indígenas baseados no respeito pela interculturalidade, pelo multilinguismo e pela pluriétnicidade (Baniwa, 2006:155).

A proposta da Licenciatura de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG) está amparada na Constituição Federal. Estas políticas públicas inclusivas visam a formação intercultural de professores indígenas para habilitá-los à docência no Ensino Fundamental e Médio.

Partindo dos princípios de interculturalidade, transdisciplinaridade e sustentabilidade⁶⁹, a Educação Intercultural da UFG tem como objetivo a decolonização da escola indígena e a conseguinte valorização dos conhecimentos tradicionais através do desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias que atendam às exigências e às reivindicações das comunidades indígenas, criando possibilidades de produção de materiais didáticos próprios e promovendo, atividades e projetos extraescolares que garantem a participação destas

incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.” (constituição federal, 1988)

⁶⁸ “Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados” (OIT, 2003: 21).

⁶⁹ Ligada ao conceito de etnodesenvolvimento, entendemos por sustentabilidade as ações que visam a continuidade de aspectos económicos, culturais, ambientais e linguísticos importantes para a sobrevivência e o desenvolvimento dos povos envolvidos.

comunidades numa experiência intercultural que acaba por transformar a percepção e interlocução com a cultura hegemónica.

3.4 O CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS DA UFG

A licenciatura de Formação Superior de Professores Indígenas do Núcleo *Takinahakỹ* situa-se no Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás sob a direção da Faculdade de Letras. Surgiu em Janeiro de 2007 graças à cooperação de professores e lideranças indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Roraima e Rondônia, e contou ainda com a participação de especialistas representantes do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio e Centro de Trabalhos Indigenistas, que apresentaram suas sugestões sobre políticas educacionais e sobre a situação escolar indígena do país (PPP, 2006:3).

O curso é atualmente coordenado pelo prof. Dr. Carlos Bianchi e conta hoje com a participação de 24 povos indígenas diferentes. Para facilitar a orientação de seus trabalhos e o planeamento das etapas em Terra Indígena estes são organizados em 14 comitês: Canela, Krikati, Karajá, Tapuia, Xingu, Apinajé, Krahô, Xerente-Xakriabá, Guajajara, Xambioá, Xavante, Javaé, Gavião-Timbira e Tapirapé⁷⁰. Cada comité é orientado por um ou dois professores efetivos e professores colaboradores do Núcleo responsáveis sempre pelo mesmo comité. Isto faz com que o Núcleo esteja sempre familiarizado com cada uma das etnias envolvidas no projeto e permite uma melhor comunicação com os indígenas e uma maior compreensão das exigências de cada comunidade garantindo assim uma boa convivência para além de um mais profundo conhecimento da realidade das aldeias indígenas e uma rica, constante e, acima de tudo mútua, aprendizagem.

A motivação inicial para a criação do Curso de Educação Intercultural foi atender a uma demanda solicitada pelos indígenas do território Araguaia-Tocantins que compreende os estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso, pois para além de compartilharem uma forte ligação com a cidade de Goiânia devido aos serviços de saúde, comércio de artesanato, pesquisas da universidade etc., os

⁷⁰ A autora nas etapas em Terra Indígena integrou os comitês Xavante (Mato Grosso – BR) cujo responsável é o prof. Dr. Carlos Bianchi, e Gavião-Timbira (Maranhão – BR) cuja responsável é a prof. Dr.a Luciana de Oliveira Dias.

povos indígenas desta região mantêm entre eles relações muito próximas devido a casamentos interétnicos, relações comerciais e, linguísticas, entre outras, o que facilita muito o trabalho e a mútua compreensão (PPP, 2006:10). Conforme o PPP (2006:8) do curso, outra razão que justifica a inclusão num mesmo projeto dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins é que “esses povos apresentam, de modo geral, uma história de contato bem semelhante com a sociedade não-indígena e enfrentam no cotidiano, praticamente, os mesmos conflitos”.

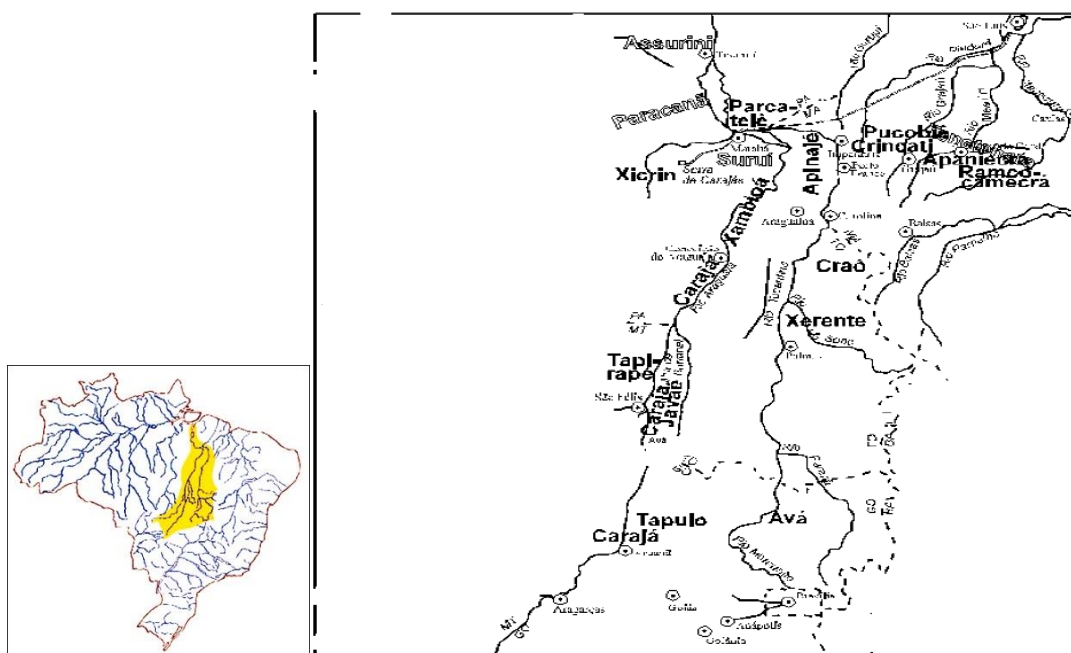


Figura1. Mapa do Brasil, Bacia Hidrográfica Araguaia-Tocantins

Figura 2. Região e povos indígenas da área Araguaia-Tocantins (Fonte PPP, 2006)

O curso de licenciatura desenvolve-se a partir de uma Matriz Básica nos primeiros dois anos do curso e de Matrizes Específicas em Ciências da Linguagem, da Cultura e da Natureza nos restantes três anos. Funciona em quatro etapas anuais: duas etapas presenciais na UFG, realizadas nos meses de Janeiro/Fevereiro e Julho/Agosto com duração de cerca 35 dias, e duas etapas presenciais nas aldeias, e em Abril/Maio e Outubro/Novembro que variam dos 7 aos 20 dias a fim de envolver as comunidades em atividades culturais tradicionais.

