

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

**O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**NA AMÉRICA LATINA: concepções, controvérsias e propostas**

**Soledad Bech Gaivizzo**

Porto Alegre

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

**O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**NA AMÉRICA LATINA: concepções, controvérsias e propostas**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**Soledad Bech Gaivizzo**

**Orientador: Prof. Dr. Carlos Nelson dos Reis**

Porto Alegre

2014

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

G144d Gaivizzo, Soledad Bech

O direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas / Soledad Bech Gaivizzo. – Porto Alegre, 2014.  
130 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS.  
Orientadora: Prof. Dr. Carlos Nelson dos Reis

1. Ensino Superior. 2. Povos Indígenas. 3. Índios – América Latina. 4. Multiculturalismo. 5. Interculturalismo. 6. Universidades – América Latina. I. Reis, Carlos Nelson dos. II. Título.

CDD 378

**Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079**

## AGRADECIMENTOS

A todos que participaram desde processo de pesquisa, o meu agradecimento na voz ameríndia de Mercedes Sosa.

### GRACIAS A LA VIDA

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me dio dos luceros que cuando los abro  
Perfecto distingo lo negro del blanco  
Y en el alto cielo su fondo estrellado  
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el oído que en todo su ancho  
Graba noche y día grillos y canarios  
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos  
Y la voz tan tierna de mi bien amado

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él, las palabras que pienso y declaro  
Madre, amigo, hermano  
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la marcha de mis pies cansados  
Con ellos anduve ciudades y charcos  
Playas y desiertos, montañas y llanos  
Y la casa tuya, tu calle y tu patio

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me dio el corazón que agita su marco  
Cuando miro el fruto del cerebro humano  
Cuando miro el bueno tan lejos del malo  
Cuando miro el fondo de tus ojos claros

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto

Gracias a la vida, gracias a la vida

*A La Humanidad,  
Aunque no a toda*

*(QUINO, MAFALDA 2)*

## RESUMO

O debate público sobre a educação superior indígena, guiado pela perspectiva dos direitos, foi ganhando fôlego com a construção de um marco jurídico internacional de promoção e de proteção específico dos povos autóctones. Tendo como referência tal marco, no cenário público latino-americano, surge um conjunto de proposições inspiradas em matizes teóricas distintas, que fundamentam as propostas que visam a garantir o direito desses povos ao ensino superior. Em suma, em função desses e de outros elementos que integram a presente investigação, elegeu-se como temática tais direitos. O objetivo central é investigar como garantir aos povos indígenas a educação superior nos países que integram a América Latina, levando em consideração que a institucionalização do marco jurídico internacional ampliou o entendimento sobre o tema e especificou as formas de materializá-lo na sociedade.

Diante dessas questões, apresenta-se o tema de pesquisa e define-se o método adotado pela opção de analisar o direito à educação superior dos povos indígenas à luz da teoria da decolonialidade, que constitui a corrente de pensamento que analisa as relações étnico-raciais na sociedade e no âmbito da educação. Para tanto foram considerados os discursos dos atores sociais que participam deste debate, tendo como critério de classificação o pertencimento étnico (indígenas e não indígenas) e a representação dos atores sociais (representantes do Estado, segmentos da sociedade envolvente e da sociedade indígena). Para a isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa e técnica de geração de dados a análise textual discursiva.

Palavras-chave: ensino superior indígena; multiculturalismo; interculturalismo.

## **ABSTRACT**

The public debate on indigenous higher education, guided by a human rights perspective, keeps on gaining visibility with the construction of an international legal framework for the promotion and specific protection of indigenous people. Regarding the Latin American public scene, from this framework on comes a set of propositions, inspired by different theoretical nuances, to ensure the right of these people to higher education. In short, these rights were chosen as the focal point of this investigation. The main objective is to investigate how to ensure indigenous people higher education in Latin American countries, taking into account the institutionalization of the international legal framework, which broadened the understanding of the topic and specified forms to materialize it in society. Having these issues in mind, the adopted method of research is defined in terms of analyzing the right of indigenous people to higher education according to the Decoloniality theory, which is the school of thought that analyzes racial-ethnic relations in society and in education.

For this matter both the discourses of social actors participating in this debate (with the classification criteria of ethnic belonging, indigenous and non-indigenous) and the representation of social actors (representatives of the state and the surrounding segments of both the established and the indigenous societies) were considered. An approach of qualitative and of technical generation of data for the textual analysis of the discourse were used.

**Keywords:** indigenous higher education; multiculturalism; interculturalism.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro I:** Instrumentos internacionais sobre os povos indígenas na Região: instrumento, natureza, paradigma de orientação, número de países que os adotaram e a situação atual no cenário internacional..... 90
- Quadro II:** Convênio nº. 169 da OIT sobre os povos indígenas em relação à Educação ..... 93
- Quadro III:** Síntese dos fundamentos teóricos e jurídico-legais do Multiculturalismo liberal e do Interculturalismo crítico ..... 109
- Quadro IV:** Síntese dos discursos de representação dos atores sociais..... 110

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Mutatis mutantis .....	40
<b>Figura 2:</b> Modelo educacional voltado para atender às demandas do mercado .. ....	111

## LISTA DE ABREVISATURAS E SIGLAS

**BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento**

**BM - Banco Mundial**

**CAFI - Centro Amazônico de Formação Indígena**

**CELADE-CEPAL - Centro Latino Americano e Caribenho de Demografia – Divisão de População da CEPAL**

**CEPAL - Comissão Econômica para América Latina**

**CEPI - Conselho Estadual dos Povos Indígenas**

**CFESS - Conselho Federal de Serviço Social**

**COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira**

**COMIM - Conselho Missionário**

**CONAEI - Confederação de Nacionalidades Indígenas de Equador**

**CRIC – Conselho Regional Indígena de Cauca**

**DCMES- Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior**

**DCRESAL- Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina**

**DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos**

**DUDPI - Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas**

**EIB - Educação Intercultural Bilíngue**

**ESI – Ensino Superior Indígena**

**FLAPE - Fórum Latino Americano de Políticas Educacionais**

**FUNAI - Fundação Nacional do Índio**

**FUNASA - Fundação de Assistência à Saúde do Indígena**

**FURG – Universidade Federal do Rio Grande**

**IES - Instituições de Educação Superior**

**IESALC-UNESCO - Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe**

**OEA - Organização dos Estados Americanos**

**OIT - Organização Internacional do Trabalho**

**ONU - Organização das Nações Unidas**

**PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**

**PROAI - Programa de Ação Inclusiva**

**PROIB-ANDES - Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngue para os Povos Andinos**

**PROLIND - Programa de Licenciaturas Indígenas**

**SFES - Sistema Federal de Ensino Superior**

**SITEAL –Sistema de Informe de Tendências Sociais e Educativas de América Latina**

**UIV - Universidade Indígena da Venezuela**

**UNC - Universidade de Cuenca**

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

**UNIA - Universidade Intercultural da Amazônia**

**UNIBOL- Universidades Indígenas Bolivianas Comunitárias e Produtivas**

**UNIK - Universidade Intercultural Indígena Originária Kaway**

**UNIPI - Universidade Intercultural dos Povos e Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasy**

**URACCAN - Universidade das Regiões Autônomas da Costa do Caribe Nicaraguense**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 RACISMO EPISTÊMICO E SUA GENEALOGIA .....</b>	<b>28</b>
1.1 PRIMEIRO MOVIMENTO: A POSIÇÃO FILOSÓFICA DOS TEÓLOGOS CRISTÃOS .....	30
1.2 SEGUNDO MOVIMENTO: OS PENSADORES ILUMINISTAS .....	36
1.3 TERCEIRO MOVIMENTO: PENSADORES LATINO-AMERICANOS HERDEIROS DO PENSAMENTO ILUMINISTA .....	40
<b>2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA: ENTRE O MULTICULTURALISMO E O INTERCULTURALISMO .....</b>	<b>46</b>
2.1 A VERTENTE DO MULTICULTURALISMO .....	47
<b>2.1.1 Multiculturalismo .....</b>	<b>47</b>
<b>2.1.2 Sob a ótica liberal .....</b>	<b>50</b>
2.1.2.1 Multiculturalismo e política de ação afirmativa .....	52
2.1.2.2 Multiculturalismo e política de reconhecimento .....	58
2.1.2.3 Multiculturalismo e sua proposta de reforma educacional .....	62
2.2 INTERCULTURALISMO E SUAS VERTENTES NA AMÉRICA LATINA .....	64
<b>2.2.1 Interculturalidade .....</b>	<b>65</b>
2.2.1.1 Educação Intercultural Bilíngue (EIB) .....	68
2.2.1.2 Educação superior e interculturalidade .....	71
<b>2.2.2. Interculturalismo crítico .....</b>	<b>72</b>
2.2.2.1 Interculturalidade como projeto ético-político e epistêmico .....	73
<b>2.2.3 Interculturalismo funcional .....</b>	<b>77</b>
<b>3 O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>82</b>
3.1 DIREITO INDIVIDUAL E DIREITO COLETIVO DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	83
3.2 MARCOS NORMATIVOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS .....	87
<b>3.2.1 Marco normativo internacional .....</b>	<b>87</b>
3.2.1.1 Instrumentos internacionais dirigidos especificamente aos povos indígenas .....	91
3.2.1.2 Disposição particular sobre os povos indígenas e sobre a educação em outros instrumentos internacionais .....	98
<b>3.2.2 Dinâmicas das relações estabelecidas entre o marco internacional e os nacionais sobre as sociedades indígenas .....</b>	<b>101</b>

<b>ALGUMAS CONCLUSÕES .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro para análise documental.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro para análise do discurso de representação dos indígenas das vozes indígenas sobre o direito dos povos indígenas à educação superior.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO I - Mapa: diversidade étnica em América Latina.....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

A presente produção científica consiste na Tese de Doutorado em Serviço Social apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul tem por temática o direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina. Situa-se na área de concentração de Serviço Social, Políticas e Processos Sociais, uma vez que analisa a relação entre o direito indígena positivado no marco jurídico internacional e as perspectivas de como garanti-lo no cenário educacional.

Destaca-se, nesta construção, o compromisso ético-político de produzir conhecimento que contribua para a ampliação e a qualificação do acervo crítico do Serviço Social, buscando elucidar as novas implicações e os desafios postos à garantia do direito dos povos indígenas ao ensino superior, bem como ao exercício profissional, considerando, especialmente, a dimensão de efetivação desse direito orientado pelo princípio da emancipação política dos sujeitos socialmente racializados.

A proposta desta tese, igualmente, guarda relação com o exercício profissional da autora junto à política de ação afirmativa, orientada a incluir os estudantes indígenas<sup>1</sup> no Sistema Federal de Ensino Superior (SFES) no Brasil. Assim, a escolha do tema de pesquisa situa-se dentro de um universo de interesses de ordem intelectual, teórica e prática. Ou seja, a escolha pela área articula-se dialeticamente a um campo de prática e de militância política, no qual as questões que incitaram a curiosidade teórico-intelectual da pesquisadora contribuíram para a definição do tema e para a delimitação do objeto. Nesse contexto, ela decorre da experiência de quase uma década como assistente social na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, junto às políticas e aos programas educacionais orientados a garantir o direito ao ensino superior aos estudantes que pertencem a um grupo étnico-racial distinto ao do grupo socialmente dominante.

O exercício profissional da Assistente Social exige um conhecimento teórico-crítico que lhe permita o domínio dos fundamentos das relações étnico-raciais na sociedade de mercado. Caso seu campo de atuação seja o ambiente universitário, ainda mais importante se torna o aprofundamento sobre tais relações, por – em sua prática - trabalhar com o segmento estudantil de origem étnica. Se o profissional não estiver atento às novas demandas, pode acabar centrando suas ações na dimensão técnica, a saber: “desenvolver atividades de triagem,

---

<sup>1</sup> Além dos estudantes indígenas, outros segmentos estudantis são beneficiados pela política de ação afirmativa, dentre os quais: os afrodescendentes e os remanescentes de quilombos.

encaminhamentos, coordenação de grupos etc. Ou seja, respostas imediatas a demandas de emergência” (MONTAÑO, 2009,p.106).Todavia, “o profissional qualificado e crítico não se conforma com tais demanda imediatas”(MONTAÑO, 2009,p.107).

Em 2009, o Programa de Ação Inclusiva (PROAI) foi implantando na FURG. Sua metodologia<sup>2</sup>pode ser dividida, para fins didáticos, nos seguintes momentos:a)aproximação da universidade com as organizações governamentais e não-governamentais que atuam nas comunidades indígenas no Estado do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>; b)organização do I Seminário de Acesso e de Permanência aos Estudantes Indígenas, que reuniu a comunidade universitária e as lideranças indígenas; c) reunião com os caciques e lideranças indígenas da região para a definição dos cursos mais apropriados às demandas das suas comunidades; d) escolha dos cursos de graduação que atendessem às demandas das comunidades, sendo criada uma vaga suplementar por curso<sup>4</sup> para estudantes indígenas; e) realização do processo seletivo propriamente dito, constituído por uma prova de Língua Portuguesa com 15 questões objetivas e uma redação.

A geração e a implantação de políticas institucionais para o ingresso dos estudantes indígenas no ensino superior exigiu que a autora desenvolvesse suas ações com vistas a adequar e a adaptar tal público à realidade acadêmica. Vale ressaltar que tal realidade revelou-se, per se, muitas vezes, excludente, uma vez que acabou por implicar em seu processo de “adequar e adaptar” também, muitas vezes, na destituição da identidade do estudante indígena, no questionamento sobre sua capacidade intelectual e sobre o valor de seu conhecimento de mundo.

No processo de qualificar o seu exercício profissional junto a esse público, a autora participou de seminários, congressos, grupos de trabalho de ações afirmativas, reuniões e fóruns anuais de educação superior indígena, encontros organizados pelos e com a participação de organizações indígenas, realizados no âmbito regional, nacional e internacional. Estas experiências contribuíram para a reflexão sobre os avanços, os limites e os desafios gerados pelas políticas educacionais inclusivas.

O interesse por essa temática de estudo deu-se a partir da observação que são poucas as análises existentes sobre as políticas de educação e sobre sua relação com as propostas de

<sup>2</sup> Tal metodologia não é exclusiva da FURG; outras instituições localizadas em outros pontos geográficos do Brasil e da América Latina adotaram o mesmo processo, apropriando-o às suas especificidades locais e regionais.

<sup>3</sup> Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI); Conselho Missionário (COMIM), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação de Assistência à Saúde do Indígena (FUNASA), Ministério Público e lideranças indígenas.

<sup>4</sup> As comunidades reuniram-se durante o seminário e indicaram os cursos de Medicina, Enfermagem, Ciências Biológicas, Letras e Direito, dentre os 53 oferecidos pela FURG, como os que formarão os futuros profissionais índios.

educação superior referentes aos povos indígenas, tanto no Serviço Social como em áreas afins. A pesquisa realizada no Banco de Teses do Portal da Capes também auxiliou na aproximação com o tema, demonstrando que as investigações acerca da educação superior indígena ainda são incipientes e que grande parte delas têm como foco de análise os programas institucionais de acesso ao sistema de ensino superior, o que a literatura especializada denomina como medidas de ação afirmativa. Outro elemento que se destaca é que as produções não têm como lócus de análise os países da América Latina que, desde 1990, vêm produzindo conhecimento científico sobre outras propostas de ensino superior orientadas para atender os segmentos populacionais de origem étnica, como é o caso do México, do Equador e da Bolívia. Neste contexto, a elaboração desta tese apresenta-se como uma proposta relevante para a academia, no sentido de aprofundar o debate em torno da busca por uma proposta de ensino de qualidade - e mais pertinente - para os povos indígenas latino-americanos.

Na América Latina vivem aproximadamente 50 milhões de indígenas<sup>5</sup> representados por 665 povos<sup>6</sup> (UNICEF-FUNDOPROIB Andes, 2009), sobre os quais incide uma extensa história de colonização de mais de cinco séculos, marcada pela expropriação de suas terras, pela exploração de sua força de trabalho, pela captura de sua subjetividade, pela subalternização de sua existência e pela deslegitimação de suas formas ancestrais de produzir e de circular conhecimento (LÓPEZ, 2011). Esta história é a que atualmente os denomina como sujeitos racializados e os posiciona em situação de socialmente relegados.

As estatísticas demonstram que os indígenas estão entre os segmentos da população que menos se beneficiaram da política educacional orientada pelo princípio da universalidade, considerada a primeira geração de políticas educacionais, situada na primeira metade do século XX, a qual pressupõe a educação como um direito para todos. Uma segunda geração, a partir da segunda metade do século XX, buscou enfrentar a desigualdade racial de acesso ao sistema de ensino superior, guiada pelo princípio de igualdade de oportunidades e pelo reconhecimento das diferenças socioculturais entre indígenas e não indígenas. Essas políticas foram denominadas de ações afirmativas e fundamentaram a formulação de políticas educacionais inclusivas, cujo propósito foi o de afirmar o direito à educação superior para os sujeitos racializados (GOMES, 2001).

---

<sup>5</sup> Nesta tese usa-se o termo povos indígenas de maneira genérica; mas se reconhece que dentro do segmento indígena há diversidade de grupos étnicos, pois cada um tem uma história particular de contato, de nível de interação com a sociedade e de projetos societários próprios.

<sup>6</sup> Ver ANEXO I.

Tais políticas, de modo geral, têm se constituído no ensino superior como a principal ferramenta estatal para compensar e reparar os danos históricos sofridos pelas populações colonizadas. Apesar de essa política ter sofrido pressões contrárias antes de sua implementação na esfera pública da região latino-americana, atualmente se constitui como uma ação consolidada e eficaz para efetivar o direito à educação para determinados segmentos da sociedade (GOMES, 2001; SILVÉRIO, 2003). Sua proposta visa a enfrentar as consequências do racismo institucional e a promover a diminuição das iniquidades educacionais entre os indígenas, os afrodescendentes e os autoinstituídos brancos em todos os níveis de ensino (LÓPEZ, 2011).

Os povos indígenas, a partir do final do século XX, têm pautado a necessidade de terem acesso a uma proposta de ensino superior específica, que leve em consideração suas formas ancestrais de produção e de circulação de saberes (BANIWA, 2012). Essa proposição nasce primeiramente na organização indígena andina e, posteriormente, se estende para outros pontos geográficos da América Latina (WALSH, 2010). Para tanto, as organizações indígenas pressionam o Estado e a sociedade envolvente a abrirem um espaço na agenda política, na esfera pública latino-americana, para inserção e discussão dessa pauta, a qual é considerada prioritária para os povos indígenas, de modo a ampliar e até a renovar a concepção instituída sobre o direito étnico à educação.

A construção de uma proposta educacional específica, que reconheça, respeite e leve em consideração as formas ancestrais e científicas de produzir e de circular conhecimento, em última instância, abre novos caminhos para compreender e para interpretar o gozo do direito<sup>7</sup> dos grupos étnicos ao ensino superior. Esses caminhos levam a considerar esse direito como uma forma de afirmar as bases epistêmicas desse grupo como um território geocultural de enunciação científica (GROSFOGUEL, 2010). Sua proposta visa a enfrentar as mazelas do racismo epistêmico produzidas pela matriz da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007).

O debate público sobre a educação superior indígena, guiado pela perspectiva dos direitos, foi ganhando fôlego com a construção de um marco jurídico internacional de promoção e de proteção específicas dos povos indígenas. Neste processo, a Organização das Nações Unidas (ONU) teve um papel central na difusão e na consolidação dos direitos

---

<sup>7</sup> “Os direitos – seja na formulação legal, seja na sua materialidade – são essencialmente históricos e reveladores das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade nos distintos países, sujeitos a particulares condições políticas, econômicas e culturais. Os direitos (...) estão situados em um campo essencialmente político, porque são resultados do embate de interesses e ações dos sujeitos sociais. Envolvem lutas por espaço de poder e, como estratégias de enfrentamento das desigualdades (...), forjam-se em um campo essencialmente contraditório” (COUTO, 2008, p. 20).

indígenas (LÓPEZ, 2011). Evidentemente, esse marco não soluciona por si só a existência de uma situação de cinco séculos de submissão a um padrão de dominação social étnica e racial.

A reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao sistema de ensino superior específico nasce do direito individual e do coletivo, positivados no marco jurídico internacional. O primeiro permite aos indígenas gozarem do direito à educação da mesma maneira que todas as pessoas na sociedade e a terem acesso diferenciado ao sistema educacional. O último possibilita aos indígenas o direito de proteger, de preservar e de difundir suas formas próprias de serem, de existirem, de produzirem saberes e de se relacionarem com a natureza neste sistema (ANAYA, 2006; LÓPEZ, 2011).

Nos últimos anos têm sido cada vez mais evidente que as discussões sobre a educação superior vêm assumindo outra direção política, a qual se constitui na proposição de desenhar diversa proposta de formação universitária, estruturada a partir do reconhecimento, da validação e da institucionalização dos conhecimentos científicos produzidos a partir de uma base epistêmica não ocidental. Além disso, os representantes das organizações indígenas têm manifestado o seu anseio em compartilhar com a sociedade envolvente, a partir do sistema de ensino superior, seus saberes, seus valores, suas cosmologias, suas visões de mundo, a partir da estruturação de uma proposta de formação universitária pautada no diálogo interepistêmico (BANIWA, 2012).

Como indígenas, aspiramos a una educación que nos devuelva la dignidad, y ello no se va a lograr con programas educativos “para” indígenas, los cuales en la práctica muchas veces se reducen a trasladar al idioma originario los contenidos educativos elaborados desde la perspectiva, la lógica, los contenidos y la tradición occidental. Nuestros saberes, en cambio, en sus múltiples manifestaciones y planos de formulación, deben ser equiparados en importancia y espacio junto a los saberes occidentales para formar un modelo educativo de alcance nacional, es decir, que nos permita encontrarnos a nosotros con los otros y vice-versa (ZEA, 2011, p. 224).

É possível compreender, sob esta perspectiva, que na medida em que é garantido o direito dos grupos étnicos ao ensino superior aponta-se, igualmente, a possibilidade de afirmar e de compartilhar seus conhecimentos gerados a partir de suas epistemologias. Esta perspectiva tem sofrido pressões contrárias e até boicotes de determinados segmentos da sociedade - inclusive de alguns representantes do Estado. Tal situação suscita problematizar com mais precisão “as razões” que fundamentaram – e ainda fundamentam - a negação e a violação do direito epistêmico dos povos indígenas na atualidade.

Evidencia-se, a partir da positivação do direito internacional, que as mobilizações indígenas em favor da geração e da implementação de propostas de ensino superior específico para esse público atribuem novos sentidos e (re)significam os velhos. Os discursos sobre “como” garantir o direito dos povos autóctones à educação superior, assim, expressam proposições, tensões e conflitos que se manifestam entre o histórico desejo homogeneizador da cultura dominante e a grande diversidade de grupos étnicos que foram sistematicamente submetidos a essa cultura, mas que, na atualidade, resistem e lutam pela sua mudança. Somam-se a este debate os danos históricos que foram impostos a esses povos desde a colonização, período em que surge a ideia de raça associada ao início da sociedade de mercado. Em contraposição a essa ordem social nascem os primeiros movimentos pela emancipação político-intelectual dos sujeitos racializados (WALSH, 2010; MIGNOLO, 2005).

Os povos autóctones compreendem a garantia ao seu acesso à educação superior específica como sinônima de seu direito epistêmico, a qual é uma importante ferramenta para enfrentar as desigualdades sociais na sociedade atual. Desta maneira, o direito à educação articulado ao epistêmico forja a construção de um campo político contraditório e desafiador permeado de concepções, dilemas e propostas sobre como efetivar a educação superior indígena. A partir do estabelecimento desse processo, vão se constituindo novos referenciais teórico-analíticos para elucidar esse movimento de luta. Todo esse panorama discursivo sobre como garantir os direitos étnicos no âmbito da educação traz indagações e desafios em relação aos quais, no entanto, não existem ainda respostas consolidadas. É este o cenário em que se situa a indagação central: como é possível garantir o direito dos povos indígenas à educação superior na sociedade latino-americana?

O direito étnico, na sua materialidade, tem proporcionado a formulação e a implantação de propostas educacionais. Trata-se de um conjunto diversificado de propostas que vão desde aquelas desenhadas pelas políticas de acesso diferenciado aos cursos de graduação de diversas instituições de educação superior (LIMA; PALADINO, 2012) até a criação de instituições específicas, comumente denominadas de universidades indígenas e interculturais (MATO, 2008; 2009a; 2009b). Ocorre que as propostas em curso são expressão da representação dos atores sociais, que participam do debate no cenário público latino-americano sobre como garantir o direito dos povos indígenas à educação superior.

Em suma, em função desses e de outros elementos que integram o presente do estudo investigativo, elegeu-se como temática o direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina. A partir desse tema, busca-se investigar, considerando-se também os

discursos dos atores sociais envolvidos, os modos de garantir o direito desses povos à educação específica indígena, levando em consideração que a constituição do marco jurídico internacional ampliou o entendimento sobre o tema e especificou as formas de materializá-lo na sociedade.

Com vistas a responder ao problema de pesquisa enunciado, foram elaboradas as seguintes questões: (a) quais são os fundamentos teóricos e sócio-históricos que dão sustentação aos discursos dos atores sociais sobre como garantir o direito dos povos indígenas à educação no cenário público da América latina?; (b) como esses fundamentos teóricos orientam os debates públicos, tanto para reconhecer, afirmar e ampliar, como para limitar a garantia desse direito?; (c) quais são os elementos e as normas legais no marco jurídico internacional que legitimam as vozes dos discursos dos atores sociais de modo a garantir o direito dos povos indígenas à educação?.

Frente às questões expostas, o objetivo geral ficou assim definido: investigar como garantir o direito dos povos indígenas à educação superior no cenário latino-americano, com o intuito de elucidar as concepções, os dilemas e as propostas em curso na atualidade e de fortalecer linhas argumentativas em favor de propostas educacionais orientadas pelos princípios da emancipação política e da autodeterminação dos povos. Para tanto, perseguiram-se, de forma específica, os objetivos de: a) investigar os fundamentos teóricos e sócio-históricos que dão sustentação aos discursos dos atores sociais sobre a temática; b) analisar os movimentos históricos de configuração e de produção do direito à educação; c) analisar o marco jurídico internacional que legitima o direito dos povos indígenas à educação superior.

Diante dessas questões apresenta-se o tema de pesquisa e define-se o método adotado pela opção de analisar o direito à educação superior dos povos indígenas à luz da teoria da decolonialidade<sup>8</sup>, que constitui a corrente de pensamento que analisa as relações étnico-raciais na sociedade e no âmbito da educação.

As teses básicas da decolonialidade podem ser assim sintetizadas: a) articulação histórica entre a noção de raça com o modo de produção capitalista; b) produção da matriz da colonialidade; c) organização de um sistema-mundo (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2005, DUSSEL, 2010). A hipótese central da decolonialidade é de que o racismo – enquanto instrumento de classificação e de controle social - desempenhou um papel fundamental no

---

<sup>8</sup> Trata-se de uma corrente teórica que, apesar de ser latino-americana, é pouco difundida no âmbito dos programas de pós-graduação em ciências humanas e especialmente nas ciências sociais aplicadas no Brasil. Deste modo, a autora desta tese optou por produzir uma síntese dos fundamentos teóricos e analíticos, com o intuito de explicitar aos leitores a perspectiva adotada para elucidar e analisar o objeto do tema, logo, das ciências humanas e, especialmente, das ciências sociais aplicadas.

processo histórico de construção do modo de produção capitalista (WALSH, 2009c), que se iniciou com os movimentos de invasão e de ocupação ibérica no território ameríndio (DUSSEL, 2010).

Uma das consequências desse processo foi a produção da matriz da colonialidade, que é entendida como o sistema de classificação hierárquico-racial-civilizatório que operou - e opera - em vários domínios da vida, incluindo as identidades sociais (que reconhecem como superior o homem europeu) (QUIJANO, 2010), no âmbito ontológico-existencial (que promove a desumanização dos sujeitos não brancos, como os povos indígenas e os africanos) (MALDONADO-TORRES, 2007), no epistêmico (que afirma o eurocentrismo como perspectiva única do conhecimento) (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2010; DUSSEL, 2010) e no cosmogônico (que nega as bases ancestrais, espirituais, territoriais e vivenciais que regem os sistemas de vida dos grupos sociais racializados) (WALSH, 2010).

Sob essa perspectiva, os fundamentos que explicam e analisam o desenvolvimento do sistema-mundo podem ser sintetizados em quatro eixos de colonialidade: a) do poder; b) do ser; c) dos saberes e d) cosmogônica. Essas categorias são fundamentais para analisar e compreender o estudo investigativo sobre a educação superior e os povos indígenas na América Latina. Entretanto, dois eixos analíticos foram priorizados no desenvolvimento desta tese - o da colonialidade do ser e o do saber - uma vez que permitem entender, especificamente, as desigualdades étnico-raciais relacionadas ao campo educacional.

A colonialidade do poder refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na ideia de formação de identidades sociais, forjadas com base na ideia de raça. Tais identidades foram vinculadas às hierarquias, aos lugares e aos papéis sociais, logo, aos padrões de dominação colonial. “En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (QUIJANO, 2000, p. 246). Esse processo produziu as condições materiais para a organização da divisão social e da distribuição étnico-racial do trabalho na sociedade moderna/colonial (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2005).

Entre as tantas consequências desse processo encontra-se a sedimentação de uma hierarquia racializada entre autoinstituídos brancos e indígenas, o implicou no apagamento de suas diferenças históricas, culturais e linguísticas. Os sujeitos indígenas foram associados a identidades comuns e negativas e conectados à ideia de que eram pessoas em processo de evolução e, portanto, de que faziam pouco uso da razão humana. Os brancos de origem europeia foram associados a identidades positivas e vinculados à noção de superioridade, de inteligência e de uso pleno de suas capacidades racionais. Aos primeiros coube, então, a

realização de atividades laborais, uma vez que estas exigiam menos de sua capacidade cognitiva e mais de sua força física de trabalho, para as quais, segundo esta perspectiva, eram aptos (MIGNOLO, 2005).

Essa percepção sobre as identidades penetraram profundamente nas práticas e no imaginário social e permanecem vivas até os dias atuais. Da operacionalização dessa lógica constituiu-se socialmente a ideia de que cabe somente aos autodefinidos como brancos o privilégio do trabalho remunerado (QUIJANO, 2000). Por exemplo, ainda é comum serem encontrados, nos grandes centros, em várias regiões da América Latina, indígenas submetidos ao trabalho servil, que recebem menor salário (quando o recebem) que os brancos por igual trabalho (QUIJANO, 2000).

A matriz de decolonialidade evidencia a centralidade da construção do conceito de raça, o qual é considerado como elemento constitutivo e fundante das relações de dominação e de exploração social e de captura da subjetividade dos sujeitos racializados na sociedade de mercado. Essa construção mental, tal como se conhece hoje, era um elemento presente na dinâmica das relações sociais do período anterior a 1.500 na região da Europa (QUIJANO, 2000). Entretanto, é com os movimentos de invasão e de colonização ibérica nas Américas que ela passa a funcionar como um elemento catalizador das novas relações sociais que estão se constituindo na nascente sociedade moderna e colonial.

É neste sentido que se fala de modernidade, enquanto um período que se inicia no século XIV, com a política ibérica de expansão territorial nas Américas. Foi durante esse período que se criaram as condições materiais e subjetivas necessárias (raça, racismo, controle do trabalho e capitalismo comercial) para o surgimento de um novo padrão de dominação social, sem precedentes na história da humanidade. Posteriormente, esse padrão tornou-se mundial e integrou “todos los pueblos del mundo en ese proceso, de un entero y complejo sistema-mundo”, perpetuando-se no tempo e no espaço (QUIJANO, 2000, p. 216)

A modernidade, assim, origina-se a partir da necessidade epistêmica de atribuir um novo sentido à experiência sócio-histórica, tanto coletiva como individual, dos povos colonizadores e dos colonizados. Logo, o surgimento da modernidade e a construção da sociedade de mercado são processos que ocorrem de maneira simultânea, que “van a crescer juntos y la filosofía moderna se va a montar en eso” (DUSSEL, 2013). Com isso, constrói-se uma nova perspectiva da história e da experiência humana a partir do pensamento europeu e das ciências modernas, negando aos sujeitos colonizados serem produtores de sentidos e escreverem a sua própria história.

Assim, a colonialidade do saber e o padrão de dominação social que operou no campo da produção de conhecimento proporcionaram os argumentos e os atributos necessários para produzir uma hegemonia epistêmica no mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2005). Esse domínio resultará na possibilidade de classificar quais serão os conhecimentos válidos e quais os não válidos a serem utilizados na vida em sociedade. Por meio dessa lógica, produz-se uma visão social de mundo hegemônica – do homem, da sociedade e da natureza; uma concepção que é imposta aos sujeitos racializados para subalternizar, inferiorizar e deslegitimar suas formas ancestrais de produzir conhecimento (WALSH, 2010).

Um dos pontos centrais de argumentação em favor da inferioridade de conhecimentos produzidos por outras racionalidades epistêmicas encontrou sustentação nas formulações teóricas concebidas por pensadores iluministas. Immanuel Kant foi um dos cânones que estabeleceu uma intrínseca relação entre seres humanos inferiores, capacidade racional e produção de conhecimento. À luz desta perspectiva, os povos ameríndios, enquanto sujeitos inferiores, foram considerados como seres que faziam pouco uso de suas capacidades racionais, comprometendo a legitimação de suas formas ancestrais de produzir saberes. Desse modo, sua base epistêmica passou a ser considerada pelos colonizadores como um pensamento localizado e aplicável somente à sua comunidade (MALDONADO-TORRES, 2007).

A teoria da decolonialidade, usando como eixo a colonialidade do saber, é uma ferramenta analítica que proporciona, por um lado, desvendar os processos sócio-históricos e políticos que produziram as bases materiais para compreender a relação entre a hegemonia do pensamento ocidental e a deslegitimação de outras racionalidades epistêmicas, como a dos povos indígenas na América Latina; por outro, entender as lutas sociais dos povos indígenas pelo seu direito à educação superior específica e ao controle de suas próprias instituições de ensino. É esse eixo que permite elucidar o processo histórico de construção do racismo epistêmico e situar a reivindicação dos povos para afirmar o seu direito epistêmico.

A colonialidade do ser, por sua vez, refere-se à lógica de dominação que opera questionando o *status* ontológico dos seres humanos de origem não europeia. Os pensadores europeus sustentavam que a ausência de humanidade desses seres era o que os distanciava do uso de sua razão e de suas faculdades cognitivas (MALDONADO-TORRES, 2007). Disso resultou a deslegitimação, invisibilização e, em alguns casos, a destruição de sua coletividade “diásporico-civilizatoria y la filosofía que es de ella, como razón y práctica de existência” (WALSH, 2010, p. 09). A permanência dessa lógica, por exemplo, levou os Estados latino-

americanos, no século XIX, a imporem uma política de “branqueamento” para melhorar a qualidade desses seres (WALSH, 2010).

A teoria da decolonialidade, desde a sua origem, esteve ligada ao movimento de intelectuais oriundos das diversas áreas do conhecimento, vinculados, na sua grande maioria, ao pensamento crítico latino-americano. Eles produziram um conjunto de investigações sobre as comunidades indígenas na região, com o intuito de compreender os fenômenos e os processos particulares ocorrentes na sociedade latino-americana - especialmente os relacionados ao mundo indígena<sup>9</sup> - que ainda não tinham sido analisados por outros estudos. Essas produções, aos poucos, foram desvendando e revelando o papel central da categoria raça no processo de constituição e de desenvolvimento da sociedade latino-americana.

Partindo dessas evidências científicas, esses intelectuais foram desenhando uma perspectiva em que deixam de analisar o racismo a partir das noções clássicas do marxismo de infraestrutura econômica e de superestrutura ideológica<sup>10</sup> e o apresentaram como um dos pilares constitutivos do processo de organização do modo de produção capitalista<sup>11</sup>.

A teoria da decolonialidade e sua crítica ao eurocentrismo traz implicações para a produção do conhecimento latino-americano na atualidade: primeiro, porque uma das preocupações do movimento teórico é ter como perspectiva a possibilidade de produzir outras formas de conhecimento que superem a visão social de mundo universalista e eurocêntrica. Partindo desse pressuposto, as análises sobre o mundo se fazem a partir e com a perspectiva dos sujeitos que foram historicamente e socialmente racializados, ou seja, a partir dos/com os saberes produzidos pelos povos indígenas, entre outros. Neste sentido, a produção de conhecimento altera o lugar social dos grupos racializados, que agora se tornam sujeitos produtores de conhecimento e não mero objeto de investigação, mudança de *status* denominado “giro epistemológico<sup>12</sup>” (MIGNOLO, 2005).

---

<sup>9</sup> Esta nova compreensão foi liderada pelo sociólogo Anibal Quijano que, em 1964, publicou o ensaio “La emergencia del grupo cholo y sus implicancias en la sociedad peruana”. Porém, foi somente no final da década de 1980 que se dedicou ao estudo da relação entre raça, identidade e imperialismo.

<sup>10</sup> De modo geral, os autores marxistas consideravam que o racismo era apenas uma ideologia que “justificaba la división internacional del trabajo”(QUIJANO, 2000).

<sup>11</sup> Para o filósofo Enrique Dussel, o pensador que criou as bases teóricas para fundamentar a teoria da decolonialidade foi o economista peruano Anibal Quijano “que de un marxismo más tradicional pero já de la teoría de a dependência pasa él a proponer toda la colonialidad del poder, es decir: el poder se organiza en una estructura colonial y entra a enfocar el tema de las razas. Y el mismo dise, que el modo de categorizar en América Latina no fue la clase social fue las razas. Y eso envuelve al marxismo a otro nivel. Todo esto lleva junto con otros aportes teóricas a configurar lo que nosotros llamamos del Giro Descolonizador que és epistemológico” (DUSSEL, 2013).

<sup>12</sup> O giro epistemológico aposta na noção de interculturalismo epistêmico como prática política e como contrarresposta à hegemonia política do conhecimento, ou seja, como uma forma outra de pensamento (MIGNOLO, 2005).

Tal teoria, por considerar válido o método tradicional dos povos autóctones de produção de conhecimento, apoia e contribui para a construção do interculturalismo crítico enraizado na matriz indígena. Argumenta que essa construção provavelmente só tenha se tornado possível graças a uma forma de pensar que é própria dos sujeitos colonizados, denominada de pensamento fronteiro: “trata-se de una forma de pensar inducida por la expansión imperialista de la modernidad y la matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2005,p.35). Para os povos indígenas trata-se, por sua vez, de uma forma de pensar elaborada que se preocupa com a “descolonización del pensamiento y el ser mediante la participación de proyectos que devuelva la dignidad y la humanidad”(MIGNOLO, 2005,p.139).

Como parte integrante desse processo mais amplo, as universidades tiveram (e ainda têm) um papel fundamental e, às vezes, até contraditório: por um lado, contribuíram historicamente para a reprodução da lógica de dominação e de subalternização de formas de pensamento e para a produção de sistemas de conhecimento de seres e de saberes racializados; por outro lado, reproduziram e legitimaram formas de pensar que desafiam a hegemonia do conhecimento ocidental e, portanto, contribuem para fundamentar e apoiar os movimentos sociopolíticos ancestrais de resistência e de luta pelo seu direito à educação superior (multiculturalismo) associado ao epistêmico (interculturalismo)<sup>13</sup>. Foram estas posições e discussões que proporcionam as bases de geração de novos conceitos, a produção de dilemas e a proposição de modelos educacionais.

Considerando os objetivos anteriormente apontados, buscou-se adotar uma metodologia que a eles fosse adequada. Para isso, partiu-se do princípio de que esta compreende a concepção teórica da realidade estudada, mas também os procedimentos metodológicos elencados, os quais possibilitam captar a realidade em questão. Sob essa perspectiva, a teoria e a metodologia caminham juntas, ou seja, a escolha do método de estudo acompanha a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados (MINAYO, 1992). Nesta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa e pelo aporte teórico vinculado à decolonialidade e ao interculturalismo crítico, que orientou todo o circuito investigativo.

Inicialmente, foi utilizado um conjunto de procedimentos de caráter qualitativo, os quais envolvem análise de documentos, *websites*, livros e artigos acadêmicos, por meio dos quais foi possível identificar os discursos dos atores sociais (organizações indígenas e não indígenas) sobre o direito dos povos indígenas à educação; ademais, foi possível rastrear os discursos de representação de pessoas específicas (indígenas e não indígenas) sobre o ensino

---

<sup>13</sup> O multiculturalismo e o interculturalismo serão amplamente discutidos no capítulo 2 desta tese.

superior indígena. Cada um desses discursos expressa uma posição sobre como garantir o direito dos povos indígenas ao ensino superior.

Logo, cada tipo de ator social, seja pessoa, seja organização de representação, teve seus discursos identificados, agrupados e sistematizados em função de sua posição política e social sobre o tema de pesquisa. Entretanto, as vozes indígenas e não indígenas foram analisadas e inseridas no *corpus* da pesquisa de forma a resguardar a autoridade de seu discurso sobre o tema, além de demarcar o valor de sua autoria.

Para tanto, realizou-se o estado da arte sobre o tema; do marco jurídico internacional de promoção e de proteção dos direitos dos povos indígenas à educação superior; da produção de textos, informes, documentos e relatórios elaborados pelas vozes indígenas e não indígenas sobre a educação superior indígena no cenário latino-americano, no período de março de 1993 a março de 2013.

Tendo em vista a orientação desta pesquisa por investigar como garantir o direito dos povos indígenas à educação superior, considerando-se a análise do conjunto de discursos de representação dos atores sociais envolvidos com essa temática na esfera pública, ficaram de fora as produções que versassem – exclusivamente - sobre a educação escolar indígena ou o ensino superior ou os povos indígenas de maneira geral. Para o delineamento da pesquisa foram utilizados dois modelos para a geração de dados: a pesquisa bibliográfica<sup>14</sup> e a pesquisa documental<sup>15</sup> (GIL, 2008), que, na sequência, foram organizados e classificados em função dos atores sociais e do material por eles produzido sobre a temática no cenário público. Assim, podem-se definir dois grandes grupos temáticos, tendo como critério de classificação o pertencimento étnico (indígenas e não indígenas) e a representação dos atores sociais (representantes do Estado, segmentos da sociedade envolvente e da sociedade indígena). Para a geração e a classificação dos dados foram criados dois roteiros de pesquisa: um para a pesquisa documental e o outro para identificar as vozes indígenas e não indígenas e seus lugares sociais de representação.

Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como técnica de análise a análise textual discursiva, por ser “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de

---

<sup>14</sup> A pesquisa bibliográfica é a que se realiza a partir de registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos (SEVERINO, 2012, p. 122).

<sup>15</sup> Na pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Neste caso, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tipo de tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação de análise (SEVERINO, 2012, p. 122).

conteúdo e de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006), a qual consiste, basicamente, num conjunto de estratégias que permitem facilitar o processo de interpretação das informações (MORAES, 2003a; 2003b).

Seguindo os procedimentos metodológicos, as diferentes fases da análise textual discursiva foram organizadas em quatro momentos cronológicos: 1) as leituras exaustivas e repetitivas dos textos, procurando identificar e apreender as ideias centrais que os atores sociais expressam. Os conjuntos de textos constituem so *corpus* textuais da análise dos dados; 2) a desconstrução e a unitarização do *corpus* textual, em que o texto é fragmentado em unidades de análise em torno das ideias centrais que emergem repetidamente nos textos. Nesse momento realizou-se uma leitura transversal de cada *corpus*, destacando de cada texto os elementos relacionados com as unidades de análise; 3) a categorização, que permite desmembrar ainda mais as unidades de análise, procurando estabelecer relações entre estas, as quais são reagrupadas na forma de categorias; 4) a produção do texto, que é o processo de explicitação, interpretação e confronto das categorias emergentes com a teoria, na forma de um texto, o que permite uma nova compreensão sobre o objeto de estudo.

Ademais, cabe esclarecer que há citações no corpo do texto desta tese referentes aos dados coletados e interpretados, por meio da análise textual discursiva, em relação ao marco teórico. Dessa maneira, a representação dos discursos das vozes indígenas e não indígenas dialogam constantemente com o arcabouço teórico crítico elaborado sobre o tema: o direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina.

A presente pesquisa encontra-se organizada em três capítulos, contando com a Introdução e as Considerações finais. O primeiro capítulo orienta-se pela construção de referenciais teóricos que possam dar sustentação à perspectiva ampliada de como garantir o direito à educação superior, tendo como afirmação a centralidade do direito epistêmico. Nessa direção, desenvolvem-se aproximações teóricas com vista à identificação das “razões” sócio-históricas, políticas e culturais que levaram a racializar as bases epistêmicas dos povos ameríndios e a promover “a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, que não admite outra epistemologia como espaço de produção do pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2010,p.35). Para tanto, apresenta-se a particular trajetória da construção do racismo epistêmico na América Latina em função do conhecimento produzido pelos pensadores europeus e europeus descendentes sobre as relações étnico-raciais, desde o século XIV até o século XX.

O segundo capítulo estrutura-se a partir da análise discursiva dos atores sociais que participam do debate público, na América Latina, sobre como garantir o direito dos povos

indígenas à educação desde o final do século XX até o XXI. Esses discursos apoiam-se essencialmente em duas vertentes educacionais: o multiculturalismo e o interculturalismo crítico. Considera-se que essas vertentes explicitam as concepções e os dilemas sobre como garantir esse direito na atualidade. Por um lado, observam-se os discursos dos atores sociais que acreditam que a melhor maneira de garantir o direito é adotar medidas de ação afirmativa orientadas a incluir os sujeitos indígenas nas Instituições de Ensino Superior, por meio da formulação de políticas institucionais de acesso diferenciado. De outro lado, encontram-se os discursos de representação das vozes indígenas, que pleiteiam a formulação de propostas educacionais que levem em consideração suas bases epistêmicas e que consideram que estas devam ser compartilhadas com a sociedade envolvente.

O terceiro capítulo apresenta a análise de documentos que versam sobre a educação superior indígena no direito internacional. O objetivo deste capítulo é verificar em que medida essas bases jurídicas fornecem sustentação para os discursos de representação sobre “como” garantir o direito dos povos indígenas à educação. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: a Declaração dos Direitos Humanos (DUDH), o Convênio da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº. 169, a Declaração e o Plano de Durban, a Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior (DCMES) e a Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior da América Latina (DCRESAL). Ao final, abre-se uma discussão sobre a materialidade do direito individual e o direito coletivo bem como sobre suas implicações para o âmbito da educação superior indígena.

## 1 RACISMO EPISTÊMICO E SUA GENEALOGIA

O estudo da genealogia do racismo epistêmico<sup>16</sup> proporciona elucidar como e por que as epistemologias coloniais foram aos poucos se tornando o modo hegemônico de produzir saberes e conhecimentos no imenso território Abya Yala<sup>17</sup>, o qual foi denominado de América Latina após a ocupação ibero-americana.

O domínio colonial do território foi antes de tudo uma forma de dominação epistêmica que, em última instância, relegou as formas próprias dos povos indígenas a um espaço de negação e de subalternização. Como argumentam os autores afiliados à corrente de pensamento decolonial, a história do racismo no mundo, e especialmente nas Américas, também é a história do racismo epistêmico, uma vez que a organização do sistema-mundo moderno/colonial (DUSSEL, 2010) produziu padrões de poder pautados na ideia de superioridade e de inferioridade, tanto no que se refere às raças, quando em relação aos seus saberes. Sob esta lógica, os povos indígenas foram associados à categoria de seres primitivos e irracionais, pois pertenciam a outra raça, que não a branca.