Eixos do curso, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento e respeito da diferença étnica, são a transdisciplinaridade e a

sustentabilidade, isto quer dizer que o ensino nesta licenciatura não se organiza por estrutura disciplinar como acontece nos cursos tradicionais, mas por temas contextuais, através dos quais se busca a “integração entre os conhecimentos produzidos pela sociedade não-indígena e em/por diversas culturas indígenas” (NASCIMENTO, 2012:168):

“A partir de uma concepção transdisciplinar, busca-se criar novas formas de atividades, que são antes de tudo temáticas em sua orientação e não disciplinares. [...] Esta tendência a uma orientação temática se reflete na forma como foram elaboradas e organizadas as matrizes curriculares da Licenciatura Intercultural da UFG, nas quais os conhecimentos são organizados em grandes áreas, delineáveis, mas não isoladas, e abordados a partir de Temas Contextuais relevantes para as diferentes comunidades indígenas brasileiras, de maneira geral, e, mais especificamente, para as comunidades atendidas pelo curso” (Nascimento, 2012:170-171).

Por sustentabilidade se entendem ações viradas para a continuidade de aspectos importantes para a sobrevivência destes povos, seja no domínio cultural, económico, ambiental ou linguístico, ou seja, os alunos docentes indígenas são formados para retornarem aos próprios povos em condições de defesa de suas economias, línguas, culturas e territórios (Fernandes, 2013:94,103). É nesse sentido que o Curso está amparado na teoria de etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável descritos no nosso capítulo anterior.

A licenciatura intercultural da UFG promove não só “a formação e titulação adequada aos professores indígenas para o desenvolvimento pleno de atividade docente” mas tem como intuito também o de “possibilitar o encontro/confronto dialógico entre saberes da academia e das comunidades indígenas e a construção cotidiana de uma proposta metodológica intercultural e transdisciplinar sustentada nos eixos do curso, através da integração de processos de ensino, pesquisa e extensão” (Nascimento, 2012:110).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos são projetos de estudo e pesquisa dos conhecimentos e saberes tradicionais indígenas e temas ligados à convivência intercultural, isto é, as influências externas que as sociedades indígenas sofrem pela convivência com a cultura hegemônica que, por sua vez, levam à consequências como por exemplo a acumulação de lixo, o alcoolismo e a generalização da alimentação industrializada; assim como as discussões e os debates sobre os direitos indígenas e suas reivindicações. São projetos que visam

a participação e desempenho de toda a comunidade, experiência esta que acaba por mudar também a percepção do mundo não-indígena num “verdadeiro rompimento com os paradigmas da educação assimilacionista que gestaram as escolas indígenas, as quais sempre funcionaram governadas por lógicas e características impostas” pelo pensamento e estruturas próprias ocidentais (Pimentel, 2013: 65).

3.4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS: INTERCULTURALIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E BILINGUISMO INTERCULTURAL.

No âmbito de políticas públicas como a formação de professores indígenas e, mais em geral, na própria educação escolar indígena do Brasil de hoje, o conceito de interculturalidade revela importantes aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e económicos relativos as relações estabelecidas entre os povos indígenas e o resto da sociedade brasileira possuindo grande relevância tanto no plano nacional/institucional como no plano inter/transnacional mesmo por ser o resultado de lutas, movimentos políticos e sociais e suas reivindicações (Nascimento, 2012:113).

De acordo com Catherine Walsh (2005:4-7), antes de começar a falar do porque da escolha da estratégia da interculturalidade para lidar com determinadas situações, é importante esclarecer e distinguir o seu significado de outros conceitos como multiculturalidade e pluriculturalidade, as quais representam as condições sociais para a aplicação de políticas de interculturalidade. Estes conceitos, de facto, são muitas vezes confusos e usados como sinónimos por se referirem à diversidade cultural mas apontam para maneiras bem distintas de conceptualizar esta diversidade.

A multiculturalidade refere-se a uma multiplicidade de culturas coexistentes dentro de um mesmo espaço permanecendo distintas e separadas sem entreterem necessariamente relações entre elas enquanto em condição de pluriculturalidade as diferentes culturas convivem num mesmo espaço territorial e juntas formam uma totalidade nacional. A interculturalidade, por sua vez, destaca-se por envolver

relações complexas e intercâmbios culturais, buscando desenvolver uma mais profunda interação entre as pessoas, grupos, conhecimentos, valores e diferentes tradições, reconhecendo as diferenças e rompendo as assimetrias sociais, económicas, políticas e de poder entre elas. Não é uma questão apenas de tolerância recíproca como já o liberalismo democrático enfatizava deixando de lado e ocultando a permanência de desigualdades face à cultura hegemónica. Trata-se de processos e ações concretas, conscientes e contínuas que através de medidas sociais e políticas permitam a construção de espaços de encontro e “diálogo entre seres e saberes” sem hierarquias (Walsh, 2005:4-7).

A interculturalidade ainda aponta à necessidade de uma transformação radical das estruturas coloniais do poder, instituições e relações sociais. É essencialmente um projeto decolonial: abre o caminho para possibilidades outras, “*en-cubiertas*”, colonizadas e desprestigiadas como bárbaras, místicas e primitivas por aquela matriz colonial que já Aníbal Quijano (1992) chamava de colonialidade do poder, a suposta superioridade legítima e natural do eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conhecimento. Este “giro decolonial” sugere uma ruptura com as perspectivas epistemológicas ocidentais, criando espaços pluriepistemológicos e revelando saberes e formas de conhecimentos historicamente negligenciadas, desumanizadas e subalternizadas (Mignolo 2008:250). É nesse sentido que

a interculturalidade possui um carácter marcadamente político, visando resgatar a voz e a dignidade dos povos indígenas. Possui, ainda, um carácter de relevância epistemológica, procurando demonstrar como os saberes indígenas podem e devem ser trazidos à tona. Entretanto, não se trata de trazer esses saberes à superfície em uma perspectiva hierarquizante que reforce a subalternidade, mas em condições que apontem para a construção e o pleno reconhecimento de pluriepistemologias” (Nazareno e Freitas, 2013:118).

A questão essencial reside no rompimento com a colonialidade do saber. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2002:250) é preciso questionar a monocultura do saber científico à luz de outros saberes que atuam em contextos e práticas sociais assumidos como não-existentes para que estes saberes outros adquiram legitimidade epistemológica num procedimento que o autor designa como sociologia das ausências. A ideia central da sociologia das ausências é que “o que

não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (Santos, 2002:146).

Partendo do pressuposto que o conhecimento reside em todas as experiências, da mesma forma como todos os saberes são incompletos e precisam recorrer ao diálogo com outros diferentes saberes para se complementar, a sociologia das ausências “visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes” que permita a superação da colonialidade do saber, ou seja “transformar as ausências em presenças” (Santos, 2002:146).

A subalternização de interpretações do mundo e saberes não-europeus significou o desperdício de muitas experiências consideradas indignas de reconhecimento e valor declarando-as “não-existentes” condenadas a um inevitável abismo.

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (Santos, 2007:30).

No âmbito da educação intercultural, a busca pela afirmação de uma ecologia de saberes deve se basear em uma política linguística de bilinguismo intercultural (Nascimento, 2012:148). “Ao revelar a imensidão contidas em suas línguas maternas, os povos indígenas percebem e reconstróem, por meio de fortalecimento ou resgate de suas línguas, os seus próprios saberes e culturas (Nazareno e Freitas, 2013:118). Assim, o uso da língua europeia não é sinónimo de perda de identidade mas, pelo contrário, fortalece-a transformando-a numa nova linguagem que não perde autenticidade e não permite a alteração da sua essência, proporcionando aliás aos povos indígenas a possibilidade de acesso aos conhecimentos do mundo global (Pimentel, 2013:75). Como acontece com o

Caliban anticolonial⁷¹ que assumindo a Língua como um lugar de resignificação a usa para reivindicar os seus direitos e para reescrever a história do seu povo.