Por racismo, nesta pesquisa, entende-se o discurso social e hegemônico construído intencionalmente para colocar em xeque “la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo lócus de enunciación (y a la misma geopolítica de conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y ortorgan a sí mismos el derecho de clasificar” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Apesar da lógica de dominação colonial de seres e de saberes, as formas próprias dos povos colonizados não desapareceram; ao contrário, permaneceram vivas na sua memória ancestral. Dessa maneira, elas continuaram a orientar e a organizar os seus modos particulares de ser, de viver e de se relacionar com a natureza. Esses saberes são formas de resistência que “reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de

---

<sup>16</sup> A palavra “episteme”, em grego, significa ciência e está relacionada com a análise crítica das ciências e com as diferentes modalidades de produzir conhecimento humano: “o conhecimento sensorial ou sensação e percepção; a memória e a imaginação, conhecimento intelectual; a ideia de verdade e falsidade; a ideia de ilusão e a realidade; formas de conhecer o espaço e o tempo; formas de conhecer as relações; conhecimento ingênuo e conhecimento científico; diferença entre conhecimento científico e filosófico, etc” (CHAUÍ, 2012, p. 72).

<sup>17</sup> “Término acuñado por los pueblos Kuna de Panamá para referir-se a los pueblos indígenas de América traducido como tierra de plena madurez. Esta forma de nombrar tiene un doble significado: un posicionamiento político de enunciación. Es decir, una forma de enfrentar el peso colonial presente en América Latina, cuyo nombre marca nada más que un proyecto de cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje. En este sentido, el acto políticamente de renombrar representa un paso hacia la descolonización” (WALSH, 2009a, p. 17).

vista da racionalidade não eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira” (GROSFOGUEL, 2011, p. 478).

Partindo dessas premissas, o presente capítulo tem por objetivo analisar o processo histórico-social e político que produziu as condições necessárias para o surgimento de uma forma específica de racismo, o epistêmico, aquele que surge como contraponto à “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, que não admite outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

Para alcançar esse objetivo, primeiro analisa-se o discurso e as produções dos principais filósofos modernos que, em seu conjunto, possibilitaram à cultura dominante outorgar às outras o *status* de mais atrasadas, pautados na crença de que a Europa era mais desenvolvida que as outras regiões. Este argumento, que perpassa todo o pensamento moderno, foi pronunciado pela primeira vez nos discursos de alguns teólogos europeus que discutem o estatuto ontológico dos índios na Coroa Europeia, o que é considerado o primeiro momento da história do racismo epistêmico.

Logo após o período de invasão e de implantação do projeto de colonização, tem início um segundo momento na história da filosofia moderna. Entre os seus precursores destacam-se René Descartes (XVI) e, posteriormente, Immanuel Kant (XVIII). Apoiados no uso da razão humana como critério de validade do conhecimento, eles conseguiram assegurar uma visão de mundo em que os europeus eram tomados como superiores, o que permitiu a esse grupo consolidar o projeto de domínio de civilizações não europeias.

A partir da independência dos países colonizados e da constituição dos Estados latino-americanos, de meados do século XIX até início do XX, apresenta-se um terceiro movimento no que se refere à história do racismo epistêmico. Dessa vez, com base nos argumentos da teoria do conhecimento liberal, que considera que as pessoas dos diferentes grupos étnico-raciais devam receber um tratamento mais digno do Estado.

O quarto momento, por sua vez, surge no contexto histórico de preocupação com a consolidação e a melhoria das democracias liberais. Foram fundamentais nesse momento os estudos de pensadores afiliados ao movimento teórico multiculturalista, que contestaram preconceitos e discriminações a indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição por sua condição de pertencimento identitário, tanto no espaço social mais amplo, como no ambiente educacional.

Finalmente, o quinto e último estágio, que considerou como ponto de partida a visão social de mundo dos povos indígenas na América Latina, ocorre na virada do século XX para o XXI, com a construção da interculturalidade enquanto projeto ético-político e epistêmico.

Todos esses movimentos influenciaram as relações étnico-raciais na sociedade latino-americana, isto é, conseguiram construir uma visão social de mundo sobre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais e condicionaram práticas sociais referentes aos modos de essas pessoas se relacionarem umas com as outras. A educação foi uma ferramenta fundamental para operar essa lógica e para garantir, em cada contexto histórico específico, a hegemonia do pensamento dominante.

### 1.1 PRIMEIRO MOVIMENTO: A POSIÇÃO FILOSÓFICA DOS TEÓLOGOS CRISTÃOS

A história do movimento de invasão ibérica nas Américas suscitou os primeiros dilemas do mundo moderno, liderados pelas posições filosóficas de Bartolomé de las Casas e de Ginés de Sepúlveda. Estudos como os de Dussel (2010) e os de Grosfoguel (2010), produzidos sobre o século XVI, são esclarecedores na medida em que apresentam as primeiras perguntas acerca da possibilidade de existência da alma nos habitantes do território americano: “Não são homens [os índios]? Não têm almas racionais?” (LAS CASAS, 1957, p. 176apudDUSSEL, 2010, p. 361).

Esses questionamentos sobre a humanidade dos povos indígenas, suscitados pelos principais teólogos europeus, contrapõem-se à ideia inicial construída sobre os povos ameríndios, que, em meados de 1500, eram considerados pelos pensadores europeus como seres selvagens (SILVA, 2007), distantes da condição de seres humanos. Foi à luz dos princípios teológicos do conhecimento que os primeiros navegadores chegaram às Américas e encontraram grupos de pessoas que eles, até esse momento, desconheciam, e que foram classificados como bárbaros (MIGNOLO, 2005).

Tal sistema de classificação expressa a visão social de mundo do homem/europeu/cristão sobre as relações entre pessoas, grupos sociais e sociedades que pertenciam a diferentes matrizes culturais. Conforme pode ser encontrado em diversas linhas argumentativas que demonstram a proximidade do pensamento cristão aos movimentos de invasão ibérica e ao sistema de dominação praticado contra os habitantes originários da região invadida, o cristianismo durante o período da conquista<sup>18</sup> ibérica<sup>19</sup> das Américas

<sup>18</sup> Esse termo continua sendo utilizado por alguns pesquisadores e estudiosos, como o historiador Rafael Ruiz (2002), sobre esse período histórico. Entretanto, outros autores têm sugerido o seu desuso por ser um termo associado à noção de que os indígenas sofreram processos de dominação completa, desconsiderando os movimentos e as lutas políticas de resistência dos povos indígenas, travadas contra o projeto colonial.

<sup>19</sup> A análise histórica leva à conclusão que se verificam três fases na aventura americana: “a) a etapa do descobrimento, com as viagens de Colombo e a tentativa de abarcar compreensivelmente em que parte da terra se estava; b) a fase da conquista ou anexação, pela força das armas e do espírito, as terras e os homens americanos; c) o momento da pacificação, quando nas zonas vai se estabelecendo um sistema político com organismos de governo e quando exércitos vão sendo substituídos por letrados, burocratas e agricultores” (RUIZ, 2002, p. 33).

desempenhou um papel importante. Alguns estudos historiográficos sobre esse período revelam que, desde “o primeiro momento, os Estados (...) olhavam para a região sob uma dupla perspectiva: econômica-política e missionário-religiosa” (RUIZ, 2002, p. 40). Ou seja, “o colonialismo não foi somente uma proposta para promover a expropriação de terras e a exploração das riquezas naturais; foi também uma missão espiritual, organizada para propagar a fé cristã para os territórios não europeus<sup>20</sup>, de modo a obter o controle e o domínio de seus habitantes”<sup>21</sup> (RUIZ, 2002, p. 40).

Os colonialistas no continente americano tratavam de convencer os povos originários de sua própria inferioridade e até de sua animalidade. “Pretendia-se anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas” (WALSH, 2009b, p. 15). Assim, impor às sociedades indígenas os princípios, os valores e os objetivos da fé cristã representava um meio para interromper sua experiência histórico-social de modo a provocar mudanças de atitude em relação ao modo próprio de ser, de viver e de se relacionar com a natureza desses povos.

Faz-se necessário, ainda, compreender de que maneira operou-se essa articulação entre o projeto de conquista ibero-americana, o cristianismo e a lógica de dominação dos povos indígenas. Durante o período de invasão colonial, as primeiras missões militares destinadas a alcançar e a colonizar as “Índias Orientais”<sup>22</sup> (RUIZ, 2002, p. 33) foram acompanhadas por missionários religiosos. Posteriormente, algumas organizações católicas foram especificamente gestadas para evangelizar os habitantes dos novos territórios colonizados pelas Coroas Europeias: uma das ordens mais importantes desse período foi a dos jesuítas, fundada em 1539. Após dez anos de sua fundação, chegou ao Brasil<sup>23</sup> e ao Peru (DUSSEL, 2010; RUIZ, 2002).

Além da partição dos jesuítas,

---

<sup>20</sup> A questão evangelizadora e missionária está articulada à questão econômica e política. Os impérios – espanhol e português – foram criados e formados numa visão de unidade política e religiosa (RUIZ, 2002).

<sup>21</sup> Depois de muitos séculos dominando a política europeia, a Igreja Católica perdeu terreno diante da Reforma Protestante. As novas ideias dessa reforma estavam levando vários países a não seguirem mais a autoridade do Papa. Com o objetivo de garantir o seu domínio, aquela lança uma Contra Reforma, em meados do século XVI. Para isso, usou sua influência em zonas pouco atingidas pelas ideias protestantes, como o reino de Portugal e de Espanha. Foi nesse contexto que surgiu uma série de ordens religiosas, a exemplo da Companhia de Jesus, esta especificamente criada para levar a fé católica a todos os lugares do planeta (PEDRO, 1997).

<sup>22</sup> “‘Índias Orientais’ é o termo cunhado desde a primeira intuição de Colombo e assimilado pela Corte Espanhola nas suas principais manifestações jurídicas e oficiais. Consequentemente, o nome reservado para os habitantes do Novo Mundo será, habitualmente, o de índios ou índias” (RUIZ, 2002, p. 16).

<sup>23</sup> Os primeiros jesuítas viajaram para o Brasil em 1549, onde fundaram colégios gratuitos em Salvador, São Vicente e São Paulo de Piratini. Nesses colégios ensinavam crianças índias a ler, escrever e rezar. O ensino dos indígenas era conhecido como catequese. (...), queriam que os indígenas assimilassem o modo de vida dos europeus. In: COLONIZAÇÕES INDÍGENAS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bwfhzj1elfw>>. Acesso em: 14 de agosto de 2013.

houve a participação de seis ordens religiosas, além do clero secular. Principalmente os franciscanos e dominicanos e – entre meados do século XVI e XVIII – os jesuítas; depois, os agostinianos, os mercenários e os capuchinos, chegando a contar entre cinco mil e dez mil religiosos entre o século XVI e XVII trabalhando diretamente entre os índios (RUIZ, 2002, p. 40).

Tanto as ordens religiosas como a Coroa hispano-lusitana elaboraram e implantaram a política de colonização à luz dos pensadores europeus do século XVI. Muitos deles consideraram a civilização cristã como a racional e os demais povos não cristãos como os bárbaros. Sob essa lógica, a Igreja Católica defendeu as formas hierárquicas do uso da razão, distintas entre os europeus e os povos indígenas, permitindo que aqueles subjugassem e dominassem estes através da escravidão natural (DUSSEL, 2010).

Alguns dos teólogos mais importantes do século XVI, com o intuito de esclarecer a diferença entre os colonizadores e os habitantes da região, elaboraram o primeiro sistema de classificação de seres humanos (MIGNOLO, 2005). O modelo de classificação proposto pelos pensadores europeus cristãos revela, de maneira sintética, os critérios utilizados para definir quem eram os grupos de pessoas classificadas como bárbaras. Esses pressupostos foram definidos tendo como ideal de humanidade o modelo civilizatório do homem-europeu e cristão e instituíram-se como ordem hierárquica destes sobre os povos indígenas.

A proposta consistia em classificá-los em cinco grupos: o primeiro grupo de bárbaros é constituído por “grupos humanos con conductas extrañas o violentas y cuyo sentido de la justicia, la razón, los modales o generosidad eran aberrantes”, cujos integrantes faziam pouco ou nenhum uso da razão humana. O termo bárbaro, portanto, aplicava-se a pessoas e grupos étnicos que atuavam a partir de opiniões com certo grau de irracionalidade. O segundo grupo era integrado pelos “pueblos cuya lengua carecía de locución literal que respondiera de la misma manera que nuestras locuciones responden en latín”. Para os teólogos europeus o uso do latim, como meio de comunicação entre os seres humanos, era condição primária para conhecer o mundo e alcançar a verdade; logo, as pessoas que pertenciam a grupos étnicos distintos e que desconheciam o uso da língua eram consideradas bárbaras. O terceiro, por sua vez, era caracterizado pelos “grupos que no contaban con un sistema básico de gobernabilidad” e com as estruturas políticas similares às da sociedade europeia (Estado, leis, instituições, entre outros), ou seja, eram considerados bárbaros os grupos que desconheciam as estruturas políticas do ocidente. O quarto grupo era integrado por “aquellos que eran racionales y tenían un estructura de derecho pero eran infieles o paganos por no tener una religión verdadera y abrazar la fe cristiana”. Estes eram considerados como “bárbaros infieles”,

pois não acreditavam no cristianismo. O quinto e último grupo referia-se a “todos los que se dedicaban activamente a debilitar el cristianismo”, aos que o rejeitavam como princípio. (MIGNOLO, 2005, p. 43-44).

Com a proposta de classificação dos grupos de bárbaros - que nada mais era do que uma forma de classificação racial -, a Igreja Católica proporcionou as bases teórico-filosóficas para legitimar a escravidão e a servidão na região latino-americana (MIGNOLO, 2005). Durante a maior parte de sua história aceitou a escravidão como parte da origem da vida, posição que se manteve até a metade do século XVIII, quando se produziu uma mudança radical e alguns pensadores cristãos começaram a vê-la como pecado (GROSGOUEL, 2010). Contudo, durante as primeiras cinco décadas após a chegada dos invasores, os habitantes do território dominado foram considerados como seres selvagens, próximos da condição de animais. Esta concepção facilitou a implantação do projeto de colonização no território, especialmente no que se referia à necessidade de obter mão-de-obra para realizar o trabalho nas unidades produtivas da colônia. Sob essa perspectiva, os indígenas foram escravizados e forçados a trabalhar nas minas de ouro e prata e nas plantações, além de outros espaços (IANNI, 1988). Posteriormente, o estatuto ontológico dos índios enquanto bárbaros foi alterado (MIGNOLO, 2005).

Entre os pensadores que contribuíram para alterar o estatuto ontológico dos índios destacou-se Frei Bartolomé de las Casas<sup>24</sup>. Estudos historiográficos sobre esse período relatam que o autor, ao chegar às Américas, observou que se tentava matar os habitantes por meio do uso forçado do trabalho<sup>25</sup>. Ele denunciou esse processo ao Conselho das Índias, que se ocupava da administração da região, o que proporcionou o primeiro questionamento sobre a humanidade desses povos (DUSSEL, 2010; RUIZ, 2002). Entre 1550 e 1551, debateu-se acerca do tratamento que a coroa dispensava aos indígenas e se estes podiam ser classificados como seres humanos. Opondo-se a Bartolomé de Las Casas, Frei Juan Ginés de Sepúlveda (MIGNOLO, 2005; ALMEIDA, 2008) considerava os povos autóctones como seres inferiores, propondo a manutenção da lógica de dominação através do uso da autoridade e da violência física.

---

<sup>24</sup> Muitos pesquisadores consideram Frei Bartolomé de las Casas como um dos precursores da teoria do bom selvagem; vários os relacionam como o precursor dos direitos humanos, do anticolonialismo e do indigenismo (ALBUQUERQUE, 2008).

<sup>25</sup> Durante a sua estadia na América, chegou a praticar outro método para doutrinar os maias, denominado de método pacífico. Logo após “Bartolomé parte para a Espanha, onde graças a muitas lutas, consegue a promulgação das Leis Novas de 1542, que paulatinamente suprimiam as concessões em todas as Índias Ocidentais” (DUSSEL, 2010, p. 367).

Os dilemas são levantados após cinquenta anos de colonização. Duas posições são destacadas: por um lado, a ideia de que os indígenas tinham alma e podiam ser cristianizados e, portanto, não deveriam ser escravos ou servos, mas tratados como pessoas que estavam sob a proteção da Coroa Espanhola; ideia defendida pelo Frei Bartolomé de Las Casas, que “demonstrando mais simpatia pelos indígenas, propôs a substituição destes pelos negros, afirmando serem mais fortes e adaptáveis ao trabalho duro” (DUSSEL, 2008, p. 172). Por outro lado, havia a tese defendida por Dominicanos, que apontava que os índios talvez não fossem pessoas com alma, que talvez esses seres fossem escravos naturais e, sob essa lógica, poderiam ser obrigados a trabalhar. Afirmava que “os índios tinham natureza inferior, sendo viciosa, irracional (...), que a relação que existia entre os espanhóis e um índio era a mesma que existia entre o homem e um macaco” (ALMEIDA, 2008, p. 41). Essa tese foi “reforçada pela teoria de Aristóteles, que afirmava que umas pessoas nasceram naturalmente para serem escravas e outras para serem livres” (ALMEIDA, 2008, p. 41).

Análises mais detalhadas sobre o discurso proferido por Ginés de Sepúlveda permitem revelar com mais clareza a sua matriz referencial. O pensador espanhol defendia que a conquista era benéfica para os indígenas, pois era uma forma de outorgar-lhes os benefícios da civilização (DUSSEL, 2010; MIGNOLO, 2005). Considerava justo a Coroa Espanhola travar uma guerra contra os indígenas “pelo fato de impedir a conquista, que, aos olhos de Ginés, é a violência necessária que devia exercer para que o bárbaro civilizasse, porque se fosse civilizado já não haveria causa para a guerra justa” (DUSSEL, 2010, p. 355). Deste modo, a política de expansão e de dominação do território ameríndio foi considerada como uma proposta civilizatória e emancipatória da barbárie sobre os povos incivilizados.

Um dos resultados desse debate foi a proibição da escravidão indígena. Em 1542 as leis são modificadas, contudo, a proibição do uso do trabalho escravo entre os nativos leva a Coroa Espanhola a intensificar o comércio de escravos africanos. Com a proibição da escravidão indígena e o incentivo ao trabalho escravo dos africanos por parte da coroa tem-se o começo do que, nos dias atuais, se denomina de racismo de cor (GROSFOGUEL, 2010).

la valorización de los indígenas por sobre los negros, se observa en Bartolomé de Las Casas, cuyos esfuerzos desde América Central y el Caribe sirvieron para incursionar leyes en la región andina a favor de los indígenas. Estas leyes (1542) pararon la exterminación de indígenas y generaron una recomposición poblacional y cultural. Las Casas inicialmente apoyó la importación de los africanos para liberar a los indígenas del sistema brutal de explotación. Solamente en los últimos años de su vida asumió una posición crítica en contra el colonialismo y la esclavitud (WALSH, 2009a, p. 29).

O debate sobre a humanidade dos povos indígenas, no século XVI, é reconhecido pela literatura especializada como o ponto de partida da discriminação racial, tendo os não brancos como objeto de discussão: negros e indígenas. As linhas de argumentação permitem mostrar, pela primeira vez na história, como a questão racial se apresenta no mundo moderno-ocidental-colonial (DUSSEL, 2010). Tão importante foi o debate que o seu resultado levou aproximadamente trezentos anos para ser alterado (GROSFOGUEL, 2010; 2011). Isto é: por muito tempo as argumentações filosóficas sobre a humanidade dos indígenas estiveram presentes no imaginário e no discurso de sujeitos, de grupos e de segmentos da sociedade colonial.

Durante o primeiro momento, os processos educacionais da coroa destinados aos habitantes ameríndios utilizaram como método a “catequização” e tiveram por objetivo “promover a civilidade e a integração destes povos à sociedade colonial” (SILVA, 2007). Essa lógica impossibilitou a quaisquer dos habitantes o uso de suas formas tradicionais de aprendizagem.

Os processos educacionais desenvolvidos pela Igreja Católica estiveram a serviço do dominador e se constituíram como uma estratégia para depositar saberes dominantes que, aliados ao controle político e a outros mecanismos, permitiram uma série de violências contra estas populações: a submissão, a invasão das terras e a pilhagem, entre outras (SILVA, 2007). A educação, assim, refletia uma concepção das relações étnico-raciais no período colonial.

Inicialmente, os primeiros professores dos habitantes originários foram os missionários, situação que perdurou no período colonial, no Império e até nos primeiros momentos dos Estados republicanos. Em função da inércia do Estado, as missões religiosas assumiram a tarefa da educação, fundamentadas na concepção de catequização, de civilização. A tarefa se referia à transformação do “outro em algo próximo ao padrão estabelecido, prática de homogeneizar, que evidencia a negação da diferença e mais tarde, integração” (SILVA, 2007, p. 15).

No contexto do século XVI, foram organizadas pelos jesuítas as primeiras instituições educacionais, com o objetivo de catequizar e adestrar os indígenas para as novas formas de trabalho impostas pela Coroa Europeia. Porém, o sistema educacional não era ofertado para todos os grupos colonizados.

(...) razas “puras” del continente: los criollos (hijos de españoles nacidos en América) y los pueblos originários ameríndios. El mestizo y la raza africana no tenían la misma dignidad. Por ello, en los colegios y en las haciendas jesuitas había esclavos africanos que

trabajaban para lograr beneficios que se invertían en las misiones de índios (DUSSEL, 2008, p. 168).

Assim, conclui-se que a Igreja Católica desempenhou um papel histórico para a organização de um sistema de hierarquização e de classificação de seres humanos, em função dos seus princípios teológicos. Este papel foi exercido, de maneira genérica, de duas maneiras: a primeira, pela contribuição teórica e prática para a solução de dilemas referentes ao projeto de colonização; a segunda, pela ação educativa desenvolvida no território americano junto aos povos indígenas.

Uma das estratégias utilizadas foi a organização de um sistema educacional para atender à demanda e às necessidades do sistema colonial. Tão importante foi essa estratégia que em algumas regiões da América foram construídas inúmeras instituições escolares e até Universidades nos territórios controlados pela Coroa Espanhola<sup>26</sup>.

No final do século XVI e no início do XVII, a expansão e a colonização da Europa nas Américas produziram uma alteração no pensamento filosófico. Abriu-se a possibilidade para a construção do pensamento moderno racional e com ele ocorreu a reconfiguração das narrativas raciais. Por consequência, modificou-se a forma de conceber as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais e, com ela, os processos educacionais e ações educativas propostas pelos colonizadores (SILVA, 2007).

Após a mudança de concepção sobre os indígenas, a educação tornou-se uma ferramenta que permitiria catalisar outros processos orientados a assimilar e a integrar os indígenas à dinâmica da sociedade colonial/moderna. Deu-se início, assim, a um segundo movimento, apresentado na sequência.

## 1.2 SEGUNDO MOVIMENTO: OS PENSADORES ILUMINISTAS

No século XVII, com o desenvolvimento das ciências clássicas há o fortalecimento da ideia de raça e, com ela, modifica-se a forma de conceber as relações étnico-raciais. As ciências, nesse momento histórico, são interpretadas em sentido prático, utilitarista e depositam todas as suas forças no poder da razão (BOBBIO, 2004). O seu desenvolvimento é

---

<sup>26</sup> No século XVII não havia nenhuma província no Novo Mundo Espanhol que não tivesse suas escolas e suas universidades. As primeiras são de fundação no século XVI, São Domingues, Lima e México e todas se equiparavam em graus acadêmicos e títulos com as tradicionais Universidades de Castela (RUIZ, 2002, p. 44).

parte integrante de um movimento mais amplo, o Iluminismo<sup>27</sup>. Esse movimento tem como particularidade acreditar no poder do uso da razão. De maneira sintética, sustenta que

pela razão, o homem pode conquistar a liberdade, felicidade social e política; - a razão é capaz de aperfeiçoamento e progresso, e o homem é um ser perfectível. A perfectibilidade consiste em liberar-se dos preconceitos religiosos, sociais e morais, em libertar-se da superstição e do medo graças ao avanço das ciências, das artes e da moral; o aperfeiçoamento da razão se realiza pelo progresso das civilizações, que vão desde as mais atrasadas (também chamadas de primitivas ou selvagens) às mais adiantadas e perfeitas (as da Europa Ocidental) (CHAUI, 2012, p. 62).

Essa concepção levou à ideia de que é somente por meio do uso da razão que o homem conhece a verdade. Com isso, deslocam-se as explicações teológicas do pensamento cristão medieval a favor de uma perspectiva antropocêntrica, centrada no exercício criterioso do uso da razão humana<sup>28</sup>.

Os iluministas têm uma confiança extrema na capacidade do homem de utilizar a razão para produzir conhecimento verdadeiro e universal. Sob esta lógica, todo e qualquer saber, para ter validade, deve ser submetido ao teste da razão (BOBBIO, 2004). Dentre os pensadores iluministas que se dedicaram ao estudo da razão como fonte de conhecimento verdadeiro destacou-se René Descartes<sup>29</sup>. É dele a frase que exprime todo o fundamento das ciências clássicas que reconhece o homem como um ser pensante e que existe por ter a capacidade inata de poder pensar (MALDONADO-TORRES, 2007). A máxima cartesiana “penso, logo existo” introduz uma noção fundamental: o conceito de ser racional. Sob essa perspectiva, a frase poderia ser interpretada da seguinte maneira: penso, logo sou.

Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica par la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma

<sup>27</sup> O termo “Iluminismo” indica movimento de ideias que tiveram suas origens no século XVII, mas que se desenvolveram especialmente no século XVIII, denominado, por isso, o “século das luzes”. Esse movimento visa a estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da luz contra as trevas (...). (BOBBIO, 2004, p. 605).

<sup>28</sup> A primeira tarefa que os modernos se deram foi a de recusar o poder das autoridades sobre a razão, seja a autoridade das igrejas, seja a das escolas e dos livros. Começam, por isso, separando a fé da razão, considerando cada uma delas voltadas para conhecimentos diferentes e sem que uma se subordine à outra. Prosseguem fazendo crítica da autoridade atribuída à tradição, aos livros dos antigos e aos ensinamentos das escolas, e passam a explicar como a razão e o pensamento torna-se mais forte do que a vontade - e a controlá-la para que se evite o erro (CHAUI, 2012, p. 164).

<sup>29</sup> “Na obra intitulada *Meditações metafísicas*, o filósofo francês Descartes (considerado o iniciador do racionalismo moderno) descreve a intuição intelectual que ficou conhecida como cogito cartesiano, ou, mais simplesmente, cogito. Descartes escreve: ‘Cogito, ergo sum’, isto é: ‘Penso (cogito), logo existo’. Po que essa afirmação é um conhecimento intuitivo? Porque quando penso, sei que o estou fazendo e não é preciso provar ou demonstrar isso, mesmo porque provar e demonstrar é pensar, e para demonstrar e provar é preciso, primeiro, pensar e saber o que se pensa. Ora, para pensar é preciso que alguém realize o ato de pensamento e, portanto, aquele que pensa existe necessariamente ao pensar ou enquanto pensa, pos do contrário, não haveria o ato de pensar. Pensar se realiza exclusivamente pelo intelecto ou pela inteligência (...)” (CHAUI, 2012, p. 85).

descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy”, somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “yo pienso” (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

As formulações cartesianas, assim, criam o fundamento necessário para organizar uma nova forma de classificar a humanidade em função da sua capacidade racional (GROSFUGUEL, 2010).

A visão otimista do uso lógico da razão humana influenciou diretamente na forma como os europeus percebiam a diversidade étnica no mundo e, especificamente, nas Américas. Desde a conquista ibero-americana, os europeus consideraram o indígena e o negro como seres não racionais e/ou pouco racionais e, portanto, inferiores. A elaboração desse pressuposto criou as bases necessárias para retirar a legitimidade dos saberes produzidos ancestralmente por esses sujeitos, promovendo o homem branco/europeu como o novo e único sujeito do conhecimento (GROSFUGUEL, 2011).

O movimento iluminista proporcionou, com base em distintas escolas do pensamento, as bases filosóficas para a elaboração de uma nova forma de produzir conhecimento científico na sociedade ocidental: antropocêntrica, pois coloca o homem como o fundamento do conhecimento; eurocêntrica, pois a Europa é o espaço geográfico de enunciação e universal, que “a partir da experiência particular europeia realiza a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana a partir dessa particularidade” (LANDER, 2000, p. 17).

Com isso, são produzidas as bases de uma proposta epistêmica na qual o homem ocidental é o fundamento de todo o conhecimento considerado como verdadeiro e universal (GROSFUGUEL, 2011). Ao mesmo tempo, há o deslocamento e a exclusão das formas ancestrais de produção de conhecimento, sob o argumento de que se tratam de produções locais e específicas e que, portanto, não são capazes de alcançar a universalidade. Sob essa lógica, o pensamento filosófico europeu consegue “construir uma hierarquia de saberes e de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores” (GROSFUGUEL, 2010, p. 461). Assim, desde esse momento, consideram-se as outras formas de produzir conhecimento como não válidas, “caracterizadas en el siglo XVI como bárbaras, en el siglo XVII como primitivas” (GROSFUGUEL, 2011, p. 344).

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, foi-se afirmando a noção de que a Europa e os europeus eram a civilização e a espécie mais avançada da história da

humanidade. Com isso, começou a se constituir uma concepção científica de que a humanidade se diferencia em inferiores e superiores, primitivos e civilizados, entre outros pares opositivos (QUIJANO, 2010).

Com o nascimento das ciências modernas, especialmente pelos pressupostos teórico-científicos apresentados por René Descartes<sup>30</sup>, criaram-se os pressupostos necessários para o surgimento do racismo epistêmico. Desde esse momento ocorreu a “negación de otras formas de producción de conocimiento que no sean blancas, europeas y científicas en el sentido cartesiano” e, conseqüentemente, tanto o “legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afro como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento” ficaram deslocados e caracterizados como conhecimento específico, particular e até folclórico (WALSH, 2007, p. 106).

Outro pensador europeu que contribuiu para o fortalecimento do racismo epistêmico foi Immanuel Kant (MALDONADO-TORRES, 2007). Em seus estudos sobre antropologia e filosofia, elaborou uma classificação de quatro níveis de seres humanos em função da cor da pele, da localização geográfica e da capacidade de fazer uso da razão. Para o filósofo alemão, o quesito indispensável para ter a condição plena para ser humano era ser branco, ou melhor, pertencer à raça branca. Somente os europeus, situados no nível superior, reuniam as condições necessárias para serem considerados pessoas plenas. Os asiáticos, identificados com a raça amarela, estavam no nível inferior ao dos europeus. Os africanos, associados à raça negra, no nível inferior ao dos asiáticos e, por último, vinham os índios americanos, vinculados à raça vermelha. “Y, por supuesto, atribuyó a los europeos (en especial a los alemanes, los ingleses y los franceses) la superioridad de la razón y del sentido de lo bello y lo sublime” (MIGNOLO, 2005, p. 95).

Sob os argumentos do pensador alemão, os territórios foram classificados pelo “padrão eurocentrado do capitalismo colonial/moderno, precisamente, segundo o lugar que as raças e as suas respectivas cores tinham em cada caso” (QUIJANO, 2010). Kant, ao produzir um sistema sofisticado de hierarquia racial, estabeleceu as diferenças coloniais, mas também epistêmicas.

A proposta de classificação de seres humanos em função da raça/cor, nas colônias de domínio ibérico, especialmente as localizadas na região que hoje são denominadas de América do Sul, não conseguiu ser utilizada na sua íntegra. A população colonial não tinha tipos considerados “brancos puros” (MIGNOLO, 2005, p. 45). Diante dessa situação, o

---

<sup>30</sup> Para uma compreensão sobre a análise do discurso de René Descartes recomenda-se ler as obras publicadas pelos autores: DUSSEL (2010), GROSFUGUEL (2010; 2011) e MALDONADO-TORRES (2007).

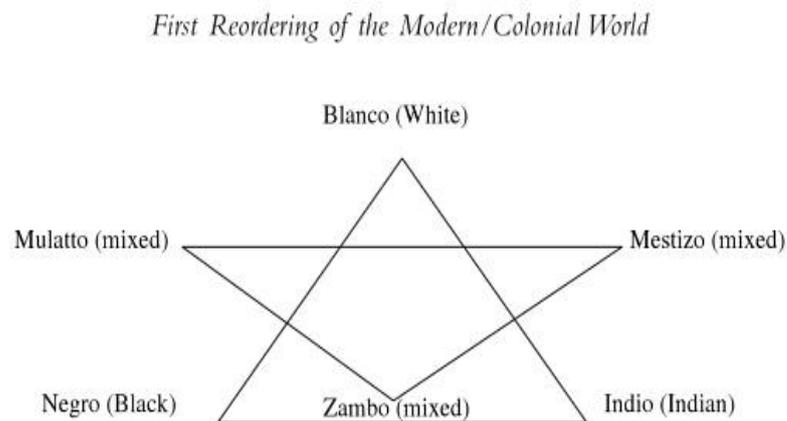
modelo de classificação teve que ser alterado e adaptado ao panorama étnico-racial da sociedade colonial e, posteriormente, à sociedade republicana.

### 1.3 TERCEIRO MOVIMENTO: PENSADORES LATINO-AMERICANOS HERDEIROS DO PENSAMENTO ILUMINISTA

O contexto de lutas políticas de independência e a conformação dos Estados Nacionais e, por consequência, o início de uma etapa republicana na região latino-americana define, em grande medida, um novo cenário para as relações étnico-raciais (LÓPEZ, 2011).

No início do século XIX, a produção dos intelectuais latino-americanos, divulgada nas instituições de educação superior, contribuiu para reforçar a ideia sobre a representação negativa e estereotipada das pessoas afrodescendentes e indígenas na sociedade. Outro esquema de classificação racial, conhecido por *Mutatis Mutantis*, foi proposto para as colônias ibéricas, neste período, conforme representado na figura abaixo.

Figura 1



Fonte: MIGNOLO, Walter. *The idea of America latina*. Cornwall: Blackwell, 2005, p.73.

Conforme a Figura 1, o mestiço e o mulato ocupam um lugar intermediário entre os tipos branco, negro e indígena. A posição intermediária dos mesclados revela como funciona a lógica do branqueamento na sociedade: o mestiço e o mulato, que estão posicionados acima do negro e do indígena, têm maiores possibilidades de encontrarem um lugar mais digno na sociedade e, conseqüentemente, de serem incluídos. A lógica tende a pressionar o sujeito a ascender socialmente por meio da mescla do negro e do índio com o tipo branco, supondo-se que, ao longo de um processo histórico, na mistura irão prevalecer as características da raça mais forte, a branca (SILVA, 2007).

O pentágono revela a forma como os pensadores europeus analisaram a sociedade latino-americana. Catherine Walsh, em sua obra *Interculturalidade, Estado e Sociedade*, analisa a matriz da mestiçagem como discurso de poder a partir de pensadores latino-americanos, especialmente os que se dedicaram ao estudo dessa matriz nos anos de 1800. Entre estes, destaca-se o pensador liberal do século XIX, Juan Montalva. Preocupado com a formação da sociedade equatoriana, concentrou suas análises no tipo humano Zambo, uma mistura de negro e indígena, o que “evidencia un cierto desprecio por ellos por subaja condición moral y intelectual” (WALSH, 2009a, p. 31).

Além de questionar a inteligência e a capacidade dos tipos humanos mestiços, o autor defendia que o negro era um sujeito sem escrúpulos, fadado à violência e ao rancor. Já o índio era considerado, pelo pensador, como indivíduo humano inocente e infantil. Dito de outra maneira, um “ser adulto, com alma de criança” (WALSH, 2009a, p. 31). Como qualquer infante, o indígena necessitaria ser cuidado e educado pelos seus pais, neste caso, pela Coroa europeia e, mais tarde, pelo nascente Estado Nacional.

Ainda mais radical é a posição do intelectual argentino Faustino Sarmiento a respeito da mestiçagem humana na sociedade latino-americana (WALSH, 2009a). Em nome da civilização regional, o autor propôs, em 1900, o extermínio dos povos indígenas e de outros grupos não brancos: “las razas fuertes exterminam las débiles, los pueblos civilizados suplantam la posesión de la tierra. Nada há de ser comparable con las ventajas de la eliminación de las tribus salvajes, o conservarlas tan debilitadas que dejen de ser un peligro” (WALSH 2009a apud SARMIENTO, 1989, p. 319). Sarmiento defende a mestiçagem como uma das formas mais saudáveis para superar o atraso civilizatório em que se encontra a sociedade latino-americana. Outra estratégia apontada é o incentivo à evangelização para todos os indígenas, como uma das formas de promover sua assimilação à cultura nacional (MIGNOLO, 2005).

Em vários dos países latino-americanos, muitos dos intelectuais acreditavam que as sociedades indígenas estavam em processo de desaparecimento e de extinção. Para eles, os indivíduos indígenas seriam progressivamente substituídos por um novo tipo de indivíduo: o mestiço (MIGNOLO, 2005; SILVA, 2007). Eles, influenciados pelas ideias liberais, estavam interessados em construir uma sociedade homogênea, livre e igualitária para os indivíduos. Para isso, apostavam na diluição das diferenças entre as pessoas brancas, as indígenas e as negras. Para branquear de maneira mais rápida a sociedade, o Estado incentivava a migração de homens e de mulheres nascidos na Europa.

Mientras que las bases de esta relación fueron asentando-se en siglo XIX como manera de asimilar el indio – y con mucho menos precisión y consideración al negro por medio del discurso de poder del mestizaje, fue en siglo XX y con la continua creación de una cultura y sociedades nacionales dentro de los procesos de Estados emergentes que la tensión entre lo moderno-occidental y el problema del indio (negro ni siquiera tenía suficientemente reconocimiento para ser un problema nacional) se explayó más aún, contribuyendo al desgarramiento nacional que vivimos hasta hoy en día (WALSH, 2009a, p. 34).

Com as guerras de independência e a formação dos novos Estados Nacionais independentes, os indígenas (e os negros) continuaram a ser considerados um problema para os novos governos. No afã de construir uma sociedade limpa e nacional, era necessário para esses intelectuais, antes de qualquer coisa, promover a ideia de nação, considerando-a “não apenas como uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural” (STUART, 2011, p. 49). Ou seja, um espaço simbólico, na qual todas as pessoas se identificam, participam e compartilham da cultura nacional, produzida a partir da ideia de identidade de uma nação.

A existência ainda de pessoas e de grupos de matrizes culturais distintas foi vista como um empecilho para a consolidação do Estado Nacional. Muitas foram as propostas formuladas por intelectuais sobre como resolver essa questão. De modo geral, essas proposições contribuíram para reforçar o discurso da mestiçagem, que, em vários países, fundamentou a elaboração de políticas indigenistas que aspiravam a diluir as identidades consideradas como não puras – negros e índios – em prol da formação de uma única identidade.

Cabe lembrar que até o final do século XIX ainda predominavam as teorias evolucionistas que afirmavam a necessidade de promover a assimilação e a aculturação como via de integração à sociedade civilizada. Sob esta lógica, as relações étnico-raciais se constituíam em um objeto ideológico que suscitaria e articulava no seu entorno um amplo espectro de reflexões, discussões e ações em busca de criar soluções políticas e sociais para resolver o problema: do índio e do negro e, posteriormente, do mestiço (SILVA, 2007).

Em um contexto mais amplo, na Europa, o desenvolvimento da ciência biológica, em meados do século XIX, e as causas das diferenças fenotípicas entre os seres humanos ganharam uma nova explicação. Tratava-se das teorias raciais, que supunham a existência de raças humanas e aspiravam a explicar desde uma perspectiva biologista as suas origens (GUIMARÃES, 2008). Estas ganharam grande notoriedade na sociedade, por já encontrarem,

mais especificamente no campo das universidades, um sistema de hierarquização e classificação de seres humanos em função da cor. Elas tentaram “deslocar a categoria cor, criando novos nomes, pretensamente científicos: caucasiano, em vez de branco; mongoloide, em vez de amarelo; negroide, em vez de negro etc. No uso popular, todavia, prevaleceu a antiga classificação de cor, acrescida do novo significado racial” (GUIMARÃES, 2008, p. 17).

No final do século XIX e início do século XX, a raça humana tornou-se um objeto de estudo, por meio de medições do formato e do tamanho da caixa craniana. Na Inglaterra, por exemplo, iniciou-se uma série de estudos em cadáveres humanos. Na Grã-Bretanha o mais importante cientista racial, o Dr. Robert Shinox, em 1840, publicou o livro *A raça, literatura, arte e ciências*, que defendia que as raças superiores deveriam dominar as raças inferiores e que as superiores deveriam exterminar as inferiores. Já no século XX, os estudos científicos baseados na anatomia humana foram abandonados e a ciência concentrou-se no estudo da herança, da solidariedade e dos genes.

As teorias racistas foram apresentadas usando princípios, conceitos e procedimentos (ou métodos) racionais e científicos que, de modo sintético, tentaram demonstrar que:

- a) existem raças;
- b) raças são biológicas e geneticamente diferentes;
- c) há raças adiantadas, inferiores e superiores;
- d) as raças atrasadas e inferiores não conseguem compreender as ideias mais complexas e avançadas;
- e) para o bem das raças inferiores e das superiores, deve haver segregação racial. (CHAUÍ, 2012, p. 107)

As teorias evolucionistas, na América, apoiaram e fundamentaram práticas sociais, reforçando estereótipos de grupos culturais distintos da tradição cultural anglo-saxônica. Emblemático desse estereótipo é o relato histórico sobre o indivíduo pigmeu: o menino negro de 10 anos de idade - Joseph Moller - que foi exibido em um zoológico da Antuérpia na virada do século XIX.

Mais próximos de nossas casas e menos remoto no tempo é o caso de Ota Benga, um garoto pigmeu exibido na Casa dos Macacos no zoológico do Bronx como sendo humunculus africano e como o elo perdido, sendo encorajado pelos mantenedores do zoológico a agarrar as barras da jaula com sua boca aberta com seus dentes à mostra. De uma maneira menos sensacionalista esta atitude continua até o tempo presente (MCLAREN, 2000, p. 114).

No Brasil, por exemplo, no início do século XX, ganhou força o movimento intelectual vinculado à eugenia, o qual tinha por objetivo manter a raça pura, ou seja, pessoas

não brancas eram racialmente discriminadas, consideradas inferiores e, conseqüentemente, vítimas de preconceito. O fundamento desse movimento era de que os vários aspectos do comportamento humano (moral, social, intelectual) podiam ser entendidos como geneticamente hereditários. Muitos cientistas defendiam essa ideia<sup>31</sup> e a divulgavam como discurso ideológico, de modo a estimular a reprodução entre pessoas com características desejáveis e desestimular a reprodução entre os doentes e os incapacitados.

Um dos meios de divulgação da eugenia na comunidade científica e na sociedade foi o Boletim de Eugenia<sup>32</sup>, o qual se tratava de um periódico elaborado por iniciativa do médico eugenista Renato Kehl<sup>33</sup>, impresso no Rio de Janeiro. Nesse boletim foram publicadas pesquisas e reflexões sobre os problemas da época e questões de interesse relacionadas ao tema.

O crescimento do movimento foi superado quando Gilberto Freyre lançou a obra *Casa Grande e Senzala*, em 1933. Kambengele Munanga (2010) considera que Freyre propôs a democracia racial - uma nova abordagem para a miscigenação -, colocando-a como um fator determinante para a melhoria, pois tornaria o povo brasileiro único e seria responsável, sim, pelo progresso, já que agregaria a qualidade das três raças formadoras da nação.

O movimento eugênico teve abrangência mundial e grande aceitação na época, motivando diversos outros movimentos ideológicos, inclusive justificando o racismo. Após o

---

<sup>31</sup>“Analisando a influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930, percebe-se que tanto na constituição de 1934 quanto na de 1937, foram incluídas propostas em relação aos ideais eugênicos para a educação. Por exemplo, constava na constituição de 1934, estimular a educação eugênica e adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis e promover a higiene social, enquanto, a constituição de 1937 propunha o caráter obrigatório da educação física em todos os níveis de ensino. Estes aspectos demonstram a influência do ideal eugênico, movimento ideológico que esteve pautado em um discurso cientificista e biológico, na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930” (SCHNAIDER; MEGLIORATTI, 2012, p. 11).

<sup>32</sup> O Boletim de Eugenia foi publicado entre os anos de 1929 e 1933, sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Eugenia. Sua publicação nos primeiros três anos era mensal, posteriormente passando a ser trimestral. O boletim era composto em geral de 4 a 10 páginas, onde eram publicados artigos de diversos autores com assuntos que divergiam conforme os interesses do editor. Um dos principais objetivos da publicação era promover o movimento eugenista e despertar o interesse público para os problemas do país que, segundo eles, teriam origem racial. Duas instâncias eram priorizadas: a família e a escola, para as quais eram apresentadas várias propostas e orientações. Disponível em: <<http://eugenia-simone.blogspot.com.br/2009/05/boletim-de-eugenia.html>>. Acesso em: 5 de abril de 2013.

<sup>33</sup> Kehl foi um dos principais agentes sociais do campo eugênico brasileiro. Desde as primeiras décadas do século XX até a data de sua morte, em 1974, ele esteve envolvido com o debate sobre a pertinência da eugenia como o remédio para curar os vários males da sociedade. Participou da fundação de associações, organizou congressos e criou periódicos que promoviam a divulgação das idéias sobre a regeneração racial e social do país. Uma das principais marcas do discurso de Kehl era o seu pessimismo quanto ao futuro da nação brasileira. Para ele, a miscigenação racial conduziria o Brasil para uma catástrofe. Assim, somente com procedimentos eugênicos, como a educação higiênica e a esterilização, o país poderia tornar-se uma nação moderna e próspera. Disponível em: <<http://eugenia-simone.blogspot.com.br/2009/05/boletim-de-eugenia.html>>. Acesso em em: 4 de abril de 2015.

Holocausto, em meados do século XX, as atrocidades provocadas devido aos ideais nazistas vieram à tona e a eugenia foi desacreditada e condenada científica e eticamente.

Na América Latina, as velhas concepções ontológicas sobre os seres humanos se somaram às novas. Nas primeiras décadas do século XX ainda havia intelectuais, como o filósofo peruano Alejandro Deustusa, que defendiam a ideia de que o Estado não investisse na educação indígena, pois “el Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que en su disolución psíquica no há podido transmitir al mestizaje las virtudes de las razas em períodos de progreso(...) el índio no es y no puede ser uma máquina” (TUBINO, 2002, apud. DEGREGORI, 1997, p. 234). Esse discurso ideológico e científico do racismo foi o que proporcionou as bases para a chamada discriminação explícita, que “se expresaba, así, no solamente en las leyes sino en el discurso de la academia” (TUBINO, 2002, p. 57).