Relativamente ao bilinguismo intercultural adotado na Licenciatura Intercultural da UFG, ao explicar esta política linguística e pedagógica, Maria do Socorro Pimentel da Silva, professora do Núcleo *Takinahak̄y*, conta a própria experiência na aula de um aluno Karajá, casado com uma mulher Tapirapé:

Uma aula me chamou muita atenção, a de um aluno Karajá, casado com uma Tapirapé, dando aulas para crianças Tapirapé e Karajá. O tema da aula era 'frutos do cerrado'. O esforço do aluno-professor para incluir a língua Tapirapé em sua aula em consideração às crianças Tapirapé. Inciou sua aula dizendo que os frutos do cerrado de sua região têm nome na língua Tapirapé, na língua Karajá, e na língua portuguesa, como por exemplo, abaxo (em Tapirapé), Hãbunōwètè (em Karajá), e caju (em português). Havia na aula uma negociação entre alunos e professor, na adoção de um trilinguismo no estudo do tema contextual 'frutos do cerrado'. Ou seja, uma língua podia entrar na outra sem prejuízo para as crianças, muito pelo contrário, enriquecia os debates. Incluí cada aluno no debate do modo que mais lhe agradava. O aprofundamento do conhecimento acontecia na língua que a criança mais dominava. (Pimentel, 2013:75)

A educação intercultural “exige de nós pensarmos as línguas [...] nas belezas delas, nas belezas dos conhecimentos que existem e são produzidos, ensinados, trocados, por meio delas” (Pimentel, 2013:88). Adotar o bilinguismo intercultural significa aceitar as línguas como veículo de relações interculturais e não mais como línguas de assimilação que sempre geraram perdas e violências. Trata-se da superação de comportamentos políticos e pedagógicos produzidos por “autoritarismos que esmagam a criatividade e a humanidade nas pessoas”, trata-se de conhecimento sem hierarquias das disciplinas e das línguas, uma educação libertadora, onde ensinar não é “transferir conhecimento” mas criar possibilidades para sua própria produção através a criação de condições pelos próprios educandos (Pimentel, 2013:67)

A escolha da interculturalidade como eixo da política-pedagógica da licenciatura indígena pressupõe o princípio integrante da transdisciplinaridade. Conforme Nicolescu (1999:2), a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está

⁷¹ Refere-se as reinterpretações pós-coloniais de *A Tempestade* de William Shakespeare. Entre as primeiras reinterpretações destacam-se as obras de George Lamming e Aimé Césaire. A primeira a fornecer uma leitura abertamente anticolonialista de *A Tempestade* foi, porém, Frantz Fanon, em seu livro de 1952 *Peles Negras, Máscaras Brancas* como resposta crítica ao texto escrito dois anos antes por Octave Mannoni *Psychologie de la colonisation* onde o autor sugere Próspero e Caliban como exemplos da interdependência entre colonizador e colonizado.

ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” e “seu objectivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Um dos elementos mais críticos relacionados à educação assimilacionista promovida pelo pensamento colonizador é a estrutura disciplinar do conhecimento, ou seja, a excessiva fragmentação e compartimentação do conhecimento criada segundo um único modelo epistemológico que impede a emergência de outros saberes, assumindo um mundo monocultural. As disciplinas “representam uma divisão de saberes, uma estrutura organizativa que procura tornar gerível, compreensível e ordenado o campo do saber, ao mesmo tempo que o disciplina, endossando e justificando desigualdades entre saberes e criando outras formas de opressão, que perpetuam a divisão abissal da realidade social” (Meneses,2008:6).

É para contrastar este paradigma assimilacionista que a licenciatura intercultural da UFG propõe a interculturalidade e a transdisciplinaridade como alternativa viável num contexto intercultural que tem como objectivo a busca pela integração de conhecimentos produzidos por ambas culturas, indígenas e não-indígenas, tendo em conta outras concepções de mundo e diferentes formas de produção e transmissão de conhecimento (Nascimento, 2012:168). Esta deve ser compreendida como uma atitude intelectual, ética e política que procura contrapor-se ao ataque à diversidade epistemológica do mundo” (Pimentel, 2013:82) e que rompe com as obrigações disciplinares vindas de culturas hegemónicas.

No âmbito da Educação Intercultural é fundamental considerar os conhecimentos indígenas. Conforme Maurial (1999:63):

[...] a essência do conhecimento indígena é que ele está vivo na cultura dos povos indígenas. Diferentemente do conhecimento ocidental, ele não está em arquivos, nem em laboratórios. Ele não está separado da vida prática. Assim, os povos indígenas são os atores de seu conhecimento e não repositórios passivos de um conhecimento separado da vida cotidiana das pessoas. [...] Uma importante base de uma visão de mundo indígena expressa através do conhecimento indígena é o *holismo*. Ideias e práticas são uma coisa só. Não há divisão entre “disciplinas do conhecimento”. O que o pensamento ocidental chama de “religião”, “lei”, “economia”, “arte”, etc. Está unido numa entidade inteira de visão de mundo. A tradição oral expressa isto, especialmente, através das narrativas míticas dos povos indígenas, devido a sua complexidade. A base holística do conhecimento indígena é produzida e reproduzida nas relações humanas assim como nas relações com a natureza.

A menção a estes aspectos dos saberes e das culturas indígenas pretende destacar a complexidade que o diálogo entre conhecimentos indígenas e não-indígenas envolve para que estes não sejam silenciados mas sejam integrados na academia por além de trazer a necessidade de reflexão sobre formas de conceber o conhecimento não indígena (Nascimento, 2012:169).

Desta forma, as políticas públicas para a formação de professores indígenas, como a Licenciatura Intercultural da UFG, devem procurar meios e abordagens adequados aos diferentes conhecimentos envolvidos no diálogo intercultural e para os conhecimentos produzidos no ambiente que este proporciona, tendo atenção a contextualizá-los consoante as diferentes realidades indígenas representadas no curso (Nascimento, 2012:169). E são estas as concepções que guiam as matrizes curriculares do curso desenvolvidas a partir de temas contextuais que são problematizados a partir da busca dos conhecimentos necessários ao planejamento das aulas. Ou seja, os alunos-docentes indígenas trabalham os saberes do tema não como um pacote que se entrega pronto, mas através atividades de atividades dinâmicas, com investigação, que buscam soluções para problemas contextualizados e relevantes na vida humana (Pimentel, 2013:86).

Uma questão que emerge constantemente nos debates criados no âmbito destas práticas pedagógicas adotadas na Educação Intercultural é a perda de muitos saberes por causa da sua “desvalorização pela geração mais nova em decorrência da colonialidade cultural”, do saber e do poder, dos meios de comunicação principalmente; muitos saberes e tradições não estão sendo transmitidos às novas gerações e por causa disso, muitas palavras e enunciados deixam de ser ditos, muitos conhecimentos caem no esquecimento. Os estudantes não só situam o conhecimento na sala de aula, como também o contextualizam, problematizando a realidade que eles enfrentam. A preocupação não é só com o conhecimento do tema, mas com a cidadania, com a saúde cultural, humana, e com a interculturalidade. Eles descobrem também, muitas vezes, também o conhecimento que eles deixaram de aprender quando ainda eram jovens, reaprendendo por meio das pesquisas do estágio e dos projetos extraescolares (Pimentel, 2013:80-81).