Assim, no território latino-americano, as teorias racistas foram adotadas como doutrina científica por vários grupos de pesquisa em diversas universidades. Tal evidência adensou a ideia defendida pela corrente de pensamento do marxismo de que no âmbito das ciências sociais modernas não existe neutralidade (LÖWY, 1998) e que, dependendo dos interesses geopolíticos em jogo em cada período e dos contextos sociais particulares, a produção de conhecimento poderia vir a sustentar teorias e legitimar práticas sociais pautadas na discriminação de seres e de saberes oriundos de outras tradições de pensamento não ocidental. É por isso que Walter Mignolo (2005), Catherine Walsh (2009a) e tantos outros autores reivindicam a necessidade de desvendar a origem e os fundamentos sócio-históricos do racismo epistêmico, como uma forma de questionar e (re)colocar a discussão sob novas bases, partindo de outra perspectiva: menos colonial.

Este capítulo, ao revisitar as produções teóricas e os fundamentos filosóficos produzidos desde o século XV, buscou compreender como e por que o racismo ainda é ideologia viva na sociedade de mercado. Assim, foi possível verificar que se, por longo tempo, predominaram as ideias empenhadas em provar a inferioridade do negro e do indígena diante do branco - considerado naqueles momentos, supostamente, como raça superior -, desde meados do século XX, por sua vez, toda essa produção perdeu validade doutrinária e científica, ainda que suas sequelas tenham permanecido na dinâmica societária. Desse modo, é possível entender a persistência da ideologia do racismo, que ainda fundamenta práticas discriminatórias e estimula preconceitos em todos os campos da vida em sociedade e, principalmente, no campo da produção de conhecimento. Foi nesse momento que surgiram as vertentes reconhecidas como multiculturalismo e interculturalismo, que serão amplamente exploradas no capítulo seguinte da presente tese.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA: ENTRE O MULTICULTURALISMO E O INTERCULTURALISMO

No presente capítulo procura-se investigar como as correntes de pensamento, cujo foco de análise é a dinâmica das relações étnico-raciais<sup>34</sup> na sociedade em geral e, especificamente, na educação, foram elaboradas em contexto sócio-histórico específico.

De um lado, encontra-se a vertente multiculturalista, que tem suas raízes nos Estados Unidos da América, na década de 1960, a partir das mobilizações do movimento social afro-americano atreladas à luta pela superação das desigualdades étnicas e pela democratização das oportunidades de acesso ao sistema de ensino superior. Na América Latina, após a onda de democratização que se havia propagado na década de 1980, a vertente multiculturalista ganhou força, na década seguinte, com as reformas dos Estados e a implantação de políticas educacionais inclusivas, destacadamente as voltadas para a política de reconhecimento das diferenças e a de ação afirmativa.

De outro lado, encontra-se o desenvolvimento da vertente do interculturalismo crítico, corrente que ganhou expressividade na esfera pública latino-americana no início da primeira década do século XXI. Sua origem esteve vinculada às organizações indígenas e a grupos organizados de apoio à luta desses povos pela efetivação do seu direito social à educação, associado ao direito à livre determinação. Esse conjunto garantiu a esses grupos étnicos o direito ao ensino (em todos os seus níveis) e ao gerenciamento de um sistema educacional indígena autorreferenciado<sup>35</sup>, as chamadas universidades indígenas e interculturais.

---

<sup>34</sup> as relações étnico-raciais são entendidas como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e idéias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que paranós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento.

<sup>35</sup> O sistema educacional formal é universal pois se propõe a oferecer uma educação para todos (inclusive aos indígenas). Entretanto, aquilo que considera como referência para o que tomará por universal remete somente ao conhecimento epistêmico ocidental euro-americano. Considerando que o adjetivo “próprio(a)”, correntemente utilizado nos marcos legais sobre o tema, remete àquilo que é peculiar, particular (AULETE, 2011), é possível afirmar que seu uso acaba por ratificar uma ideia de subalternização, ou seja, algo que é elaborado “para alguém”. A escolha pelo uso da expressão “autorreferenciado(a)” parece mais adequada ao que se pretende defender nessa tese por remeter a algo que é elaborado “por alguém”. Assim, um “sistema educacional indígena autorreferenciado” consideraria como referência o conhecimento nascido na cultura indígena (“por alguém” e não mais “para alguém”), permitindo, desse modo, o reconhecimento efetivo do discurso indígena no sistema formal, tornando aquele plural, porque inclusivo, e ainda universal, porque digno de ser oferecido para todos. (SILVA, 2009, p. 36)

Para dar conta dessa reflexão, os itens seguintes desenvolvem de maneira criteriosa uma revisão teórica sobre ambas as vertentes no contexto da educação superior indígena.

## 2.1 A VERTENTE DO MULTICULTURALISMO

Nesta seção serão apresentadas e analisadas as perspectivas que fundamentam a corrente de pensamento do multiculturalismo vinculado à educação. Para tanto, utilizou-se como referência a produção de Peter McLaren, por ser, na atualidade, considerado um dos autores mais profícuos sobre o assunto e por sua obra ser fonte de pesquisas de autores dedicados ao estudo da educação multicultural na América Latina.

Na sequência, serão sintetizadas as ideias apresentadas pelo multiculturalismo na ótica liberal, por ser a vertente que fundamenta as políticas educacionais denominadas, na atualidade, como ação afirmativa e de reconhecimento. Tais políticas orientam a inclusão dos indígenas no sistema de ensino superior.

### 2.1.1 Multiculturalismo

O multiculturalismo é a corrente de pensamento dedicada ao estudo das relações étnico-raciais na sociedade. Ela pode ser compreendida pelo viés de diferentes perspectivas, as quais podem ser sistematizadas em quatro grandes tipos, a saber: o conservador, o humanista-liberal, o crítico de resistência e o liberal de esquerda (MCLAREN, 2000). Nesta perspectiva, tal proposta nada mais é do que: a “tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída como engajada” (MCLAREN, 2000, p. 110). Em outras palavras, parte do pressuposto de que as diferenças entre as pessoas que pertencem aos vários grupos étnico-raciais na sociedade não são fatos naturais. Elas são, antes de qualquer coisa, construções sociais e simbólicas; produto das relações sociais de poder entre esses grupos na sociedade.

Dessa maneira, apesar de não ser foco da presente pesquisa, considerou-se fundamental apresentar, ainda que de forma breve, as características que definem e expressam cada uma das perspectivas apontadas, como maneira de evidenciar o sentido político-cultural atribuído à educação.

Assim, cabe, num primeiro momento, apresentar as diferentes perspectivas acerca do multiculturalismo, que nada mais são do que “rótulos tipicamente idealizados com o objetivo de servirem apenas como recurso heurístico. Na realidade, a características de cada posição

tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social<sup>36</sup>, (MCLAREN, 2000, p. 110).

Os teóricos afiliados ao multiculturalismo conservador são herdeiros do pensamento teológico europeu cristão, do século XV e XVI, do iluminismo kantiano, do século XVIII, e da teoria do darwinismo social, do XIX. Essas tendências, ainda em pauta, cujo marco inicial remete aos discursos teológicos proferidos pelos freis Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de las Casas<sup>37</sup>, podem ser encontradas nas visões coloniais que retratavam os povos indígenas e os africanos (não brancos)<sup>38</sup> como criaturas inferiores, selvagens e incivilizadas (MCLAREN, 2000). Os conservadores argumentam que o Estado deveria intervir nas relações étnico-raciais por meio de políticas orientadas à promoção e ao fortalecimento das características do homem branco<sup>39</sup> na sociedade. Sob esta lógica, tal discurso pode ser considerado conservador por reconhecer a supremacia de um grupo sobre o outro.

No âmbito da educação, a aplicação de uma política dessa natureza defende, por exemplo, o uso da língua colonial como a oficial “e é, com frequência, virulentamente oposta aos programas de educação bilíngue” (MCLAREN, 2000, p. 115). Além disso, essa perspectiva almeja “assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo o membro de um grupo étnico pode colher os benefícios (...) das ideologias neocolonialistas” (MCLAREN, 2000, p. 116). Ou seja, parece considerar que as diferenças culturais entre as pessoas devam ser ocultadas e até extintas em favor da cultura hegemônica.

A perspectiva conservadora, no seio da corrente de pensamento do multiculturalismo, por se estruturar a partir da ideia de raça e por defender as práticas sociais de discriminação étnico-racial explícita deve ser rejeitada (MCLAREN, 2000; TORRES, 2001).

Por sua vez, o multiculturalismo humanista-liberal inspira-se nos princípios da igualdade natural e cognitiva entre as pessoas que pertencem a distintos grupos socioculturais. Isto é, todas as pessoas - brancas, afrodescendentes, indígenas, ciganas etc - são dotadas das

---

<sup>36</sup> E ainda, como qualquer tipologia, corre-se o risco de projetá-las monoliticamente em todas as esferas da produção cultural e sugerir uma totalidade excessivamente abstrata que, perigosamente, reduz a complexidade do assunto em questão (MCLAREN, 2000).

<sup>37</sup> Os discursos de Ginés Sepúlveda e Bartolomé de las Casas serão considerados em momento posterior da presente pesquisa.

<sup>38</sup> O multiculturalismo conservador pensa que as sociedades desenvolvidas tendem a ser universalmente monoculturais. Acredita que a existência de vários grupos étnicos no seio da sociedade nacional pode provocar a sua fratura e a sua desarmonia. Logo, a diversidade étnico-cultural é concebida como um problema que ameaça a integridade e a coesão social (MCLAREN, 2000).

<sup>39</sup> A cor branca do homem “se manifesta como símbolo de superioridade estética, como tipo de ideal explícito” (TORRES, 2001, p. 222). Acrescenta ainda que o tipo ideal de ser humano não é somente atribuído em função da cor branca, mas está relacionada a outras atribuições: ser homem, ser euro-americano, heterossexual e burguês. (TORRES, 2001, p. 223).

mesmas capacidades. Essa igualdade é o que possibilita a competição igual entre todos os sujeitos a bens e a serviços sociais, entre os quais se encontra a educação (MCLAREN, 2000).

Desse modo, o humanista-liberal defende que a educação deve ser ofertada para todas as pessoas na sociedade, independentemente de sua condição étnico-racial. Porém, considera que somente os indivíduos que se esforçarem e obtiverem melhores resultados (em função de seus méritos) conseguirão acessar o sistema de ensino e, especialmente, o do ensino superior.

Esta proposição, assim, resulta de uma proposta educacional inspirada no princípio da universalidade (para todos) e no exercício da meritocracia (de acordo ao esforço pessoal de cada um). A saber: não leva em consideração que as pessoas, em função das condições econômicas, sociais, políticas e culturais, nem sempre se encontram em condições de igualdade material para competir pelas mesmas oportunidades. Isto porque parte do pressuposto que as diferenças que caracterizam os indivíduos são consideradas como diferenças naturais e não como socialmente construídas.

O multiculturalismo crítico de resistência, por seu turno, situa-se em um contexto mais amplo da teoria social pós-moderna<sup>40</sup>, “que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo como são articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares” (MCLAREN, 2000, p. 123). Essa vertente entende que as representações de “raça, classe, gênero como resultado das lutas sociais sobre signos e significações e enfatiza, não só apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais” (MCLAREN, 2000, p. 123). Logo, aposta na transformação e na superação das relações sociais de dominação pautadas na subjugação de seres humanos em função de sua origem étnico-cultural.

Essa perspectiva aponta a necessidade de a diferença ser valorizada e afirmada “dentro de uma política crítica, de compromisso e de justiça social” (MCLAREN, 2000, p. 123) por parte do Estado e da sociedade nacional. Sob este enfoque, propõe a elaboração e a implantação de políticas e modelos educacionais pluralistas que reconheçam e valorizem as diversas visões de mundo, as experiências históricas e as contribuições diferentes de povos para formar a nação.

---

<sup>40</sup> Apresenta essa teoria não como forma alternativa à corrente que descreve como lúdica, mas como um meio de extensão de suas críticas. O pós-modernismo de resistência “traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista, uma vez que não está embasada em uma teoria social da diferença, mas, em vez disso, em uma teoria que é social e histórica” (MCLAREN, 2000, p. 68).

Assim, os quatro tipos de multiculturalismo, apresentados e sistematizados por McLaren, têm como foco de análise as relações étnico-raciais nas diversas esferas da sociedade, entre as quais a da educação. Considerando um denominador comum, esses tipos estão associados às propostas teóricas sobre como enfrentar os conflitos de modo a garantir a coesão social. Para tanto, destacam o papel significativo que o multiculturalismo pode desempenhar na elaboração e na orientação de políticas educacionais na atualidade. Nesse sentido, abrem um campo de ação que passa desde a negação total até a valorização e a afirmação das diferenças culturais.

Ciente das várias perspectivas no seio da corrente do multiculturalismo, optou-se por priorizar a do liberalismo de esquerda, pelas razões a saber: a) por ser uma corrente teórica postulada pelos pensadores liberais na tentativa de tornar as sociedades multiculturais mais justas e democráticas (SILVA, 2007); b) por ser bandeira de luta política de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para os afrodescendentes e indígenas (GOMES, 2001) e c) por assumir a educação multicultural como um movimento de reforma curricular, tendo como objetivo fomentar “a tolerância cultural”<sup>41</sup> (TORRES, 2001, p. 220).

### **2.1.2 Sob a ótica liberal<sup>42</sup>**

O multiculturalismo, no âmbito da educação, surge como uma tentativa de responder à seguinte questão: como se podem incluir as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais que historicamente foram discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não tiveram o sucesso almejado? (GOMES, 2001), o que permite afirmar que a oferta universal do ensino superior não garantiu o acesso equitativo para os distintos segmentos populacionais.

É do ensaio para responder a essa questão que emergem os fundamentos teórico-filosóficos sobre as políticas educacionais inclusivas de ação afirmativa e de reconhecimento das diferenças étnico-culturais (GOMES, 2001; PIOVESAN, 2008). Um dos questionamentos centrais sobre essas políticas diz respeito à sua aspiração para enfrentar as práticas

---

<sup>41</sup> O termo foi cunhado pelos pensadores iluministas, a saber: “en el siglo XVII – el siglo de las luces – se postula por primera vez la necesidad de la tolerancia como una virtud ética de lo público. Etnológicamente, tolerancia proviene del latín ‘tollere’ que significa soportar. Se soporta lo diferente, lo semejante se comparte. La tolerancia alude a la disposición y a la capacidad de respetar las diferencias. La tolerancia no es una disposición natural, es una disposición que se adquiere con la educación y el hábito. Es una virtud pública que consiste en no colocar las creencias propias como condición absoluta en la convivencia con el otro. Es una virtud cívica inseparable del ejercicio de la libertad del pensamiento y la solidaridad social” (TUBINO, 2001, p. 03).

<sup>42</sup> Para fins didáticos, em vez de usar o termo multiculturalismo liberal de esquerda, optou-se por denominar essa perspectiva de multiculturalismo liberal nesta tese.

sistemáticas de discriminação racial<sup>43</sup> (SILVÉRIO, 2003) e de desigualdades educacionais, que atingem preferencialmente a população afrodescendente e a indígena (SILVA, 2007).

Os argumentos que justificam a elaboração e a implantação de políticas de ação afirmativa no sistema de educação superior orientam-se pelos princípios de justiça<sup>44</sup>: compensatória (reparatória) e redistributiva (SILVÉRIO, 2003), que serão desenvolvidos no item a seguir. Além disso, “acrescenta-se o argumento da democratização do acesso ao ensino superior e do direito a ter direitos, em especial no acesso à educação, em uma sociedade justa igualitária” (JODAS; MATTIOLI, 2011, p. 06). Todo esse debate, de alguma maneira, tem repercutido no delineamento de diversos programas universitários de acesso e de permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior na América Latina.

Outro aspecto que merece ser considerado é a política de reconhecimento da diversidade étnico-cultural na sociedade atual, cujo fundamento aponta para a afirmação da existência de “indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição ou de silenciamento por sua condição de pertencimento identitário distinto dos padrões considerados como válidos e aceitáveis”(SILVA; BRANDIN, 2008, p. 51), seja no espaço educacional, seja no contexto social mais amplo.

Sob essa lógica, essa política tenciona a favor de uma reforma curricular na universidade, orientada a respeitar e a valorizar a diversidade de pessoas e de culturas presentes na sociedade; à educação das relações étnico-raciais de pessoas e de grupos distintos, voltados a promover o convívio harmonioso e a tolerância entre esses grupos (SILVA, 2007).

No item a seguir, apresentar-se-á o debate atual sobre as bases jurídico-filosóficas que fundamentam e legitimam socialmente a adoção de políticas de ação afirmativa e de reconhecimento no contexto educacional por parte do Estado.

---

<sup>43</sup> De acordo com a Convenção sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965), esta é definida no seu artigo 1º. como: “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, o gozo ou o exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Vale dizer que toda a discriminação significa toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha como resultado prejudicar e anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil, ou em qualquer outro campo. Logo, a discriminação significa desigualdade (PIOVESAN, 2008, p. 890).

<sup>44</sup> A teoria da justiça, delineada pelo filósofo norte-americano John Rawls, visa a determinar como as instituições sociais procederão à distribuição de direitos e deveres fundamentais, assim como as vantagens provenientes da vida cooperativa na sociedade. Ele acredita que as pessoas livres e iguais, situadas simetricamente, escolheriam dois princípios da justiça como equidade: o princípio da liberdade para todos e o princípio da igualdade de oportunidades (GOMES, 2001).

### 2.1.2.1 Multiculturalismo e política de ação afirmativa

São vários os postulados filosóficos que disputam a primazia das políticas de ações afirmativas, porém, a maioria deles está afiliada ao pensamento liberal (GOMES, 2001). A aplicação dessas políticas se justificaria por meio da justiça social: compensatória e de redistribuição. Ou seja, elas estariam relacionadas tanto como a garantia da “diversidade cultural e étnica de segmentos ameaçados por um Estado Nacional excessivamente homogeneizador” quanto como “reparação ou correção das desigualdades na distribuição de oportunidades e de riquezas que afetam negativamente alguns grupos raciais e étnicos” (GOMES, 2001, p. 272). No contexto latino-americano e, especialmente no brasileiro, ambas justificativas se faziam constantemente presentes no debate público, apesar de aplicadas de modos diferentes para a população indígena e para a afrodescendente.

A justiça compensatória teria por “sustentáculo a necessidade, para as sociedades que por longo tempo adotaram políticas de subjugação de um ou vários grupos ou categorias de pessoas por outras, de corrigir os efeitos da discriminação passada” (GOMES, 2001, p. 62). Ao implementar políticas e programas a favor desses grupos, a sociedade estaria proporcionando uma reparação histórica, no presente, pelos danos cometidos no passado. A “discriminação social de que foram vítimas as gerações passadas tendem (...) a se transmitir às gerações futuras, constituindo-se em um insuportável (...) ônus social, econômico, a ser carregado, no presente, por essas novas gerações” (GOMES, 2001, p. 62). A justiça compensatória, portanto, teria a função de ressarcir os danos causados, tanto pelo poder público, quanto pelas pessoas físicas ou jurídicas, a grupos sociais identificados<sup>45</sup>.

À luz do princípio da compensação, a adoção de políticas de acesso das minorias<sup>46</sup> se baseia no pressuposto que essas “minorias – e principalmente os negros – que foram mantidos longe dos bancos universitários por uma política de discriminação, merecem uma compensação por essa justiça” (SEMPRINI, 1999, p. 48). Ou seja, centra-se na ação de compensar, no presente, determinados segmentos da população pelos obstáculos que seus membros ainda enfrentam por causa da discriminação à qual esses grupos foram submetidos no passado.

---

<sup>45</sup> É de fundamental importância, nessa perspectiva, que apenas os responsáveis sejam penalizados e que as vítimas reais sejam ressarcidas, como uma forma de evitar a discriminação reversa, isto é, o favorecimento daqueles que não foram vítimas da discriminação (GOMES, 2001).

<sup>46</sup> Não se toma a expressão “minorias” no sentido quantitativo, senão no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos efetivamente assegurados a outros, que detém o poder. (ROCHA, 1996, p. 285).

Sob outra perspectiva, a ação afirmativa estaria relacionada a uma igualdade proporcional, exigida pelo bem comum, na “redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade” (GOMES, 2001, p. 66) e que poderia ser implementada por vários mecanismos, com o objetivo de diminuir ou suprimir as iniquidades decorrentes da discriminação racial. Assim, “não é justo que determinados grupos sociais, tais como negros e mulheres, sejam fadados, ao longo de suas vidas, a sempre ocuparem posições inferiores ou subalternas na hierarquia social por razões (...) na cor da pele ou de seu sexo.” (GOMES, 2001, p. 66).

A justiça distributiva contém no seu interior duas orientações. A primeira ampara-se na ideia de que todos os indivíduos são iguais ao nascer. O argumento central é que, no momento do nascimento, não existem elementos de distinção entre as pessoas. As diferenças entre elas, portanto, são produto da vida em sociedade.

Assim, pessoas que vieram ao mundo num dado momento, e que, portanto, ao longo de suas vidas teriam tudo para obter idêntica evolução cultural e social, passam, por meio de artifícios injustificáveis que lhes são impostos pela sociedade, a ter trajetórias distintas, uns usufruindo plenamente de todas as vantagens, benefícios e oportunidades que lhes apresentam, e outros sendo aberta ou dissimuladamente subtraídos do usufruto de tais benefícios. Portanto, racismo e sexismo constituem explicações plausíveis para esse desvio de rota. Para mitigá-los, a tese distributiva propõe a adoção de ações afirmativas, que nada mais seriam do que a outorga aos grupos marginalizados, de maneira equitativa e rigorosamente proporcional, daquilo que eles normalmente obteriam caso seus direitos e pretensões não tivessem esbarrado no obstáculo intransponível da discriminação (GOMES, 2001, p. 67).

As diferenças sociais entre os distintos grupos traduzem-se na sociedade de mercado em uma situação de desvantagem social, que se dá em função de padrões discriminatórios de um grupo em relação a outro e é visível nos diversos campos - político, econômico, social, cultural e civil -, porém, é no âmbito da educação superior que a desvantagem mais se destaca.

Nesse campo, a discriminação racial se traduz na outorga, explícita ou dissimulada, de preferência no acesso à educação de qualidade de um grupo social em detrimento de outro grupo social. Prejudicados em um aspecto de fundamental importância para ulterior desenrolar de suas vidas, o membro dos grupos vitimizados se vê, assim, desprovido dos meios indispensáveis à sua inserção, em pé de igualdade, com os beneficiários da injustiça perpetrada, na competição pela obtenção de empregos e posições escassos do mercado de trabalho. Noutras palavras, a discriminação, entendida sob essa ótica como uma privação de meios e de instrumentos de competição, resulta

igualmente em privação de oportunidades. Consequentemente, reduzem-se as perspectivas de bem-estar e de sucesso daqueles que são vítimas (GOMES, 2001, p. 63).

A situação de desvantagem no acesso ao sistema educacional, consequentemente, coloca os indivíduos em condições desiguais para competir pelas oportunidades ofertadas pela sociedade de mercado. Para a vertente do liberalismo, o “acesso à educação superior de nível superior, alavanca da mobilidade social, representa o melhor meio para acelerar a integração dos grupos marginalizados” (SEMPRINI, 1999, p. 48). Logo, uma das melhores formas de corrigir esse problema seria aumentar as chances de ingresso desses sujeitos nas universidades, via ações afirmativas.

Note-se a relação entre a educação - especialmente a de nível superior - e a dinâmica do mercado de trabalho no discurso liberal. Para os adeptos dessa corrente, o nível de escolaridade fomenta a mobilidade social ascendente dos indivíduos na sociedade. Ou seja, os indivíduos que ascendem e concluem o ensino de terceiro grau têm mais chances de obter melhores empregos e salários maiores no mercado de trabalho do que aqueles que não tiveram acesso a ele.

Daí se entende o porquê de o tema da política de ação afirmativa para os grupos sociais historicamente excluídos ser tão polêmico na sociedade de mercado. Para os setores conservadores, a política é uma falácia, uma vez que não admitem a existência de racismo e de práticas de discriminação racial. Para eles, se não existe racismo na sociedade, não há motivos para acreditar que aqueles grupos estejam socialmente em desvantagem (GOMES, 2001).