O objectivo último é a defesa e manutenção da cultura destes povos, ultrapassando as artificialidades impostas pelo colonialismo reconectando-se às próprias fontes, até as mais remotas enraizadas na cultura e história de cada povo oferecendo-lhe a possibilidade de se distinguir dos outros, de mudar e se desenvolverem sem perder continuidade. A partir do momento em que as condições modernas vêm minando a diversidade cultural causando alienação e desenraizamento, segue-se a necessidade generalizada de “antídotos” para integrar o indivíduo num tecido social que satisfaça as suas exigências. Estes povos identificam neste antídoto a sua terra nativa, o seu espaço natural, o sentimento de pertencer à própria terra e é a esse dogma que eles precisam dar continuidade.

3.4.2 DO DIÁRIO DE BORDO: SOBRE OS TEMAS CONTEXTUAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS

Relativamente às práticas pedagógicas adotadas pelo Núcleo e seus eixos, as suas dinâmicas ficaram para mim mais claras ao participar nas aulas das Matrizes Específicas, em duas em particular que venho aqui relatar.

A primeira, uma aula da Matriz Específica em Ciência da Natureza sobre a origem do mundo e da vida. A professora explicou aos alunos “a versão científica” da origem do mundo e da vida que muitos deles desconheciam ou com a qual não tinham ainda muita familiaridade, porém, nunca assumindo esta versão como única e verdadeira realidade. Na segunda parte da aula a professora pediu a cada grupo étnico presente de contar a própria versão da mesma história transmitida pelos anciões de suas aldeias, pondo cada versão no mesmo nível de importância sem primar por uma versão mais que outra. O interessante para mim nessa aula foi perceber os inúmeros elementos em comum relatados em cada história. Cada versão, incluindo a científica, continha muitos elementos comuns. Eu estava a ouvir a mesma história por todos os grupos, como se cada uma tivesse sido adaptada às crenças da própria cultura. Melhor dizendo, era a mesma história contada por olhares, perspectivas e crenças transmitidas diferentes, como se todos tivessem assistido ao mesmo evento natural e cada um o contasse do próprio jeito, de acordo com a própria cultura.

A segunda, uma aula da Matriz Específica em Ciência da Linguagem sobre as narrativas orais e escritas. A aula começou com a leitura e análise da Convenção 169 da OIT no que diz respeito à salvaguarda do patrimônio cultural e imaterial. A partir do debate que esta leitura gerou, a discussão naturalmente foi levada até a importância da memória e da oralidade para os povos indígenas e culminou numa reflexão sobre as estruturas e as regras existentes nas diferentes narrativas. No final da aula, cada grupo étnico era perfeitamente capaz de identificar estruturas e regras das próprias narrativas orais e reconhecer as mesmas nas narrativas escritas.

Estas duas aulas foram determinantes para que eu entendesse o que realmente quer dizer que não é necessário desconstruir os conhecimentos *outros* existentes para aprender os novos (como os vindos pelo mundo não-indígena com o qual os povos indígenas se encontram a lidar pelas mais variadas razões) mas que é possível edificar em cima dos que já existem.

3.4.3 DO DIÁRIO DE BORDO: SOBRE O IMPACTO DO CURSO NOS ALUNOS

Uma coisa que achei interessante acompanhando tanto a Matriz Básica do Curso, como as Matrizes Específicas, e que demonstra claramente os efeitos positivos da abordagem adotada por este projeto político-pedagógico, é que ao perguntar aos alunos do primeiro ano da Matriz Básica de que forma eles acham que vão conseguir manter, preservar e dar continuidade às suas culturas face ao contato com o mundo não-indígena e às violências simbólicas mencionadas anteriormente, os alunos pareciam não ter ainda possíveis estratégias viáveis para contornar o desafio. Enquanto os alunos veteranos das Matrizes Específicas, após os dois anos de estudos na Matriz Básica, já tinham consciência tanto dos desafios como das possibilidades e estratégias a adotar na defesa dos direitos que lhes dizem respeito.

Numa excursão ao Museu do Cerrado de Goiânia com uma turma da Matriz Específica de Ciência da Natureza, o nosso guia mostrou uma reprodução de uma aldeia Timbira. Logo os alunos, alguns deles Timbira, soltavam comentários entusiasmados como “Professora, isto parece muito com minha casa, está batendo agora uma saudade...!”. Não gozaram do mesmo entusiasmo ao ouvir o guia dizer

que os Timbira “praticavam” (usando formas verbais do passado, como se já não existessem mais) antropofagia, explicando para eles que esta seria uma forma de canibalismo. Nunca tinha visto os alunos tão silenciosos e chocados.

Ao terminar a visita, o guia deixou aos nossos alunos espaço para comentários e, depois de um longo silêncio, um aluno Canela ganhou coragem e começou dizendo: “Moça. A gente nunca foi canibal! Professora, existem indígenas canibais? Isso é mentira, quem que falou isso?”. Eu compartilhei o espanto dos alunos ao ouvir aquelas palavras. Fiquei imaginando crianças ouvindo aquelas histórias e imaginando a reação deles ao cruzar na rua, um dia, um indígena. Mas o mais interessante desta história foi assistir à aula seguinte, quando os alunos comentaram a experiência no Museu: todos foram perfeitamente capazes de fazer a própria leitura crítica do que tinha lá acontecido e sobre o que tinham ouvido dizer sobre eles. Todos eles começaram a debater sobre a importância de documentar a própria versão da história refletindo sobre o facto que tanta discriminação é fundada sobre histórias contadas pelo outro lado, o lado de quem por séculos ganhou a batalha.

E pela primeira vez ficou claro para mim o significado daquele antigo provérbio africano que diz que “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça sempre glorificarão o caçador”. A coisa mais linda foi ver a motivação deles crescer depois disso. Aquela aula concluiu-se com o mesmo aluno Canela comentando: “Professoras, eu tenho imenso orgulho no vosso trabalho. Eu estou aprendendo muito. Eu quero aprender mais porque eu quero voltar para a minha aldeia. Eu quero defender o meu povo e tenho orgulho por estar aqui com vocês todos, meus amigos e parentes. Juntos, nós vamos conseguir”.

3.5 A QUESTÃO DA AUTONOMIA CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

No século XVI, os índios eram os bons selvagens para uso na filosofia moral europeia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XVI, eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração que convinha precisamente extinguir. Hoje, eles são seja os puros paladinos da natureza seja os inimigos internos [...] qualquer essencialismo é enganoso. A posição das populações indígenas

dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional. (Cunha, 1994:123)

O ponto central da questão da autonomia cultural dos povos indígenas, tal como é por estes reivindicada, reside na manutenção de suas culturas e no controle sobre as decisões tomadas a seu respeito, isso implica a sua participação direta na tomada de decisões sobre os recursos naturais de seus territórios, bem como sobre seus recursos culturais. Ou seja, como já esclarecemos na primeira parte deste trabalho no que refere a Declaração da ONU e o direito à autodeterminação dos povos, esta não significa uma ameaça à soberania do Estado-nação ou a emergência de movimentos separatistas mas, para poder servir como estratégia de etnodesenvolvimento, a autonomia cultural, precisa operar em diversos planos (Little, 2002:40).