Cabem ainda algumas considerações em relação às forças contrárias à política de ação afirmativa. Um dos argumentos é o receio diante de um futuro menos provável, uma vez que - para elas - essa política poderia vir a promover um cenário de restrição de oportunidades sociais para os setores dominantes em favor dos grupos minoritários, dado que tais ações são políticas que visam a garantir o direito de acesso ao sistema educacional a membros de grupos sub-representados (GOMES, 2001). Outro argumento é que a política de ação afirmativa distancia-se da tradição liberal, em função da aplicação do princípio da igualdade de oportunidade e da exclusão da ideia de mérito. Entretanto, esses argumentos não são válidos, uma vez que a “igualdade de oportunidades tem como pretensão colocar todos os sujeitos na mesma situação inicial, procurando que os resultados sejam dados de acordo com os méritos” (COHEN; FRANCO, 2004, p.30).

A aplicação dos princípios da justiça distributiva possibilitaria promover a igualdade equitativa de oportunidades. Na prática, as ações afirmativas, por um lado, agenciam o reconhecimento oficial dos efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais produzidos pelo preconceito, pelo racismo e pela discriminação social; por outro, têm como meta promover a distribuição de bens e serviços sociais, entre os quais, a educação.

O conceito de ação afirmativa nasce e se desenvolve no contexto de conflitos étnico-sociais, exigindo do Estado uma postura ativa das condições de vida para as populações afrodescendentes e indígenas. Assim,

são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentam preconceitos (CASHMORE, 2000, p. 31).

Essa definição corrobora com a noção de que a ação afirmativa é um dispositivo para reduzir as desigualdades sociais entre os diversos segmentos da população que historicamente foram excluídos - de forma explícita ou implícita - de políticas e de bens e de serviços sociais ofertados pelo Estado. Além disso, dá a ideia de restituição de uma igualdade que nunca existiu de fato.

Esse argumento, que fundamentou a postura do Estado em prol dos grupos historicamente discriminados, foi o que colocou em questão a noção de igualdade formal em favor da igualdade substantiva e material.

De especial importância, nesse sentido, é o tratamento jurídico do problema da igualdade. Na maioria dos países, absentéismo estatal se traduziu na crença de que mera introdução nas respectivas Constituições de princípios e regras asseguradoras de uma igualdade formal perante a lei de todos os grupos étnicos seria suficiente para garantir a existência de sociedades harmônicas, onde seria assegurada a todos, independente de raça, credo e gênero ou de origem nacional, efetiva igualdade de acesso ao que comumente se tem como condutor ao bem-estar individual e coletivo (GOMES, 2001, p. 36).

Nesse sentido, a noção de igualdade formal não se mostrou suficiente para garantir os direitos a todos os setores da sociedade, diante dos abismos social e étnico existentes na sociedade americana. No que tange ao ensino superior, a situação de desigualdade ao acesso assume diferenças proporcionais entre os grupos brancos e os negros. Diante dessa situação, o Estado assume uma postura mais ativa, intervindo na esfera da educação e das relações étnicas. Sob esse enfoque consideram-se as ações afirmativas

como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetividade de igualdade de acesso a bens fundamentais como educação. Em síntese, trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas (...) com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidade a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 41).

Dessa lógica nasceram as ações afirmativas nos Estados Unidos da América<sup>47</sup>, que se tornou o primeiro país a instituir em sua legislação a prática social, no intuito de incluir um segmento subalternizado. Em consequência da luta pelos direitos civis, desencadeada na década de 1950 pela comunidade afro-americana, o Estado incorporou o conceito de políticas públicas de ações afirmativas para outros segmentos sociais, dentre eles, os indígenas, na década de 1960.

Posteriormente, essas ações passaram a ser adotadas em outras regiões e, de modo específico, na região latino-americana. As mobilizações protagonizadas pelos movimentos sociais e a demanda por medidas afirmativas em relação aos grupos discriminados foram determinantes para fortalecer mobilizações em nível global e para produzir um marco jurídico internacional e regional em torno dos direitos humanos e de luta contra a discriminação, o qual passou a ser implementado na região (CUJI LLUGNA, 2011), a exemplo da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, de 2001, em Durban, na África do Sul.

Embora a ação afirmativa seja um termo criado por norte-americanos, em função do contexto histórico e social dos Estados Unidos da América, o conceito nele encerrado - o de compensar, no presente, determinados segmentos sociais pelos obstáculos que seus membros enfrentam, em função da discriminação e da marginalização às quais esses grupos foram submetidos no passado - está presente em outros países: África do Sul, Alemanha, Cuba, Canadá, México, Guatemala, Venezuela, Colômbia e outros países latino-americanos<sup>48</sup>(SILVÉRIO, 2003).

---

<sup>47</sup> No campo da educação, os primeiros programas de ação afirmativa foram postos em prática no início de 1960, logo após o Presidente Kennedy haver determinado, por meio de decreto executivo, que fossem tomadas medidas positivas no sentido de promover a inserção de negros no sistema educacional de qualidade. A partir desse inequívoco empenho do chefe do Executivo, as faculdades e universidades deram início à implantação de políticas tendentes a levar em consideração a raça no processo de admissão de alunos (GOMES, 2001, p. 103).

<sup>48</sup> Na Europa, em 1976, foram elaboradas as primeiras orientações nessa direção, sendo utilizada frequentemente a expressão de ação ou discriminação positiva (CARVALHO, 2010, p. 28).

Entretanto, em vários países, essas ações assumiram dinâmicas distintas em função do seu contexto sociopolítico (CARVALHO, 2010). Estudos regionais sobre as políticas educacionais revelam que, no cenário brasileiro, por exemplo, foram adotadas diferentes modalidades de ingresso ao ensino superior, dentre as quais se destacam: a) o sistema de reserva de vagas, que “corresponde a qualquer percentual de vagas existentes destinado a candidatos beneficiários de ações afirmativas, popularmente conhecidas como sistema de cotas” (JODAS; MATTIOLI, 2011, p. 10); b) o de acréscimo de pontos, que “beneficia o candidato alvo da política de ação afirmativa concedendo-lhe pontos ou bônus que serão acrescidos em sua nota final” (JODAS; MATTIOLI, 2011, p. 10) e c) o de vagas suplementares, que “são vagas criadas além das vagas existentes tradicionalmente, para atender ao objetivo de destinar um número de vagas para os candidatos alvo” (JODAS; MATTIOLI, 2011, p. 10).

Diante de tudo o que foi exposto até este momento, pode-se afirmar que a política de ação afirmativa gera uma pauta de direitos e de deveres ao Estado, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades, inclusive para os estudantes indígenas na educação superior. Dito em outras palavras, essa política tem como objetivo melhorar as oportunidades de ingresso, reduzir os índices de evasão e de retenção e aumentar o número de egressos de estudantes indígenas nas Instituições de Educação Superior; com o fim de enfrentar a exclusão, do direito social dos povos indígenas à educação superior, que acompanha o racismo.

Ainda, no seio da presente investigação, assume-se a política de ação afirmativa como uma conquista dos movimentos étnico-raciais e como parte da estratégia utilizada pelo Estado<sup>49</sup> para manter em níveis administráveis as desigualdades sociais e, principalmente, as tensões provenientes delas e, com isso, garantir, por um lado, a coesão social e, por outro, a produção da lógica metabólica do capital (BOSCHETTI; BEHRING, 2007). Até esse momento, o que se constatou, a partir dos estudos analisados, é que as ações afirmativas foram resultado das lutas sociais empreendidas pelos movimentos étnico-raciais no continente. Na esfera da educação, foram essas lutas que pautaram a necessidade de o Estado garantir o direito àqueles que recorrentemente estiveram apartados do sistema de ensino superior que, historicamente, assumiu um caráter elitista, restrito à pequena parcela da sociedade (CARVALHO, 2010).

---

<sup>49</sup>O Estado concentra diferentes interesses presentes na sociedade e os desempenha como papel fundamental para a manutenção da ordem e de estabilidade na sociedade de mercado; sendo a política social processo resultante das relações contraditórias que se estabelecem, no âmbito das relações sociais (BOSCHETTI; BEHRING, 2007).

A vertente teórica que defende a inclusão de pessoas e grupos de origem étnico-cultural no sistema de ensino superior, conforme apresentado, é a do multiculturalismo, que - por meio de movimentos sociais e teóricos que buscam enfrentar, no contexto da sociedade de mercado, as desigualdades sociais e educacionais entre esses grupos - garante a equidade do acesso ao sistema de ensino como uma estratégia de imenso valor para esse público.

Entretanto, a promoção da igualdade exigiria, ao mesmo tempo, redistribuição e reconhecimento de identidades, uma vez que pressupõe formas de inclusão. O reconhecimento da diversidade cultural, por sua vez, implicaria em enfrentar a intolerância à diferença (PIOVESAN, 2008).

O reconhecimento do direito à diferença ressalta a necessidade de contemplar as especificidades e as particularidades de pessoas que, quer pela sua condição étnico-racial, quer pela sua situação social, não são atendidas pelas políticas denominadas universalistas, que perpetuam a desigualdade de direitos e de oportunidades à educação superior. Desta perspectiva, emergem as políticas de reconhecimento de grupos e de pessoas, identificados como sujeitos pelas suas particularidades e especificidades étnico-culturais<sup>50</sup>, cujas relações com o multiculturalismo serão apresentadas na sequência.

#### 2.1.2.2 Multiculturalismo e política de reconhecimento

A política de reconhecimento tem por objetivo central promover a tolerância recíproca e o convívio harmonioso entre indivíduos de diferentes grupos étnico-raciais na sociedade. Para tanto, aposta no reconhecimento e na valorização da pluralidade e na diversidade de diversos sujeitos e culturas, uma vez que concebe “as diferenças culturais não como sinônimo de inferioridade ou desigualdade, mas equivalente a plural e diverso” (SILVA; BRANDIN, 2008).

Para que seja viável a execução dessa política, a orientação é que as instituições de ensino (as escolas e as universidades) assumam seu papel - fundamental - enquanto formadoras de indivíduos com vistas a uma educação capaz de permitir que se lide com as diferenças culturais (SILVA; BRANDIN 2008), de modo a promover mudanças na maneira como as pessoas se dirigem umas às outras, “a fim de que logo se rompam sentimentos de inferioridades e superioridades, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais” (SILVA, 2007, p. 490). Para isso, é necessário que o processo de educação

---

<sup>50</sup> Vale lembrar que, além dos indígenas, outras pessoas em função de sua condição de gênero, das necessidades especiais, da orientação sexual, da origem e de religião diversas são objeto da política de reconhecimento.

universitária seja capaz de ensinar e de aprender a reconhecer e a valorizar a produção de outros saberes, de outras experiências históricas, das várias contribuições de diferentes povos para a formação da cultura latino-americana, nacional e regional, entre outras. Em outras palavras, os processos formativos têm como um de seus papéis promover a educação das relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais deve ser delineada tendo como referência os seguintes assuntos: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação” (SILVA, 2007, p. 491). Nesse sentido, levar em conta a diversidade cultural no contexto educacional implica “pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 56).

Por conseguinte, as Instituições de Educação Superior deveriam reconhecer e valorizar a pluralidade de identidades culturais existentes na sociedade formando novas gerações para o convívio respeitoso entre pessoas e grupos de origens culturais distintas e a defesa de projetos societários pautados no respeito e na valorização da diversidade de formas de viver e de pensar o mundo. Para isso, as instituições precisam promover a reforma curricular, alterar o plano de conteúdos ministrados, fomentar o desenvolvimento de novas linhas de pesquisa e propor o alargamento das ações entre a universidade e os segmentos étnico-raciais.

Essa perspectiva rompe com a ideia liberal clássica da chamada “neutralidade da esfera pública (universidades, governos etc)” (GOMES, 2001, p. 74), como uma forma de garantir a liberdade e a igualdade entre todos os indivíduos na sociedade, independentemente de sua condição étnico-racial. Desta maneira, afastar-se-ia a possibilidade de legitimar qualquer tipo de particularismo ou privilégio concedido pelo Estado a um determinado grupo. Em contrapartida, o Estado passaria a satisfazer as necessidades genéricas de todos os cidadãos, desconsiderando as necessidades específicas de cidadãos em relação às suas identidades, diversas à dominante.

A fim de entender melhor o sentido e o significado da política de reconhecimento faz-se necessário, entretanto, problematizar e desvendar a relação entre os discursos de identidade, reconhecimento, igualdade e equidade, chamando-se a atenção para os significados historicamente construídos de tais noções. Para a doutrina multiculturalista, a identidade do ser humano é parcialmente moldada a partir do reconhecimento, ou pela ausência deste, ou seja, “uma pessoa ou um grupo social pode sofrer um sério dano, uma séria violação em seus direitos, se as pessoas à sua volta têm-no em má conta ou dele têm uma

imagem desprezível ou desdenhosa” (GOMES, 2001, p. 74). O não reconhecimento e o pseudorreconhecimento, assim, “podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira falsa, distorcida, que a restringe” (TAYLOR, 1994, p. 45). Essa forma de agressão, na maioria das vezes, está relacionada à outra, de preconceito e de discriminação social e racial.

Dessa maneira, o não reconhecimento ou o pseudorreconhecimento podem levar à autodepreciação de determinado grupo, em função da adoção de uma identidade limitada, construída a partir de estereótipos e de representações incorretas, apresentando-se como uma poderosa fonte de opressão e de dominação (GOMES, 2001; TAYLOR, 1994). O reconhecimento incorreto, além de negar ao indivíduo ou ao grupo cultural o respeito social devido, marca negativamente seus membros, fazendo com que desprezem a si mesmos.

A construção do conceito moderno de identidade, assim, foi o que tornou possível a emergência de políticas das diferenças próprias do multiculturalismo liberal (TUBINO, 2012). Teoricamente, esse conceito é atrelado a duas políticas: a do reconhecimento igualitário e a de reconhecimento da diferença, que se situam em contextos históricos específicos<sup>51</sup> (PIOVESAN, 2008).

Na política de reconhecimento igualitário, a identidade está ligada ao princípio da dignidade universal igualitária, que ressalta a mesma dignidade de todos os cidadãos e estabelece a igualação dos direitos relacionados ao desenvolvimento da autonomia individual. Tal política propõe evitar a distinção entre cidadãos, o que na prática significa tratar todos os indivíduos de forma igual.

Em face da situação de desigualdade material entre os indivíduos, a política acabou por legitimar a existência de duas classes de cidadãos: os de primeira classe, que são os possuidores de direitos civis, políticos e socioeconômicos, e os de segunda classe, aqueles que são aleijados dos direitos de cidadania. Daí que a política terminou por proteger os cidadãos de primeira classe em detrimento dos de segunda, caracterizando-se por negar as diferenças (TAYLOR, 1994). Essa perspectiva foi denominada como o período de “ocultamento da diversidade, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças” (SILVA, 2007, p. 498).

---

<sup>51</sup> A política de reconhecimento igualitário foi introduzida nas democracias e se baseia na exigência de um estatuto igual para as diversas culturas. A própria importância do reconhecimento, contudo, modificou-se a partir de novas compreensões acerca da ideia de identidades culturais surgidas no final do século XVII (TAYLOR, 1994).

Na política de reconhecimento da diferença<sup>52</sup>, a identidade, apesar de ter uma base universalista, está associada ao, tautologicamente, reconhecimento universal da identidade singular do indivíduo ou de um grupo sociocultural, que é distinta da do hegemônico. Essa condição de distinção é que foi desconsiderada como central e que tem proporcionado a promoção da pluralidade de identidades culturais na sociedade (MCLAREN, 2000). Nesse sentido, esse tipo de política vem criticar e enfrentar as discriminações e os rechaços realizados em nome de outra, a do reconhecimento igualitário, bem como vem impor a exigência de um tratamento diferenciado a partir das distinções existentes entre os indivíduos e os grupos. Para ela, “não discriminar é tratar diferentemente os diferentes na qual suas especificidades sejam justamente a base de um tratamento diferencial em prol da igualdade” (TUBINO, 2012, p. 06).

Ambas as políticas, a de reconhecimento e de ação afirmativa, estão inseridas dentro de diferentes concepções liberais existentes nas sociedades modernas. A primeira perspectiva, a do multiculturalismo conservador, é aquela defendida pelos liberais de origem anglo-americana, cujo fundamento é o Estado neutro que trata todos os indivíduos como iguais na sociedade, tendo como núcleo duro a defesa intransigente dos direitos individuais. Por conseguinte, o Estado não reconhece as diferenças entre os indivíduos e os grupos.

Já a segunda perspectiva é a proposta defendida pelo multiculturalismo liberal, na qual o princípio da igualdade está associado ao da diferença. Ela caracteriza-se pelo modo com que o Estado trata as minorias e, para isso, institui direitos específicos, garantindo o respeito das especificidades e das particularidades culturais de cada indivíduo e de cada grupo cultural no contexto nacional (SEMPRINI, 1999).

Assim, considera-se que o debate acerca da política de reconhecimento e de identidade, a partir da teoria multiculturalista, foi muito importante para a defesa do reconhecimento dos grupos historicamente definidos de forma racializada, os quais não foram beneficiados pelo respeito à dignidade da pessoa humana promovido pelos ideais universalistas e igualitários no processo de construção das democracias modernas, aqueles que distantes ficaram de exercer, em pé de igualdade, a liberdade e de serem tratados como iguais pelo Estado, pelas Instituições Públicas e, de maneira especial, pelas Instituições de Ensino Superior.

---

<sup>52</sup> “A diferença é o centro da discussão do multiculturalismo. Ela é processo humano e social também fruto do processo histórico e constitui ao mesmo tempo um resultado e uma condição transitória. É resultado quando se considera o passado e se privilegia o processo que resultou em diferenças, e é uma condição transitória quando se privilegia a continuidade da dinâmica que irá constituir uma configuração posterior” (SEMPRINI, 1999, p. 58).

Tal como a política de ação afirmativa, a política de reconhecimento da diferença foi resultado, em grande medida, das lutas sociais dos movimentos e organizações étnicas pelo seu reconhecimento positivo na esfera pública.

A luta pela equidade, pela igualdade de direitos, hoje universalmente tida como legítima, é, numa certa medida, tributária da mencionada política de reconhecimento. Convincente da ilustração disso, segundo Taylor, seria a vitória do movimento dos direitos civis nos EUA nos anos 60. Movimento esse que deu origem às ações afirmativas, justamente qualificadas como o meio mais eficaz instrumento da concretização do ideal de uma sociedade justa (GOMES, 2001, p. 76).

Na esteira dessa discussão, a política do reconhecimento das diferenças, exigiu uma mudança nos sistemas e nas formas de educação. Isto porque a educação desempenha um papel estratégico para a promoção da valorização da diversidade étnico-cultural na sociedade multicultural. Neste sentido, ela é responsável por assegurar que as pessoas internalizem e reproduzam valores associados ao ensino e pela aprendizagem do exercício do respeito social às diferenças culturais e à tolerância ao convívio (SILVA, 2007). Para tanto, é necessário desconstruir os velhos discursos sobre a diferença, erguidos a partir da noção de inferioridade e desigualdade natural (BRANDIN; SILVA, 2008). Essa desconstrução exige, por um lado, uma reforma curricular nos programas de formação universitária e, por outro, a realização de estudos e de investigações sobre o tema.

A história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, nas duas últimas décadas do século XX, foi marcada por conquistas legais que passaram a garantir, na esfera da educação, as políticas de reconhecimento do direito à diferença para esses povos. Neste novo horizonte político, assim, ganharam força as ideias de pluralidade e de diversidade.

Apresentar-se-á, na sequência, a proposta de reforma considerada pelo multiculturalismo para operacionalizar seu projeto de educação superior.

### 2.1.2.3 Multiculturalismo e sua proposta de reforma educacional

A educação superior, à luz do debate teórico multiculturalista, conforme foi analisado até esse momento, tem como meta, primordialmente, diminuir as desigualdades de acesso educacional entre pessoas indígenas e os outros segmentos populacionais. Para isso, propõe-se a aumentar as chances de oportunidade de ingresso de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior por meio de política de ação afirmativa. Essa proposta justifica-se nos princípios fundantes da justiça social, seja compensatória, seja redistributiva.

De maneira complementar, o reconhecimento da existência e do direito dos povos indígenas contribuiu para alargar a operacionalização dos princípios da justiça social e sua concepção de igualdade material. Sob tal perspectiva, esses povos passaram a demandar uma atenção diferenciada do Estado e de suas áreas de ação, dentre as quais o sistema de ensino superior, exigindo “a reavaliação positiva de suas identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural” (PIOVESAN, 2008, p. 889). Para tanto, é necessário avançar na reforma curricular, além de modificar as tradicionais formas de as instituições tratarem a temática dos povos indígenas, quer seja no ensino, na pesquisa, quer seja na extensão e na administração.

Nessa perspectiva, as Instituições de Ensino Superior tradicionais – ou seja, as já existentes -, para incorporarem essa nova noção em sua dinâmica acadêmica, necessitam realizar uma reforma no sistema regular de ensino superior. Para uma melhor compreensão sobre o tema, é essencial problematizar sobre o sentido e os significados políticos dessa proposta no âmbito da educação e avaliar as suas implicações para inclusão de indígenas no sistema educacional. Neste sentido podem ser identificados alguns elementos importantes para compreender a proposta de reforma, a qual está intimamente associada à “adequação” da educação para as exigências do mercado e que deve ter por objetivo

corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de modo que sejam mantidas intactas as determinações fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com a lógica de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A ideia de reforma busca, por conseguinte, adequar o sistema educacional às novas determinações do sistema capitalista, sem que se alterem as determinações fundamentais da ordem social estabelecida. Essas adequações são desenhadas para corrigir ou atenuar os piores efeitos da “ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem, contudo, eliminar os fundamentos causais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Do ponto de vista teórico, os problemas que tradicionalmente afetam o ensino superior, a saber: a limitada oferta de vagas nas instituições públicas, a exclusão dos segmentos populacionais indígenas, afrodescendentes e dos oriundos das camadas populares, a ausência de condições de trabalho para os docentes para exercerem a sua profissão, a estrutura física precária para os discentes e docentes, entre outros –, na sua grande maioria, foram levados em consideração pelas inúmeras reformas realizadas nos sistemas de ensino universitário no mundo.

A reforma educacional, assim, se idealizaria para realizar algumas mudanças de modo a facilitar o ingresso e a permanência do estudante indígena nas Instituições de Ensino Superior. Porém, essa mudança não alteraria a lógica fundamental da formação universitária: o de qualificar as pessoas para o mercado. Note-se que essa perspectiva encontra eco na vertente do multiculturalismo liberal (e em todas as suas variações). Ou seja, mostra-se como uma perspectiva elaborada para reduzir as iniquidades de oportunidade de acesso de pessoas e de grupos historicamente definidos de forma racializada (GOMES, 2001).

Em contrapartida, sustenta-se que a superação dessa lógica no domínio da educação só é possível quando acompanhada de um movimento mais amplo de transformação social, que exige a “superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 10). Essa proposta é sustentada pela vertente crítica do interculturalismo, apresentada a seguir.

## 2.2 INTERCULTURALISMO E SUAS VERTENTES NA AMÉRICA LATINA

O interculturalismo é a corrente de pensamento que tem como foco de análise as relações étnico-raciais na sociedade e particularmente na esfera da educação. Além disso, nela estão incluídas discussões que colocam a categoria interculturalidade como central para o desenvolvimento das diferentes concepções sobre o sentido e o significado do ensino superior indígena no cenário latino-americano atual.

De modo geral, o interculturalismo surge como contraponto ao multiculturalismo e a seu modelo de inclusão social de pessoas e grupos historicamente definidos de forma racializada. Desde o seu início, esteve ligado à luta política dos povos indígenas pela descolonização das suas formas de pensar, de ser, de viver e de se relacionar com a natureza. Esta luta política, no âmbito educacional, ganhou especial relevância por reivindicar a legitimidade de suas formas tradicionais de produzir conhecimento em pé de igualdade à forma clássica de produção oriunda do pensamento científico ocidental.