No plano político, deve procurar implementar políticas públicas que eliminem as relações de opressão-dominância quebrando os fundamentos teóricos e a ordem política e intelectual de carácter eurocêntrico. Superar as concepções hegemônicas e hierárquicas do saber, abatendo as barreiras criadas pela discriminação no reconhecimento dos saberes indígenas e rompendo, assim, com a continuidade instaurada pelo projeto de colonialidade do ser e do poder. Isto porque historicamente, como no caso do Brasil em relação aos povos indígenas, o principal interesse do Estado foi a sua assimilação à sociedade nacional “e não seu desenvolvimento enquanto etnias diferenciadas” (Little, 2002:41) e, apesar da situação hoje ter mudado, a real implementação de políticas que de facto respeitem a diversidade cultural existente no país está ainda longe de ser realizadas e adotadas nos planos educativos nacionais.

No plano económico, “é o modelo que o país deseja para si mesmo e o papel das populações indígenas nesse modelo” a ser posto em questão (Cunha, 1999:131). O Brasil é um país biologicamente rico e rico de povos que conservam conhecimentos sobre suas espécies vivas, conhecimentos estes, que por si só mostram caminhos para a sustentabilidade económica e ambiental. Num país onde as práticas de desenvolvimento nacional se baseiam na extração e exploração dos recursos naturais destinados principalmente a exportação, o que deixa localmente é maioritariamente impactos negativos, a autonomia cultural deve procurar proporcionar as condições para que esta riqueza não se perca (Little, 2002:42 e

Cunha, 1994:133), deve criar as condições para um “planejamento estratégico que beneficia o país e abre espaço para um papel importante das populações tradicionais [...] até agora sempre foram relegadas a um plano secundário, quando não, vistas como obstáculos” (Cunha, 1994:131).

No plano simbólico, a autonomia cultural deve garantir o controlo tanto sobre conhecimentos científicos, saberes locais e tecnologias a estes associadas, quanto sobre processos educativos. Daqui a importância da luta pela implementação de políticas públicas que garantam quer a participação das comunidades indígenas na construção de conteúdos educativos, quer as perspectivas locais como parte integrante dos ensinamentos. Conforme estes propósitos “o treinamento de professores do mesmo grupo étnico torna-se imperativo, o que também permite que o ensino seja bilíngue” (Little, 2002:43).

De facto, de acordo com Tassinari e Gobbi (2009:100) na maioria dos livros didáticos

ainda são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados. As referências às culturas não-européias são sempre em relação ou em comparação às culturas europeias, dando a essas últimas uma valorização positiva, em detrimento das outras. O tom evolucionista permeia a abordagem dos livros didáticos, onde a temática da “evolução”, da história em “etapas” é bastante recorrente.

De acordo com as autoras, na maioria dos livros didáticos brasileiros, as referências aos povos indígenas se encontram nos capítulos dedicados à colonização portuguesa, “o foco principal costuma ser o branco colonizador e seu contato com os habitantes do continente” e as informações sobre estes e suas culturas aparecem no tempo pretérito deixando a impressão de que os povos indígenas estejam em extinção, ou de qualquer forma, os relegam a uma visão ingênua, primitiva comparada à dos portugueses (Tassinari e Gobbi, 2009:100).

Alguns livros didáticos até mencionam a diversidade cultural entre os indígenas, porém, muitas vezes, essa informação fica em descompasso com as demais informações sobre estes povos, já que é seguida de uma série de outras mal fundamentadas. (Tassinari e Gobbi, 2009:102).

Isto porque, com o reconhecimento da diversidade cultural e os seus efeitos na legislação internacional e, em seguida, nacional, os autores adaptaram os livros didáticos incluindo informações mais apropriadas no que se refere aos povos

indígenas, sem, porém, dar coerência ao informado em seus textos. Ou seja, incluem idéias anti-racistas e não-discriminatórias porém sem uma crítica a tais pressupostos continuando, dessa forma, reproduzindo as idéias evolucionistas e eurocêntricas da História e excluindo as minorias dos planos curriculares (Tassinari e Gobbi, 2009:104). Assim, a escola tradicional corre o risco de “banalizar as histórias e culturas indígenas, exotizando aspectos anedóticos de costumes nativos que facilmente se encaixam em estereótipos de cultura, mas deixando de lado o respeito às outras tradições de conhecimentos” (Tassinari e Gobbi, 2009:109).

A escola brasileira deveria incentivar críticas aos mecanismos excludentes enraizados na sociedade e inspirar uma reflexão acerca das múltiplas identidades que coexistem e convivem hoje no seu território para desta forma possibilitar a construção, dentro deste contexto, de uma sociedade democrática que respeite a pluralidade cultural, tal como previsto em norma de Lei em ambos níveis nacional e internacional. É nesse sentido que a formação de professores indígenas resulta ser a solução mais apropriada para a introdução de saberes e processos próprios de aprendizagem.

CONCLUSÕES

Baseada na experiência nas etapas de estudos na Universidade Federal de Goiás (Brasil) e em Terras Indígenas ao longo do meu estágio curricular no Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas no Núcleo *Takinahak̄y* da UFG entre Janeiro e Maio de 2016. Esta dissertação de mestrado destinou-se a aprofundar teórica e empiricamente a questão indígena no contexto brasileiro. Os povos indígenas continuam resistindo, deflagrando uma batalha por reconhecimento e participação na sociedade nacional agarrando-se à preservação de costumes e tradições enquanto continuam sofrendo inúmeros violentos e abomináveis ataques contra eles e assistem à contínua violação de seus direitos. Assassínatos, espancamentos, estupros, ameaças, são apenas alguns dos crimes que os povos indígenas do Brasil sofrem ainda hoje na luta pela demarcação das terras que ocupam, diante da omissão de órgãos políticos que tentam legitimar

estas ações criminosas paralisando as demarcações em nome do desenvolvimento e do progresso.

A partir do momento em que as condições modernas atuais vêm minando a diversidade cultural causando alienação e desenraizamento, segue-se a necessidade generalizada de “antídotos” para integrar o indivíduo num tecido social que satisfaça as suas exigências. Estes povos identificam neste antídoto a sua terra nativa, o seu espaço natural o sentimento de pertencer à própria terra e é a esse dogma que eles precisam dar continuidade. Assim, preocupada com estas questões, o Curso de Educação Intercultural do Núcleo *Takinahak̄y* tem como objetivo a defesa e manutenção da cultura destes povos, que ultrapasse as artificialidades impostas pelo colonialismo reconectando-se às próprias fontes, até as mais remotas enraizadas na cultura e história de cada povo oferecendo-lhe a possibilidade de se distinguir dos outros, de mudar e se desenvolverem sem perder continuidade, proporcionando-lhes o desenvolvimento de uma autonomia cultural que lhes permita ser responsáveis pelo próprio desenvolvimento étnico, como contemplado nas recentes alternativas ao desenvolvimento económico de matriz moderna.

Desta forma, os projetos desenvolvidos pelos alunos da Educação Intercultural, são projetos de estudo e pesquisa dos conhecimentos e saberes tradicionais indígenas e temas ligados à convivência intercultural, isto é, as influências externas que as sociedades indígenas sofrem pela convivência com a cultura hegemônica e suas consequências, bem como as discussões e os debates sobre os direitos indígenas e suas reivindicações. São projetos que visam a participação e desempenho de todas as comunidades envolvidas, experiência esta que acaba por mudar também a percepção do mundo não-indígena com o objectivo de romper com os paradigmas da educação assimilacionista que gestaram as escolas indígenas impondo lógicas, características, pensamentos e estruturas próprias da cultura hegemônica.

Pretendi então com este trabalho explorar o porquê de o sistema educativo tradicional não responder às exigências destes povos, perceber de que forma projetos políticos pedagógicos, como é o Curso em análise, contribuem para o desenvolvimento e a autonomia dos povos indígenas envolvidos, e entender então

como estas perspectivas se relacionam com a soberania do Estado-nação a fim de criar as bases para a discussão sobre as possibilidades e a importância de uma convivência interétnica baseada em práticas educativas e culturais que respeitem a pluralidade cultural, tal como previsto em norma de Lei em ambos níveis nacional e internacional.

Nos capítulos apresentados, ora foram salientados os princípios e aspectos históricos da tutela dos povos indígenas e seus direitos, em particular o direito a uma educação diferenciada que responda às suas exigências no respeito de suas culturas; ora os fundamentos e concepções das matrizes teórico-conceituais sobre a questão do desenvolvimento e a persistência das relações de poder dentro deste, bem como suas conseguintes falhas na implementação no que diz respeito aos direitos indígenas no seio dos Estados Nacionais latino-americanos.

Foram então analisadas as dinâmicas de dominação/opressão que vieram se instaurando na época colonial a fim de inspirar uma reflexão sobre o como estas relações de poder continuaram se reproduzindo e reforçando no atual sistema capitalista global. Para, finalmente, ver como as políticas públicas que dizem respeito aos povos indígenas não só se relacionam com a questão do desenvolvimento económico, mas também representam uma tentativa de superação das relações de poder historicamente instauradas enquadrando-se num processo decolonial.

Agora, torna-se importante ressaltar que as considerações e reflexões desta dissertação partiram de situações concretas por mim vivenciadas ao longo da minha jornada e ao choque cultural que estas me provocaram, no Brasil, em geral ao me relacionar com o povo brasileiro, bem como dentro do Brasil ao me relacionar com tamanha diversidade étnica entre os povos indígenas que participam do Curso.

Um dos aspectos mais marcantes no meu trabalho de campo foi devido justamente à gritante diferença social existente no Brasil e a forma como o povo brasileiro lida com ela, por vezes se indignando, outras vezes ignorando-a por completo. Como se não existisse. As vezes por não ter interesse, outras vezes porquê diante de tanta injustiça social, a indignação constante cresce e corrói, mas a vida segue, e é preciso aprender a lidar e conviver com isso.

Cheia de estereótipos, não entendia como que um sem-abrigo possuísse uma TV ou um favelado um grande carro, não entendia o porquê da existência de um “ascensorista” nos prédios e a indiferença com que estas pessoas vindas lá do fundo da pirâmide social eram tratadas – e aliás ignoradas – pela maioria das pessoas que estavam pelo menos um degrau acima delas na escala social. Ficava me perguntando qual era a moral e os valores sobre os quais aquele país se erguia. A questão é, que tipo de educação recebe uma criança que nunca precisou apertar o botão de um elevador para chegar onde ela quer e a pessoa que faz isso por ela não é capaz de receber um “bom dia” ou “obrigado” por seu trabalho? Assustador o tipo de sociedade que estas dinâmicas historicamente enraizadas criam.

É óbvio que estas questões todas trazem muitas outras discussões a serem explicadas e debatidas, a serem criticadas e entendidas, mas este tipo de choque sem dúvida foi o que levou a escolher esta abordagem no desenvolvimento deste trabalho. É preciso buscar soluções que superem as contradições num esforço que prima pela construção de um discurso que vá ao encontro dos interesses dos grupos sociais historicamente subalternizados, é preciso romper com as formas dominantes de pensamento e as estruturas políticas, económicas e sociais que como estas vêm, é preciso instaurar um diálogo intercultural que crie oportunidades de uma convivência interétnica pacífica baseada em práticas educativas e culturais de tolerância. Então, é preciso também repensar as práticas mediadas nas relações entre Estado e sociedade desarmando a lógica da exploração em todas as suas expressões e reivindicando os direitos perdidos através de um processo emancipatório de consolidação dos direitos humanos.

O momento atual vivido no Brasil é extremamente delicado, a sua grave crise política respinga em diversos setores onde as minorias desenvolveram os seus direitos. O caso dos povos indígenas do país não é exceção. A subida repentina ao poder de Temer, sem representação política e nenhuma ligação com o eleitorado proporcionou à bancada ruralista uma quinada ao poder exponencial. Portanto, o atual momento é um período extremamente importante de luta para a manutenção dos direitos e dos compromissos firmados por governos anteriores na demarcação de terras.

Um outro aspecto à partir do qual teço minhas conclusões é que, na medida em que aumentam os contatos entre diversas culturas coexistindo e convivendo no mesmo território, aumentam também os conflitos e comportamentos discriminatórios e racistas, e é nesse contexto que a implementação de políticas públicas como a Educação Intercultural torna-se tão relevante. Mas este não é um fenômeno que interessa apenas o Brasil ou os países latino-americanos. A pluralidade cultural tornou-se, por meio da globalização, uma característica fundante e constitutiva das sociedades contemporâneas. E a Europa não faz exceção. Erroneamente fala-se da Europa como se fosse uma coisa só, homogeneamente constituída, e se pararmos para pensar, o que acontece desse lado da linha abissal, do lado dos países desenvolvidos, do progresso, o que acontece no que refere aos migrantes e aos refugiados e as questões que estes estão obrigados a enfrentar, não são tão diferentes.

A modernidade assentou a ideia de que foi a Europa a colonizar e ensinar o mundo e a verdade é que essa ideia continua sendo a dominante. Esta crença cria uma falsa superioridade através da qual a Europa olha para o mundo e pela qual o resto do mundo olha para ela. A Europa pode ter muito, e muito mais, a aprender com as práticas que, embora a crise política e económica, estão sendo desenvolvidas na América Latina, principalmente no que diz respeito às formas outras de educar, ensinar e aprender, as novas orientações constitucionais com suas novas formas de democracia no respeito da pluralidade cultural, e as alternativas às ideias de desenvolvimento e progresso nas quais a Europa assenta.

Por vezes, o que é preciso é admitir que é possível aprender com a experiência do mundo e desconstruir os nossos preconceitos de viés eurocêntrico, até os mais profundos, para poder sentir as barreiras culturais caírem. É isso que aconteceu comigo na minha jornada ao lado destes povos, os povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, me ensinaram que falar com Amor, Transparência e Simplicidade é a maior arma que existe. Que quando existe Amor e Respeito não existe intolerância intercultural, não existe medo. Descobri que a aprendizagem é contínua. E que cada um de nós, talvez não possa mudar o mundo, mas pode jogar uma pedra na água e criar muitas ondas de mudanças.

Os inúmeros questionamentos e angústias a mim suscitados e as experiências vivenciadas impelem a um envolvimento altruísta à causa destes povos que materializa-se na realização desta dissertação a fim de contribuir para promover a reflexão acerca do trabalho e dos esforços do Núcleo *Takinahak̄y* e seus alunos docentes indígenas na esperança que esta reflexão possa ser a minha “pedrita” e que, jogada na água, gere muitas ondas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya, S. James (2004). *Indigenous Peoples in International Law*. 2. ed. New York: Oxford University Press.

Azevedo, Thiago Augusto Galeão (2016), “A dominação simbólica, à luz da teoria da dominação masculina de Pierre Bordieu” em *Amazônia em Foco*, Castanhal, v. 5, n.8, p. 178-195, jan/jul.

Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil hoje*. Coleção educação para todos, Série Vias dos Saberes nº1, Brasília, nov.2006.