É da tentativa de construir pontes de conexão entre os conhecimentos indígenas e os acadêmico-científicos que surgem diferentes projetos educacionais no ensino superior em várias regiões da América Latina. Tais experiências, apesar de não serem iguais, construíram as bases para instituir o que a literatura especializada denominou de outro<sup>53</sup> modelo educacional destinado ao segmento étnico, que, por seu turno, se orientou pelo projeto ético-

---

<sup>53</sup> O “outro” refere-se ao lugar a partir do qual se pensa: “por ejemplo, apela para pensar desde lugares que no son los hegemónicos pues la historia del conocimiento está marcada geo-historicamente y además tiene un valor y lugar de origen” (MIGNOLO, 2005, p. 18).

político e epistêmico pautado pelas organizações indígenas e, posteriormente, passou a ser incorporado, com grau e extensão variável, pelos Estados latino-americanos e pelas agências de cooperação internacional.

Assim, estrutura-se essa seção: partindo de uma breve retomada da origem da interculturalidade, de modo a permitir que significados e sentidos políticos atribuídos pelos múltiplos atores sociais (organizações indígenas, organizações indigenistas, grupos e centros de investigação acadêmica, agências de cooperação internacional, Estado e outros segmentos da sociedade) participem desse debate no cenário público latino-americano. Posteriormente, apresentam-se as duas principais vertentes do interculturalismo.

### **2.2.1 Interculturalidade**

A interculturalidade é uma das expressões que se faz presente de forma regular nos discursos e nos debates sobre a educação e a diversidade cultural no contexto latino-americano. Neste cenário existe uma diversidade de conceituações produzidas sobre o termo interculturalidade, entretanto, o seu uso é empregado, de maneira regular, para criticar os discursos vinculados ao multiculturalismo (WALSH, 2009a).

A interculturalidade tem como fundamento não só valorizar e respeitar as diferenças culturais, mas promover a interação e o intercâmbio da diversidade étnico-cultural, no sentido de possibilitar a construção, por meio de um processo interação e de negociação entre as várias visões sociais de mundo existentes na sociedade multiétnica e pluricultural, de outro entendimento social sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a natureza (MACAS, 2008).

Talvez uma das melhores formas para explicar o sentido crítico do termo interculturalidade seja utilizar como referência alguns textos produzidos por Michael Löwy sobre a sociologia do conhecimento. Dentre estes, destaca-se o livro de sua autoria intitulado *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, no qual o autor sustenta que, em função do debate metodológico e epistemológico, no âmbito das ciências sociais modernas, é possível identificar três grandes correntes de pensamento: o positivismo, o historicismo e o marxismo. Cada uma delas, por sua vez, estaria relacionada a visões sociais de mundo distintas no domínio naqueles campos de saber.

Tendo como referencial a tese desenvolvida por Löwy, poder-se-ia chegar ao pressuposto de que existiriam outras correntes de pensamento oriundas de matrizes de pensamento não ocidental. Na sociedade atual coexiste uma variedade de perspectivas associadas à matriz de pensamento indígena, denominada de ancestral. Por exemplo, uma

dessas vertentes, a do Abya Yala, proposta pelos povos indígenas quíchuas e aymara, sustenta a ideia de que existem múltiplos paradigmas civilizatórios, além do ocidental (MACAS, 2011).

Nesse contexto, a interculturalidade pode ser entendida como uma proposta que utiliza o diálogo

para la co-construcción teórica, reflexiva, práctica y compleja que facilite la comprensión del entorno global, nacional y local, articulando las diversas racionalidades y cosmovisiones presentes en las diferentes culturas. Se trata de crear espacios de diálogo, reflexión, debate y co-construcción, que permitan una nueva condición social del saber, del saber hacer y del saber ser, sin que se repliquen las relaciones de poder asimétricas que han primado hasta hoy (MACAS, 2002, p. 04).

Assim, além das perspectivas associadas à matriz de pensamento ocidental, haveria outras perspectivas associadas a matrizes de pensamento ancestral. Logo, a interculturalidade seria uma ferramenta que oportunizaria produzir novas formas de entender a realidade, a partir da conjugação de pensamento oriunda de matrizes culturais distintas.

A partir da noção atribuída pelos povos indígenas, a interculturalidade seria uma proposta que se contraponha à doutrina do multiculturalismo e

não implica simplesmente em reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade apresenta-se como um princípio que fornece elementos considerados que permitem provocar o desvelamento, o enfrentamento e a posterior busca de soluções para os conflitos desse relacionamento, em todas as suas dimensões (CARVALHO; CARVALHO, 2008, p. 159).

Os autores dedicados ao estudo do pensamento indígena e à interculturalidade argumentam que “no se trata de simplemente reconocer, descubrir o tolerar al otro o la diferencia en si” (WALSH, 2009a, p. 45). Pelo contrário, trata-se de proporcionar as condições necessárias para que as pessoas e grupos oriundos de matrizes culturais distintas possam interatuar entre si, por meio do “diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas” (WALSH, 2009a, p. 45).

la interculturalidad es distinta encunto se refiere a complejas negociaciones e intercambio culturales, y busca desarrollar una interacción entre las personas, conocimientos, prácticas y lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferente. (WALSH, 2009a, p. 45).

A interculturalidade, assim, vai se constituindo como outra forma de gerar, produzir e de socializar o conhecimento e entender o homem, a sociedade, a história e a sua relação com a natureza a partir do diálogo intercultural. Mais que propiciar o diálogo entre culturas, a interculturalidade aponta para o estabelecimento do diálogo entre saberes. Ou seja, dando “ênfase a relação entre as diferenças de ordem epistemológicas” (ENSINO SUPERIOR INDÍGENAc) existentes entre a cultura – neste caso, a indígena – e a cultura nacional (ou melhor, o da cultura envolvente), buscando valorizar e afirmar o valor intrínseco tanto dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, quanto os conhecimentos ocidentais da população nacional (ESI b).

A interculturalidade, considerada sob a perspectiva indígena, proporciona um processo de “creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y es a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos”. Ainda, é uma proposta, na qual “la sabiduría de los pueblos tiene cabida y igual que el reconocimiento universal donde la sociedad concede el derecho a resinificar el papel del los indios” (CRIC, 2013). Ainda, considerando-se essas vozes, a interculturalidade, em sua figuração ideal-típica, está fundamentada em certas asserções que estruturam um sistema de pensamento:

(a) a sociedade é multilíngue e pluricultural, isto é: vivem e convivem, desde a chegada dos movimentos de invasão e de colonização das Américas, grupos de pessoas que pertencem a diferentes matrizes culturais;

(b) a sociedade, o homem e a natureza podem, portanto, ser estudados e compreendidos a partir do diálogo de saberes entre matrizes de pensamentos distintas, neste caso: a ocidental e a ancestral;

(c) no âmbito da produção do conhecimento implica estabelecer relações horizontais com condições de igualdade, onde a diferença se entende como virtude, respeito e compreensão entre culturas (BONIWA, 2012; WALSH, 2009a; MACAS; 2008).

Além disso, é um conceito que está relacionado aos povos indígenas. Ele surgiu no contexto de mobilizações étnicas no cenário público latino-americano, que denunciavam (e denunciam!) as formas históricas de controle, de dominação e de subalternização de seres e de saberes definidos de maneira racializada por parte do Estado e de setores dominantes da sociedade (WALSH, 2009a; 2010).

Originariamente a interculturalidade foi elaborada a partir da perspectiva geocultural dos povos indígenas e, portanto, “no és un concepto concebido por la academia” (WALSH, 2009a, p. 14), como alguns acadêmicos costumam dizer; pelo contrário, “é uma construção de

e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009b, p. 22).

Desde o seu início, a interculturalidade tem significado, antes de qualquer coisa, uma bandeira de luta política que esteve em permanente disputa na arena pública com os setores dominantes da sociedade latino-americana. Essa bandeira esteve relacionada com o desejo dos povos de garantirem o seu direito à educação. Por isso,

no es extraño que uno de los espacios centrales de lucha se la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de la interculturalidad sea el eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas (WALSH, 2010, p. 79).

Essa genealogia tem início, principalmente, no âmbito das discussões sobre educação escolar indígena, denominada de educação intercultural e bilíngue, na década de 1980. Posteriormente, o sentido e o significado atribuído à interculturalidade ganham novos contornos com a geração de políticas de ensino superior delineadas a garantir o direito dos povos indígenas à educação superior, no final da década de 1990 e início de 2000; e à geração e implantação de sistema de ensino superior próprio<sup>54</sup>, comumente denominados de Universidade Interculturais ou Indígenas, a exemplo da Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAI), na Colômbia, e da Universidade Comunitária Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas – Amawtay Wasi, no Equador (MATO, 2008).

#### 2.2.1.1 Educação Intercultural Bilíngue (EIB)

A interculturalidade começa a se constituir enquanto uma proposta política liderada pelo movimento e pelas organizações étnicas na esfera educacional latino-americana, e mais especificamente em torno das discussões sobre as escolas indígenas e o modelo educacional intercultural (específico e diferenciado). Esses debates inserem-se em um contexto educacional mais amplo na região caracterizada pelo questionamento das políticas sociais universalistas.

---

<sup>54</sup> “La educación propia busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por persistir, del esfuerzo por hilar los saberes y conocimientos comunitarios y elaborar día a día el tejido de una vida mejor. Es así como se han ido creando escuelas para atender a niños y niñas, desde el Aprestamiento (grado 0), la básica, la media, la formación docente y ahora la dinámica de nivel superior (...) en territorios indígenas” (CRIC, 2013).

Na década de 1980, as organizações passaram, por um lado, a contestar o modelo escolar assimilacionista<sup>55</sup> ou integracionista<sup>56</sup> adotado pela maioria dos Estados latino-americanos; por outro, a desenhar e a propor outros modelos de educação. Apesar do sentido atribuído pelos atores indígenas, a interculturalidade no âmbito da educação foi assumida pelas instâncias estatais como uma política educacional específica, diferenciada, comunitária<sup>57</sup> e respeitosa dos usos linguísticos dos povos indígenas<sup>58</sup>. Assim, definindo-se como um espaço educativo intercultural orientado a “trabalhar os valores, os saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e as tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 18).

A forma como o Estado assumiu a interculturalidade é amplamente criticada pelas vozes indígenas “no como deber de toda sociedad sino como un reflejo de la condición cultural indígena” (WALSH, 2009a, p. 49). Em outras palavras, ela é encarada como uma proposta que diz respeito somente aos povos indígenas, atribuindo a eles a responsabilidade de apreender os valores, princípios, saberes e formas de ser das pessoas e dos grupos que pertencem à cultura de matriz ocidental. Além disso, os demais segmentos populacionais da sociedade ficam desobrigados de realizar os seus estudos em instituições escolares orientados pelo modelo denominado de intercultural, para estudarem nas instituições escolares tradicionais regidas pelo modelo educacional universal, conforme já apontado anteriormente nessa tese.

Dessa maneira, estabelece-se “una de las primeras políticas educativas sobre la interculturalidad, una política con sentido singular y unidireccional: de indígenas hacia la sociedad blanco-mestiza y no vice-versa” (WALSH, 2009a, p. 49). A partir desse momento, a interculturalidade começa a assumir, no campo educacional, um duplo sentido: por um lado, “un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designas para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente propia” (WALSH, 2010, p. 80) e, por outro lado, “fue asumiendo un sentido socio-estatal de

---

<sup>55</sup> O modelo assimilacionista foi adotado, principalmente, pelos Estados Unidos no final do século XIX e início do XX. Este modelo está voltado não aos indivíduos, mas aos grupos e segmentos das minorias, procurando fazer com que eles adotassem, de forma coletiva, os valores nacionais. A idéia era impor a ideologia e as línguas nacionais para que as minorias perdessem as suas especificidades culturais e passassem a fazer parte de um povo concebido de forma homogênea (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

<sup>56</sup> O modelo integracionista foi mais usado pelos países colonizadores. A ideia era que os indivíduos se integrassem gradualmente à cultura nacional, incorporando a língua oficial (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

<sup>57</sup> Ela se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios da comunidade e aos seus projetos de sustentabilidade (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

<sup>58</sup> Considerando-se que todos os processos de aprendizagem escolar sejam feitos nas línguas maternas dos educandos (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

burocratización. Al legalizar la EIB como derecho étnico y colectivo y como programa educativo para indígenas - algo que sucedió en la mayoría de países con las poblaciones indígenas en los años 80 y 90” (WALSH, 2009a, p. 80-81).

O sentido social-estatal de burocratização é o que o que tem prevalecido no contexto educacional latino-americano e é a partir dele que foram sendo gerados modelos educacionais para serem aplicados, preferencialmente, junto a crianças e adolescentes indígenas<sup>59</sup> (WALSH, 2009a; 2010). Em contrapartida, alguns estudos revelam que a interculturalidade foi uma proposta delineada pelas organizações indígenas para ser aplicada a toda a sociedade (CUJI LLUGNA, 2011). Nos documentos de registro produzidos pela organização indígena – La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)<sup>60</sup> - fica explícito que “las propuestas de los movimientos indígenas fueron pensadas tanto para las nacionalidades y pueblos indígenas en un sentido reivindicativo como para la sociedad ecuatoriana en general” (CUJI LLUGNA, 2011, p. 29).

Entretanto, no final da década de 1990, há um amadurecimento, por parte de algumas organizações indígenas, e a interculturalidade passa paulatinamente a configurar-se como um projeto social, político, ético e epistêmico (WALSH, 2009a, p. 14). Essa ampliação é liderada, especialmente, pelo movimento indígena colombiano e equatoriano.

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas y además sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado (CUJI LLUGNA, 2011, p. 20 apud CONAIE, 1997, p. 12).

Nesse novo sentido atribuído pelas organizações étnicas, a interculturalidade aponta o enfrentamento ao “colonialismo aún presente, y invita a crear nuevas posturas y condiciones, relaciones, estructuras nuevas y distintas” (WALSH, 2009a), o que será discutido a seguir. Assim, pode-se chegar à conclusão que a “educação intercultural na América Latina tem trajetória própria e original, emergindo das preocupações com a educação escolar das

---

<sup>59</sup> É entendido, pelas organizações indígenas e outros grupos sociais, como um modelo educacional linguístico de uma só direção: “desde la lengua indígena hacia la nacional. Y esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo intercultural es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no vice-versa” (WALSH, 2009a, p. 82).

<sup>60</sup> A Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) foi consolidada em 1986. Entre as suas propostas está presente a criação de um sistema educacional que responda às expectativas dos povos indígenas. Ela consegue pressionar o Governo a criar, em 1988, a Direção Nacional de Educação Bilíngue, que constitui a reivindicação mais importante da organização indígena, não só pelo valor positivo dado pelo reconhecimento do Estado, mas por essa instância ser regida e controlada pela própria organização.

comunidades indígenas, constituindo-se esta a sua matriz de origem” (WALSH, 2008a, p. 140).

#### 2.2.1.2 Educação superior e interculturalidade

Com o tempo, as discussões sobre a interculturalidade no âmbito educacional passaram a englobar o sistema de ensino superior e, por consequência, a questionar o modelo de formação universitária orientado pela perspectiva multicultural em favor da intercultural. Esse modelo, apesar de garantir o direito dos povos indígenas à educação, tem como foco central educar as relações étnico-raciais para o convívio harmonioso, aceitando a coexistência de pessoas e de grupos culturais distintos, mas não a troca de seus saberes.

De forma mais específica, no âmbito do ensino superior, a interculturalidade tem remetido à discussão dos dilemas e das controvérsias decorrentes da inserção não diferenciada de indígenas nos cursos regulares ofertados pelo sistema de ensino universitário (ESIa). Esse debate insere-se em um contexto mais amplo, que tem como marco referencial as reflexões teóricas e as experiências implantadas de modelos escolares elaborados pelos próprios indígenas e/ou dirigidos preferencialmente a esse segmento populacional. Todos são delineados, com graus variáveis de intencionalidade, para superar os paradigmas assimilacionista e integracionista, “calcados nas ideias de um igualitarismo cego as diferenças e especificidades de determinados setores aos quais ele é oferecido” (ESIa). Essa origem é praticamente comum na maioria dos países que integram a região latino-americana, a exemplo da Colômbia.

En Colombia, la autoeducación<sup>61</sup> como política estatal está a proteger la diversidad cultural y a potencializar la pluriculturalidad(...). Entretanto, la etnoeducación está dirigida a la educación básica y respecto a educación superior se carecen de políticas basadas en el reconocimiento de la diversidad y pertinencia de sistemas educacionales diferenciados (CRIC, 2013)

Diferentemente das discussões sobre a educação escolar indígenas nos níveis fundamental e básico, a interculturalidade “ganha uma forma predominante nos debates sobre o ensino superior: a relação entre os conhecimentos científicos e acadêmicos e os conhecimentos indígenas ou tradicionais” (BANIWA, 2002). Com isso, neste nível de ensino

---

<sup>61</sup> Etnoeducação pode ser compreendida como “educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (WALSH, 2010, p. 82). Trata-se de modelo educacional que difere muito pouco do intercultural/bilíngue. Uma de suas principais diferenças é que ele foi elaborado não só para contemplar as necessidades dos povos indígenas, mas também a dos afrocolombianos.

procura destacar “a relação entre as diferenças de ordem epistemológicas existentes entre as populações indígenas e a população acional e a estrutura educacional estatal com a qual estabelecem a relação” (BANIWA, 2002).

A interculturalidade, então, pode ser definida como

proceso y proyecto ético-político e epistémico. Al ser un principio ideológico y político, inicialmente propuesto por el movimiento indígena – y no un concepto concebido por la academia -, la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones y estructuras nuevas y distintas” (WALSH, 2009a, p. 14).

Apesar de, nesta tese, assumir-se como referência teórica o conceito proposto pelas organizações étnicas e pelo Grupo de Estudos da Decolonialidade/Modernidade, o termo interculturalidade também é “usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos muy opuestos, la comprensión de su concepto muchas veces queda amplia y difusa” (WALSH, 2010, p. 70).

Em relação à sua origem, cabe ressaltar que ele não ficou restrito ao ambiente educacional e aos estudantes indígenas. Ao contrário, “ha dado saltos desde lo educativo a lo político y a otros campos hasta llegar a la universidad” (CUJI LLUGNA, 2011, p. 28). O termo interculturalidade, assim, na América Latina, ganhou notoriedade na agenda pública de discussão sobre os rumos da política e dos modelos educacionais propostos pelos, com e para os povos indígenas. A educação indígena passou a ser um campo de disputa de interesses distintos - às vezes, contraditórios - sobre o seu rumo e a direção política de seu projeto.

No contexto latino-americano, a interculturalidade assume uma diversidade de sentidos e de usos que podem ser agrupados em dois eixos: o interculturalismo funcional e o crítico (TUBINO, 2012). Ambos se referem às concepções sobre a diversidade étnico-cultural na sociedade de mercado. No âmbito da educação envolvem a natureza da resposta que se dá nos ambientes e nos arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Eles envolvem, ainda, um posicionamento em relação à luta contra o racismo e contra a discriminação dos grupos e sujeitos historicamente racializados.

No item a seguir, serão analisados os fundamentos teóricos e práticos que dão sustentação à vertente do interculturalismo crítico.

### **2.2.2. Interculturalismo crítico**

Essa abordagem refere-se às concepções em que a interculturalidade é assumida como um projeto ético, político e epistémico - de saberes e conhecimentos pautados

originalmente pelas organizações indígenas latino-americanas (WALSH, 2009a). Posteriormente, outros grupos e organizações sociais de apoio à luta indígena passaram a desenvolver estudos e pesquisas sobre a interculturalidade na região e a subsidiar as ações indígenas, a exemplo do Grupo de Estudos da Colonialidade/Modernidade (MIGNOLO, 2005).

Relacionado com a geopolítica do conhecimento e com a modernidade/colonialidade, tal proposta busca estabelecer conexões entre a interculturalidade e a colonialidade. Portanto, as principais categorias que definem as identidades coletivas, seus projetos políticos e as relações étnico-raciais, são: a diferença étnico/racial, por estar nas fronteiras da modernidade, e a referência teórico-liberal e neoliberal, o lugar “outro” onde poderiam aparecer projetos “outros” de poder, saber e ser (WALSH, 2009a, 2009b, 2010; MIGNOLO, 2005).

A interculturalidade, a partir da perspectiva desses atores sociais, é: a) uma forma de estabelecer diálogo entre saberes diferentes (WALSH, 2009a); b) um projeto político que questiona os lugares de poder desde o quais se produzem representações “mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento” (ROJAS, 2005, p. 09). Dessa maneira, ela se constituiu como uma perspectiva que aponta para outras formas de produção de conhecimento descolonizado (MIGNOLO, 2005), que sustenta que descolonizar a produção de conhecimento exige, de alguma maneira, subverter a lógica do sistema educacional em todos os seus níveis de ensino. Assim,

subvertir la colonialidad del sistema educativo, no es posible solo incluyendo ahora los saberes indígenas (...) como complemento a los saberes universales en un supuesto dialogo de saberes que cuestiona las lógicas de representación en que se inscribe a unos y otros, reproduciendo las políticas de representación dominantes (ROJAS, 2005, p. 9).

A perspectiva do interculturalismo crítico no campo da educação e, especialmente, no do ensino superior, só é possível de ser realizada na sociedade ocidental se houver uma subversão na lógica dominante que fundamenta o modelo de oferta do último na atualidade. Tal posição é assumida politicamente pela autora desta pesquisa.

#### 2.2.2.1 Interculturalidade como projeto ético-político e epistêmico

Algumas noções e características especificam a interculturalidade enquanto projeto ético-político e epistêmico. Como projeto político, a interculturalidade delata a situação das comunidades autóctones e propõe estratégias para modificar e transformar essa situação nas várias áreas de domínio do Estado. É nesse contexto que as comunidades denunciam a

persistência do eurocentrismo e da política educacional integracionista e assimilacionista e propõem a criação de modelos educacionais estruturados com base na matriz de pensamento de suas comunidades.

O projeto intercultural, assim, posiciona os coletivos étnicos frente a outros projetos de sociedade orientados por uma visão de mundo conservadora conforme a ordem existente, segundo a qual o mercado é central. Dessa maneira, estes projetos não estão dirigidos para o atendimento das necessidades e de demandas dos povos indígenas, mas sim para os interesses do grande capital (CFESS, 2013a) e, portanto, para a manutenção do sistema-mundo (QUIJANO, 2000).

Até o século XV predominava na região a pluralidade de formas de pensar de matriz ancestral. Com a chegada dos colonizadores, impulsionados pelo desenvolvimento do mercantilismo, estes impuseram suas formas de pensar, de viver, de existir e de se relacionar com a natureza. Essa imposição esteve associada à desqualificação do conhecimento, das línguas e das formas e dos modos de vida ancestrais dos povos. Esses são os traços mais gerais de uma cultura que compõe a ofensiva do pensamento europeu associada a estratégias e práticas (MIGNOLO, 2005).

A partir desse momento, os povos indígenas sofreram influência das várias escolas de pensamento de matriz euro-americana (WALSH, 2010). Diante dessa situação, eles tiveram como tarefa construir uma perspectiva que articulasse duas formas de pensamento: a ancestral e a ocidental. Tal articulação exigiu produzir uma perspectiva pautada no diálogo entre culturas, ou seja, entre os diferentes tipos de saberes que os grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas e em cada contexto social.