Barboza Barrios, Anelise; Menezes, Cristiane Pauli de (2014). “O etnodesenvolvimento como forma de inserção do desenvolvimento sustentável junto aos povos indígenas brasileiros” em *O Jus Navigandi* disponível em https://jus.com.br/artigos/28176/o-etnodesenvolvimento-como-forma-de-insercao-do-desenvolvimento-sustentavel-junto-aos-povos-indigenas-brasileiros_publicado_em_05/2014.

Batalla, Guillermo Bonfil (1985). “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales” em *Anuário Indigenista*, XLV: 1985, p. 129-158.

Beozzo, José Oscar (1983). *Leis e Regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola.

Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.

Braz, Marcelo (2017). “O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário” em *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n.128, p. 85-103, jan/abr.

Brysk, Alison (2007). *Pueblos Indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. Salvador Martí I PUIG (ed.): Universidade de Salamanca.

_____ (2003). “Los derechos de los pueblos indígenas” em Gómez Isa, Filipe; Pureza, José Manuel (2003), *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Candau, Vera Maria Ferrão (2013). “Educación intercultural crítica: construyendo caminos” em WALSH, Catherine (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Serie pensamiento decolonial, p.145-161. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador.

Cantero, Angela López (2015). *A educação escolar indígena como política de etnodesenvolvimento. Estudo de caso do povo Potiguara em V REA e XIV ABANNE*, 2015, Maceió. V REA e XIV ABANNE. Disponível em:

http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Angela%20Lopez%20Cantero%20-%201019579%20-%203253%20-%20corrigido.pdf

Carvalho, Mauro (2012). “A construção das identidades no espaço escolar” em *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n.1, p.209-227, jan/jun. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>

Castro-Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá – Colômbia: Vigma de letras. Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

CIMI (2015). *Relatório de Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Dados de 2015.

Cuevas Marin, Pilar (2005). “La reconstrucción colectiva de la historia: Una contribución al pensamiento crítico latinoamericano” em WALSH, Catherine (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Cunha, Edite da Penha (2008). “Políticas públicas sociais” em CARVALHO, Alysson. (Org.). *Políticas públicas*, p.12-15. Belo Horizonte: UFMG. pag. 12-15.

Duprat, Deborah (2015). *Convenção n.169 da OIT e os Estados Nacionais*. 6ª CCR/MPF. Publicação ESMPU – Brasília – DF.

Delors, Jacques (1996). “Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. Porto: ASA, cop.

Diário de Bordo (2016). “Diário de uma gringa que saiu da favela sambando”.

Declaração de San José sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina. Disponível em:

<www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=13135>

Fajardo, Raquel Z. Yrigoyen (2009). “A los 20 años del convenio 169 de la OIT: balance y retos de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas em latinoamérica”. em Verdum, Ricardo (2009), *Povos Indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina*, p.11-62. INESC, Brasília.

Fernandez, Joana Aparecida (2013). “Rito das defesas de projeto escolar na terra dos akwe: possibilidades de rompimento com a subalternidade e com a escola colonizadora” em PIMENTEL, Maria Socorro da Silva (2013). *Educação Intercultural. Experiências e Desafios políticos pedagógicos*. Universidade Federal de Goiás, 2013.

Franco, Fernanda (2008). Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas. Publicação do Projeto - Protagonismo dos Povos Indígenas brasileiros por meio dos instrumentos internacionais de promoção e proteção dos Direitos Humanos”. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/um_olhar_indigena_versao_final.pdf

Freire, Paulo (2004) *La pedagogia degli oppressi*. Edizione italiana a cura di Linda Bimbi. EGA Editore, Torino.

Giddens, Anthony (1990). *The consequences of Modernity*. Polity Press Cambridge.

Goussot, Alain (2012). “Paulo Freire e la psicologia della liberazione di Frantz Fanon” em *Educazione Democrática*, Rivista di pedagogia politica p.65-74. Edizioni del Rosone, Foggia.

Habermas, Jürgen (1991). *O Discurso filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, p.14.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807). *A fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. Coleção Pensamento Humano. Editora Vozes Ltda. Rio de Janeiro.

Herrera Flores, Joaquín (2002). *Direitos Humanos, Interculturalidade, e Racionalidade de Resistência*. Trad. Carol Prone em *Seqüência* - V.23 Nº44, 2002 UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, ISSNe 2177-7055. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921>

Holanda, Fábio Campelo Conrado de (2015) “Políticas públicas e etnodesenvolvimento com enfoque na legislação indigenista brasileira” em *Revista Brasileira de Políticas Públicas* v.5 número especial p.374-390.

ILO (1957). Convention no. 107. Indigenous and Tribal Populations Convention.

_____ (1989). Convention no. 169. Indigenous and Tribal Populations Convention.

Júnior, Ebenezer da Silva Melo; Nogueira, Marlice de Oliveira Nogueira (2011). “A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do ser mais” em *Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – v.3, n.1, dezembro 2011*.

Júnior, Valdenor (2014). O desenvolvimento contra as minorias em *Centre for a Stateless Society*, 23 de dezembro de 2014 Disponível em: <https://c4ss.org/content/34426>.

Krempf, Isabell (2007). “«Resistiendo al viento»: avances y retrocesos en el desarrollo reciente de los derechos de los pueblos indígenas en las Naciones Unidas” em Brysk, Alison (2007). *Pueblos Indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. Salvador Martí I PUIG (ed.): Universdade de Salamanca.

Lander, Edgardo (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

Leite, Hellen (2017). “Brasil é julgado em corte internacional por violar direitos indígenas” publicado a 22/03/2017 em *Correio Braziliense*. Disponível em: http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2017/03/22/internas_polbraeco,582763/brasil-e-julgado-em-corte-internacional-por-violar-direitos-indigenas.shtml

Little, Paul E. (2002). “Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global” em *Tellus*, ano 2, n.3, p.33-52, out. 2002. Campo Grande – MS.

Madeiros, Monique (2011). “Etnodesenvolvimento e desenvolvimento local: contributos para um debate teórico” em *Ambiência Guarapuava* (PR) v.7 n.1 p.165-177 Jan./Abr.

Maldonado-Torres, Nelson (2013). “A modo de comentario inicial” em WALSH, Catherine (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador.

Marini, Ruy Mauro (2008). Dialéctica de la dependencia, em América Latina, dependencia y globalización. CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales Siglo del Hombre Editores.

Martins, Rodrigo (2015). “A bancada BBB domina o Congresso” publicado a 14/04/2015 em *Carta Capital*. Disponível em:
<https://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>

Meneses, Maria Paula (2008). “Introdução” a *Epistemologias do Sul* em *Revista científica de Ciências Sociais*, 80. P.5-10, Março 2008.

Mignolo, Walter (2008). “La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto y un Caso” em *Tabula Rasa*, n.8, p.243-281.

_____ (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Colección Razón Política. Ediciones del signo. Buenos Aires – Argentina.

Milanez, Felipe (2017). “Na Funai e no Inca, governo aposta em pastores e ruralistas” publicado a 13/01/2017 em *Carta Capital*. Disponível em:
<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/na-funai-e-no-incra-governo-aposta-em-pastores-e-ruralistas>

Nascimento, André Marques (2012). *Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação*

superior específica numa perspectiva intercultural. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

Nazareno, Elia; Freitas M. Túlio de Urzêda (2013). Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva decolonial para a formação de professores/as indígenas em PIMENTEL, Maria Socorro da Silva (2013). *Educação Intercultural. Experiências e Desafios políticos pedagógicos*. Universidade Federal de Goiás, 2013.

Nicolescu, Basarab (1999). “Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade” em *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro* – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>

Oliveira, Luiz Fernandes de, Candau, Vera Maria Ferrão (2010). “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” em *Educação em Revista* v.26, n.01, p.15-40.

Oliveira, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (2006). *A presença indígena na Formação do Brasil*. Coleção educação para todos, Série Vias dos Saberes nº1, Brasília, nov.2006.

OIT (2002). Convenção nº169 sobre povos indígenas e tribais

ONU (1945). Carta das Nações Unidas.

____ (1948a). Universal Declaration of Human Rights.

____ (1948b). Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide.

____ (1965). International Convention on the Elimination of All Forms of Racial.

____ (1966). International Covenant on Civil and Political Rights.

____(1987). Relatório Brundtland.

____ (1993). Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 14-25 de Julho de 1993. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>

_____ (2007). Declaration on the Rights of Indigenous People.

Pereira, Dayane Renata Silva (2015). *Temos que ajuntar o conhecimento: Professores Indígenas e Interculturalidade*. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Pimentel, Maria Socorro da Silva (2013). “A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias” em *Educação Intercultural. Experiências e Desafios políticos pedagógicos*. Universidade Federal de Goiás.

Picq, Manuela L. (2014). “Self-determination as anti-extractivism: how indigenous resistance challenges world politics” em WOONS, Marc (2014). *Restoring Indigenous Self-Determination: Theoretical and Practical Approaches*. E.International Relations, Bristol, UK.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2005) “Apresentação da edição em português” de LANDER, Edgardo (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

PPP (2006). Educação Intercultural. Goiânia – GO. Disponível em: [http://intercultural.lettras.ufg.br/up/116/o/PPC_Educa%C3%A7%C3%A3o_Intercultural - Libras.pdf?1376918076](http://intercultural.lettras.ufg.br/up/116/o/PPC_Educa%C3%A7%C3%A3o_Intercultural_Libras.pdf?1376918076)

Quijano, Aníbal (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad” em *Perú Indígena* n.13(29) p.11-20.

_____ (2005) “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” em LANDER, Edgardo (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

_____ (2010). “Colonialidade do poder e classificação social” em Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (2010) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez.

Rodrigues, Cibele Maria Lima (2012). “Lutas sociais, capitalismo e crises: sonhos e sangue na América do Sul” em *Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN*, Natal, v.13, n.1, p. 56-65, jan./jun. 2012.

Rodriguez, Inés Olivera (2014) “¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo” em *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, v. 32, n.33.

Royo, Luis Rodríguez-Piñero (2007). “La internacionalización de los derechos indígenas” em BRYSK, Alison (2007). *Pueblos Indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. Salvador Martí I PUIG (ed.): Universidade de Salamanca.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (2010) *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

Santos, Boaventura Sousa (2002). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências* em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, p.237-280.

Santos, Boaventura Sousa (2007). *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, P.3-46. Outubro 2007.

Santos, Silvio Coelho (1989). *Os índios e a Constituinte*. Florianópolis: Editora da UFSC, Porto Alegre: Editora Movimento.

Saviani, Dermeval (2010). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11ª Edição Revista Coleção Educação Contemporânea*. Editora Autores Associados LTDA. Campinas-SP

Souza Lima, Antonio Carlos; Barroso-Hoffman, Maria (2002). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Stavenhagen, Rodolfo (1984) “Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista” em *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro.

_____, Rodolfo (1989), «Comunidades étnicas en Estados modernos», *América Indígena*, vol. XLXIX, nº 1 (enero-marzo).

_____ (2007); *Los pueblos indígenas y seus derechos. Informes Temáticos del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*. Oficina en México de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Suarez Bautista, Andrea Catalina (2010). *Construcción de memoria colectiva a través de la musica la experiencia del movimiento de las madres de plaza de mayo*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogota D.C.

Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, *Estudio de Problema de la Discriminación contra las Poblaciones Indígenas, E/CN.4Sub.2/1986/7 & Addds 1-4*. (José Martínez Cobo, relator especial).

Tassinari, A. M. I. Gobbi, Izabel (2009). *Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas*. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/viewFile/1591/887>

Tolomelli, Alessandro (2012). “Dalla pedagogia degli oppressi al teatro dell’oppresso. Da Freire a Boal” em *Educazione Democratica: Educare e lottare con Paulo Freire*. Rivista di pedagogia politica. Edizioni del Rosone. 3 de janeiro de 2012.

UNESCO (2009). *Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas*. 2.ed. – Rio de Janeiro : UNIC; Brasília : UNESCO, 2009.

Urrejola, Laura C. Feindt (2016). “Organizações Internacionais e as Comunidades Indígenas na América Latina: o caso da Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o processo de consulta prévia na Argentina, Brasil e Chile” em *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina* disponível em http://sites.usp.br/prolam/ii-simposio-internacional-pensar-e-repensar-america-latina_anais/

Verdum, Ricardo (2002). “Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas: a contribuição do subprograma Projetos Demonstrativos (PDA)” em SOUZA LIMA, Antonio Carlos; Barroso-Hoffmann, Maria (2002). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

_____ (2016). “Reencontro Desenvolvimentista: configurando novas bases ao indigenismo continental” em Fleischer, Soraya; Nava, Elena; Alenacar Potyguara (orgs.) *Pensando o capitalismo contemporâneo. Um Festschrift a Gustavo Lins Ribeiro*. Letraslivres. Brasília. p.178-201.

Vieira, Gustavo José Correia (2011) “Breves notas sobre a concepção de etnocídio e seu contexto como violação de Direitos Humanos” em *Lex Humana*, v.3, n.1, 2011, p.36-49.

Zuin, Nicola; Genovese Alessandro (2014). “La paura di non essere (se stesso): Hegel, la dialettica servo padrone” em *NOW.HERE*. Disponível em: <https://nowxhere.wordpress.com/2014/09/11/la-paura-di-non-essere-se-stesso-hegel-la-dialettica-servo-padrone/> 11 de setembro de 2014.

Wagner, Daize Fernanda (2014). “Dez anos após a entrada em vigor da Convenção 169 da OIT no Brasil: um olhar sob a perspectiva da efetividade” em *Direito Internacional dos Direitos Humanos II: XXIII Encontro Nacional do CONPEDI. (Re) Pensando o Direito: Desafios para a Construção de novos paradigmas*. Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC / Florianópolis – SC. :247-263. Disponível em:

<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=196>

Walsh, Catherine (2005) *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación DINEBI Dirección Nacional de Educación Bilingue Intercultural, Gobierno del Perú. Lima – Perú.

_____ (2008). *Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado*, em *Tabula Rasa* nº9 julho-dezembro 2008. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, 2008 disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>

_____ (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador.

_____ (2013). “Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejando caminos” em Walsh, Catherine (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas*

insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador.

Wilhelmi, Marco Aparicio (2007) "La construcción de la autonomía indígena: hacia el Estado intercultural como nueva forma de Estado" em BRYSK, Alison (2007). *Pueblos Indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. Salvador Martí I PUIG (ed.): Universdade de Salamanca.

Woons, Marc (2014). *Restoring Indigenous Self-Determination: Theoretical and Practical Approahes*. E.International Relations, Bristol, UK.