Essa proposta, portanto, aposta na perda de legitimidade do eurocentrismo e do universalismo no campo epistêmico e na supressão das formas históricas de dominação, de opressão e de subalternização sobre os sujeitos indígenas e de seus coletivos. Trata-se de uma proposta que aposta na transformação da sociedade, das relações e das condições de outros modos de vida que não se referem simplesmente às relações econômicas, políticas e sociais, mas à possibilidade de produzir outras circunstâncias de existência, nas quais seja possível atribuir novos sentidos e significados à própria vida humana, aos saberes, à memória ancestral, à espiritualidade e à natureza (WALSH, 2009a; 2009b; MIGNOLO, 2005). Outra característica desse projeto refere-se ao ponto de vista do segmento social que o produz e sua relação com a luta social. Nesse sentido, a interculturalidade nasce do debate propositivo dos grupos e segmentos étnicos racializados da sociedade latina. (WALSH, 2008ac)

A interculturalidade é princípio ideológico e político, pensado não só para o segmento indígena, mas para o conjunto da sociedade latino-americana, ao ressaltar “o seu sentido contra-hegemônico e sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista” (WALSH, 2009b, p. 22).

En esta tradición, la interculturalidad aparece como discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo vía despojo de tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se configuran complejos culturales multiétnicos de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político. Ha sido la ubicación de estas luchas – emancipatorias y de resistencia de los pueblos indígenas y afro en América Latina- y de su desarrollo en los nuevos contextos nacionales e internacionales que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos (FLAPE COLOMBIA, 2005, p. 2-3. apud WALSH, 2009b, p. 89).

Por isso, o projeto intercultural é necessariamente um projeto decolonial, pois tem como pretensão desvendar e enfrentar “a histórica articulação entre a ideia de raça como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)” (WALSH, 2009b, p. 14), que afirma o lugar central da raça como elemento constitutivo das relações de exploração e de dominação social e de subalternização de saberes.

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto político dirigido hacia la construcción de modos otros de poder, de saber, ser y de vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural (funcional). Es argumentar no por la simple relación entre los grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por creación de programas especiales que permitan que la educación normal y universal siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes (WALSH, 2009a, p. 91).

Compreender a interculturalidade é, portanto, sinalizar a possibilidade de que existem outras formas e maneiras de produzir conhecimento válido e científico. Com isso, o projeto intercultural coloca no centro do debate a necessidade de pensar e de considerar outras lógicas de produção que partem de outras matrizes de tradição não ocidental.

São essas proposições que fazem o interculturalismo ser uma vertente em oposição ao multiculturalismo. Esta parte da ideia de que é necessário reformar o sistema educacional

para incluir os estudantes indígenas nas atuais estruturas educacionais vigentes que, historicamente, foram concebidas a partir da lógica da colonialidade do saber.

Em contraposição, o interculturalismo aposta na refundação do sistema educacional, pois acredita que as políticas inclusivas não são capazes de transformar as estruturas, apenas de modificá-las para adequar seu ambiente à nova demanda. Dessa maneira, a perspectiva crítica fornece as bases para “um sistema educacional distinto – desde a escola até a universidade, que poderia desafiar e pluralizar a atual geopolítica dominante do conhecimento com suas orientações ocidentais e euro-usa-cêntricas” (WALSH, 2008a, p. 144). As políticas educacionais inclusivas são criticadas, principalmente no nível de ensino superior, entre as quais, aquelas que fazem referência simplesmente à política de acesso diferenciado às universidades. Essa crítica, que não desconsidera a importância dos avanços na inclusão social no campo das políticas públicas, destacadamente as orientadas pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, lembra que os povos indígenas

desejam uma formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofia de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos atuais IES, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço de mercado (BANIWA, 2012).

Nesse contexto, o autor propõe uma reflexão sobre os limites e as possibilidades de o atual modelo de formação universitária atender às aspirações dos povos indígenas, tendo em vista que está orientado para o atendimento das demandas da sociedade de mercado.

Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de serem enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de produção do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno da barbárie e da selvageria, por meio da violência, exploração econômica desumana, do império da lei do rico e dos que tem poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o viver é um bem coletivo (BANIWA, 2012).

É na crítica às políticas educacionais inclusivas que o interculturalismo tem fundamentado a geração e a implantação de outros modelos de formação universitária dirigidos a satisfazer as necessidades dos povos indígenas (MATO, 2008b), conforme ponderar-se-á no próximo item.

### 2.2.3 Interculturalismo funcional

O interculturalismo funcional refere-se às concepções em que a interculturalidade é assumida como estratégia para reduzir os conflitos étnicos, manter a paz social e favorecer acoesão social, sem alterar a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade de mercado.

Sob essa perspectiva, trata-se de favorecer um maior diálogo entre os segmentos étnicos e a sociedade envolvida. Seu cerne é apenas promover uma tolerância à diversidade e aceitar a sua coexistência na sociedade, mas não o seu intercâmbio. De modo geral, a interculturalidade funcional “assume a diversidade cultural como eixo central, apontando o seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado Nacional” (WALSH, 2009b, p. 21).

Várias críticas têm sido feitas a essa perspectiva. Uma primeira sustenta que, na atualidade, opera um tipo de interculturalismo que é funcional à lógica da sociedade de mercado, que procura incluir os diversos sujeitos étnicos na dinâmica societária com o objetivo de “manter o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos” (WALSH, 2009b, p. 16).

Sob esta lógica, o interculturalismo funcional não passa de um velho - porém renovado - discurso sobre a diversidade cultural, fundamentado ainda no paradigma integracionista (MIGNOLO, 2005). Não aponta, assim, para a transformação das estruturas, das relações e das condições econômicas, sociais e políticas, que mantêm e reproduzem a racialização da sociedade, mas para o controle do conflito étnico (WALSH, 2009a).

Essa tem sido a perspectiva adotada pelas Agências e Organizações de Cooperação Técnica Internacional<sup>62</sup> e pelos Governos Nacionais da maioria dos países latino-americanos. Nesse universo, algumas iniciativas internacionais foram fundamentais para delinear a noção de interculturalismo funcional na região, como as do Banco Mundial. São tributários desse contexto, por exemplo, o conjunto de reformas educacionais operadas na década de 1990 na região latino-americana<sup>63</sup> e a geração de políticas sociais específicas de reconhecimento da diversidade (WALSH, 2010, 2009a, 2009b).

<sup>62</sup> A autora Catherine Walsh refere-se especialmente ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), às Organizações das Nações Unidas para a Educação e à Ciência e à Cultura (UNESCO).

<sup>63</sup> “A onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 90 – as que conhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes - são parte desta lógica multicultural do capitalismo transnacional” (WALSH, 2009b, p. 16). A ideia é mostrar que essas reformas não tiveram a intenção de proporcionar as bases necessárias para promover uma modificação ou transformação substantiva da lógica educacional até então existente, mas sim a de reformar a que já existia.

Ahora la clase política y otros sujetos de la sociedad occidental (...) adaptan al momento. Usa las políticas oficialistas para eso, ahora usan la palabra interculturalidad, plurinacionalidad. Esa gente se [ha] apoderado del discurso nuestro. Ejemplo Correa se [há] apoderado de nuestro discurso (MACAS, 2011).

A apropriação indevida do termo interculturalidade por parte dos setores dominantes da sociedade latino-americana, em última instância, tem sido praticada para perpetuar a lógica de dominação e de assimilação dos povos indígenas.

Luego los métodos, de dominación, de asimilación de los PI hacia esa sociedad mestiza, siguen latentes. Y se da el caso concreto que usan el caso educativo para eso. Entonces, se encuentra todo un sistema educativo para eso. Y luego, lo que hace prácticamente es domesticar a los pueblos; para que seas submisos, para que seas educado para que seas parte del sistema de pensamiento occidental, que no respeta a la madre tierra, que la usa básicamente como recurso. Y esa forma de pensar occidental, que se cree dueño de todo, que se cree capaz de todo y se cree la capacidad de disponer para el todo lo que encuentra (MACAS, 2011).

Assim, a perspectiva do interculturalismo funcional poderia ser comparada ou associada à corrente do multiculturalismo liberal, cujo referencial teórico é o liberalismo e o neoliberalismo (WALSH, 2009a). Ela é, portanto, uma expressão usada para fazer alusão aos discursos, políticas e estratégias oriundas dos setores da sociedade nacional e internacional que sustentam os interesses hegemônico-dominantes (WALSH, 2010; 2009a; 2009b; TUBINO, 2002), em oposição ao sentido e ao significado atribuído pelos coletivos étnicos.

O interculturalismo crítico tem como fundamento promover a transformação das estruturas, instituições e relações da sociedade, que mantêm e reproduzem a lógica de dominação e de subalternização de seres humanos e de seus modos de vida – especialmente a dos povos originários e dos afrodescendentes. Já o interculturalismo funcional tem como cerne promover a reforma do Estado e de suas estruturas, com o intuito de adequá-las para a inclusão da diversidade étnico-cultural na sociedade de mercado. Esta perspectiva não tem como fundamento transformar e superar a lógica de exploração e de dominação dos grupos dominadores sobre os grupos e sujeitos racializados. Seu sentido orienta-se para o gerenciamento dos conflitos e das diferenças étnico-humanas dentro da ordem social (WALSH, 2008a).

A ideia de reforma está associada às novas formas de regulação dos conflitos étnicos por parte do Estado. Dessa maneira, a estratégia é a de reconhecer, tolerar e incorporar os sujeitos étnicos dentro da estrutura social vigente. Apesar da multiplicidade de diferenças

entre ambas as perspectivas, tal vez a mais importante no campo da educação superior refira-se à questão da “validez universal, o no, de los diferentes modos de producción de conocimiento” (MATO, 2008a, p. 55).

Os idealizadores do interculturalismo funcional - ou multiculturalismo liberal - atribuem uma hierarquia superior ao padrão de produção, circulação e apropriação de conhecimento à matriz ocidental/moderna. Isto se expressa, entre outras lógicas, na crença de que a ciência se constituiria em um conhecimento verdadeiro e universal, enquanto que as demais formas de conhecimento se constituiriam apenas como saberes populares, folclóricos e, portanto, de validade restrita.

Pese a que desde hace medio siglo estas visiones etnocéntricas y mono culturales del saber, la ciencia y el que hacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos y investigadores que ostentan indudables créditos del mundo de la ciencia y de las IES convencionales, estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo (MATO, 2008a, p. 56).

Nesse sentido, o interculturalismo crítico, no campo da educação, tem como uma de suas principais características promover a afirmação e a valorização das necessidades das comunidades e povos originários, suas visões de mundo, seus próprios saberes, formas de produção de conhecimento e modos de aprendizagem.

El concepto de interculturalidad revela y pone en juego la diferencia colonial, o que queda un tanto escondido en el concepto de multiculturalidad. El Estado (multicultural) quiere ser inclusivo, reformador para mantener la ideología-neoliberal y la primacía del mercado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que reconozca la participación de los indígenas en el Estado sino la intervención en paridad y reconocimiento de la diferencia en el poder, esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existente, de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación (WALSH, 2008a, p. 135).

Outra distinção entre as duas vertentes refere-se à questão da diferença. O multiculturalismo tem duas posições: a integracionista e a separatista. A primeira implica em aceitar as diferenças confiando na existência de uma cultura universal que contém todos os indivíduos da sociedade, independentemente de sua matriz cultural. Na segunda posição, a

aceitação das diferenças na sociedade passa por um tipo de tolerância que permite essas diferenças e inclusive se propõem a conservá-las, desde que elas sejam expressas exclusivamente no âmbito privado. Ambas as posições são complementares em algumas situações e momentos específicos; em outros não.

Essas posições se refletem nas políticas e nos modelos educacionais e se fazem evidentes, por exemplos, nos programas de educação intercultural orientados a atender exclusivamente os segmentos étnico-raciais. Estes são considerados como “os outros”, ou seja, como os diferentes, os desiguais, os desconectados da sociedade nacional. Só a eles lhes interessa estudar e compreender os seus saberes, sua história, sua língua, sua literatura, entre outros.

O interculturalismo crítico, pelo contrário, entende que a diferença entre os grupos socioculturais que privilegiam uns sobre os outros é uma diferença construída e imposta até os dias atuais. Essa diferença, portanto, não é natural e muito menos assentada sobre a cultura de cada grupo ou dos povos (WALSH, 2009b). Ela é tributária da matriz racial de poder que articula a ideia de raça com as formas de exploração, de dominação e de subalternização social de seres, saberes e modos de vida (MIGNOLO, 2005).

Desse modo, a perspectiva crítica preocupa-se em descolonizar o conhecimento e em implementar modelos educacionais que levem em consideração a cosmovisão dos povos originários, sem desconsiderar a ocidental. Nesse contexto, fornece os fundamentos teóricos e explicativos que legitimam e dão sustentação para que os povos racializados e subalternizados reivindiquem o seu direito epistêmico (MIGNOLO, 2005).

Este capítulo procurou investigar as correntes de pensamento cujo foco de análise é a dinâmica das relações étnico-raciais na educação. De um lado, a vertente multiculturalista ganhou notoriedade na América Latina, com as reformas dos Estados e a implantação de políticas inclusivas e de reconhecimento da diversidade cultural na sociedade. De outro lado, destacou-se a vertente do interculturalismo crítico, no século XXI, associada aos direitos coletivos dos povos indígenas, como o da livre determinação, o direito ao gerenciamento e controle de suas próprias instituições, o direito epistêmico, entre outros.

Foi possível verificar que o multiculturalismo liberal e o interculturalismo crítico nascem de matrizes teóricas distintas: a do pensamento liberal e a do pensamento indígena e da teoria da decolonialidade. Deste modo, ambas as perspectivas interpretam, cada uma ao seu modo, os conflitos étnicos e propõem maneiras distintas de intervir nesses conflitos.

A análise destas principais correntes de pensamento que versam sobre o direito dos povos indígenas à educação superior impõe a necessidade de saber se as normas previstas no

direito internacional são nascidas do anseio dos povos, que protegem, promovem e valorizam seu patrimônio cultural ou são um direito outorgado para os povos, que não correspondem às suas demandas. Para tanto, o próximo capítulo tem como foco de apreciação os direitos dos povos indígenas à educação estabelecida no cenário internacional para, em seguida, analisar as configurações assumidas por esses acordos nos países que integram a região latino-americana.

### **3 O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Para compreender melhor as conflagrações assumidas pelo direito dos povos indígenas à educação superior faz-se necessário, igualmente, identificar e sistematizar os marcos jurídicos internacionais que versam sobre esse tema para, em seguida, analisar as configurações assumidas na maioria dos países que integram a América Latina.

Há mais de três décadas, os indígenas vêm discutindo a universalização dos direitos individuais e se esses direitos são suficientes para cobrir a todos os seres ou grupos humanos (BELLO, 2004). No final da década de 1990, observa-se uma mudança de conjuntura educacional na América Latina, marcada pelo papel do Estado nas diferentes esferas da sociedade e pelas mudanças no mundo do trabalho. As consequências foram o retrocesso dos direitos indígenas conquistados no final da década de 1980 e a dificuldade para positivizar no marco jurídico internacional os direitos específicos desses povos.

As afirmações dos direitos individuais e coletivos foram, nesta tese, objeto de análise que levou em consideração o contexto no qual foram produzidos tais direitos. Dentre os documentos estudados destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); o Convênio da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº. 169, a Declaração e o Plano de Ação de Durban, a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas (DUDPI) e a Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior da América Latina (DCRESAL).

Na primeira parte deste capítulo serão examinados, de forma breve, os fundamentos teóricos e legais que dão sustentação aos direitos individuais e coletivos dos povos indígenas à educação superior. Seja qual for a tônica desses direitos, estes remetem a marcos conceituais distintos e, portanto, que elaboram formas de intervenção bastantes diferentes uma das outras na esfera da educação superior. Na segunda parte deste capítulo, por conseguinte, serão sistematizados e analisados os principais documentos produzidos pelas organizações das nações unidas sobre os povos indígenas, destacando-se os itens que se referem à educação superior indígena e à educação superior de forma mais ampla.

Assim, a ideia deste capítulo é procurar interligar o efetivo exercício dos direitos coletivos dos povos autóctones à educação superior, - a saber: direito à inclusão, direito ao diálogo intercultural, direito ao respeito, direito à tolerância, direito epistêmico, direito à livre determinação, direito ao gerenciamento de suas próprias instituições, entre outros -, com os

paradigmas educacionais vigentes no cenário regional - multiculturalismo liberal e interculturalismo crítico.

O direito dos povos indígenas à educação específica, baseado nas linhas argumentativas do movimento multiculturalista liberal, fundamenta o ingresso dos estudantes indígenas às universidades por meio de política de ação afirmativa. Ou seja, pelo ingresso diferenciado desses estudantes. Esta lógica tem gerado inúmeras tensões sociais entre aqueles que argumentam de maneira contrária à sua aplicação, pois estes mecanismos produzem atuais e reproduzem velhas formas de assimilação e de integração forçada dos indígenas às instituições da sociedade envolvente.

A segunda tensão deriva da criação e geração de Instituições de Ensino Superior autorreferenciadas nos saberes indígenas. Desde a década de 1990, na América Latina, busca-se articular os direitos coletivos dos povos indígenas à educação superior. Para além das políticas de inclusão, os indígenas pleiteiam por um modelo educacional que leve em consideração a vitalidade de seu patrimônio cultural: as chamadas Instituições de Ensino Superior interculturais, indígenas, entre outras.

Para um melhor entendimento dos direitos individuais e coletivos, a seguir, serão brevemente analisadas as principais características que agrupam esses direitos no âmbito da Educação Superior.

### 3.1 DIREITO INDIVIDUAL E DIREITO COLETIVO DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os direitos<sup>64</sup>, de modo geral, podem ser analisados através de dois grandes paradigmas: o primeiro, jus naturalista, “compreende o campo do direito como algo inerente à natureza humana” (COUTO, 2008, p.34); o segundo, “representado pela ideia de que os direitos são representados pelo momento histórico em que são debatidos, correspondentes a um homem concreto e às suas necessidades” (COUTO, 2008, p.34).

Uma das formas de compreender os direitos é tratá-los por geração: os de primeira geração, constituídos ao longo do século XVIII e XIX, são os direitos civis e políticos, que são exercidos pelo homem individualmente e têm por princípio a não interferência do Estado; os de segunda geração, constituídos no século XIX e XX, são aqueles exercidos pelos homens de forma individual e têm por princípio a intermediação do Estado, pois é este quem precisa provê-los; os direitos de terceira geração, são os que têm como centralidade os direitos à

---

<sup>64</sup> Nesse sentido, as ideias libererais, dos filósofos iluministas foram importantes na luta contra o absolutismo, pelo reconhecimento de que o ser humano é portador de direitos (COUTO, 2008).

autodeterminação dos povos indígenas. Eles foram elaborados por meio de pactos entre os povos e as Organizações das Nações Unidas, por exemplo.

Destaca-se ainda que os direitos de segunda geração, vinculados à ótica liberal, são baseados na teoria dos direitos humanos, cujo marco histórico é a Revolução Francesa, datada de 1789. Nasceram das necessidades e das demandas da classe trabalhadora, embora exercidos por meio do Estado. Apesar de serem demandas que advêm de um coletivo, como a classe operária, elas são exercidas de maneira individual, ancorando-se na ideia de que o sujeito de direito é individual (COUTO, 2008).

Há uma tênue relação entre os direitos de segunda e terceira geração, a exemplo do direito social dos povos indígenas à educação e dos direitos coletivos dos povos originários ao ensino superior. O primeiro foi extremamente importante, uma vez que permitiu a garantia de o indivíduo indígena acessar os seus direitos à educação superior. Diante das desigualdades de acesso à este nível educacional entre os segmentos populacionais de um determinado país, a proposta foi a de tratar “com especificidade o sujeito de direitos, que passa a ser visto em sua particularidade e especificidade” (PIOVESAN, 2008, p.888). Partindo desta ótica, determinados grupos étnico-raciais, distintos do grupo dominante, passaram a exigir uma proteção especial do Estado, de modo que “as demandas de grupos devem ser vistas nas especificidades e particularidade de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também como direito fundamental, o direito à diferença” (PIOVESAN, 2008, p.888).

Já o direito coletivo dos povos indígenas à educação superior tem relação com o direito à autodeterminação e com o projeto de desenvolvimento de suas comunidades. É do direito à autodeterminação que derivam os demais direitos coletivos, como, por exemplo, o direito à educação superior. Mais do que a preocupação destes povos com as desigualdades de acesso entre os segmentos indígenas e não indígenas à universidade, o centro de atenção recai sobre o tipo de educação que cada comunidade almeja em função de seu projeto societário. Assim, ao lado do direito coletivo à educação superior é necessário ter como ponto de partida o direito epistêmico dos povos e sua relação com outras epistemologias não ocidentais.

Daí que alguns autores (MACAS, 2013) insistem na importância da criação e da gestão das universidades indígenas, por serem estas as que mais se aproximam das epistemologias indígenas, sem considerar a importância das epistemologias ocidentais. Essas instituições surgem com a pretensão de promover o diálogo interepistêmico. Outros autores, argumentam ainda que o ingresso às universidades tradicionais são uma das formas contemporâneas de controle e de homogeneização estatal sobre os indígenas (MATO, 2010).

Ao mesmo tempo, consideram a proposta como uma das formas mais eficientes de combater a desigualdade e a discriminação racial.

A lógica de enfrentamento das desigualdades e as iniquidades escolares entre o segmento estudantil indígena e o não indígena, por parte dos Estados latino-americanos, guia-se pelo princípio da igualdade de oportunidades e de resultados e corrobora com a concepção dos pensadores do multiculturalismo liberal. Essa lógica também é ratificada por várias várias agências das Nações Unidas, pelo Banco Mundial, entre outros (WASH, 2009a), tendo por intenção eliminar o caráter integracionista das políticas locais e os acordos intergovernamentais.

O multiculturalismo liberal é uma importante vertente na América Latina que põe em voga formas de superar as desigualdades étnico-racial na sociedade. A partir dessa doutrina, as políticas educacionais inclusivas para os indígenas são consideradas como uma política estratégica para atenuar os conflitos sociais na sociedade e para permitir o ingresso de segmentos populacionais que, de outra forma, não teriam chance de ingressar no sistema formal de ensino superior.

O interculturalismo crítico, por sua vez, centra-se na discussão dos conflitos étnico-raciais tendo como substrato os direitos coletivos dos povos indígenas à educação superior. Sob esta nova lógica têm surgido propostas de criação e de gestão de sistemas de ensino superior localizados próximos ou dentro dos territórios indígenas. Trata-se de uma proposta que foi construída pelo pensamento indígena, especialmente o andino, na América Latina. Vale ressaltar que nem todas as universidades indígenas trabalham sob a mesma perspectiva ou na mesma direção; até porque existe uma variedade de grupos étnicos no território americano. Por isso, é impossível tratar o tema pelo viés da homogeneização cultural, como alguns setores conservadores argumentam; em vez disso cabe verificar o que é comum e o que é diferente em todas essas propostas.

Há algumas décadas, tanto o marco histórico de direitos humanos, como a sua incorporação nos textos constitucionais, tem tensionado a necessidade, o reconhecimento e a desproteção dos direitos, que têm sido recorrentemente apresentados pelos coletivos indígenas como a desigualdade e a discriminação que, durante muito tempo, vêm afetando esses sujeitos racializados. Tais condições têm sido um terreno fértil para que várias organizações indígenas continuem a politizar os direitos coletivos.

A partir da perspectiva dos atores sociais que se apoiam na tradição liberal, o direito à educação deve ser garantido e, ainda o é, por meio de geração de políticas educacionais inclusivas. Esta perspectiva ajusta-se à ideia de que os sujeitos, apesar de terem de

natureza coletiva, somente podem usufruir do direito de maneira individual, ou seja, por meio dos sujeitos que representam essa coletividade.

Dessa forma, a compreensão acerca dos direitos dos povos indígenas à educação superior centra-se na recusa das desigualdades educacionais, que ainda persistem - em termos de acesso às Instituições de Ensino Superior - entre indígenas e não indígenas. Essa iniquidade é comum e pode ser observada em todo o sistema formal de ensino superior (LIMA; PALADINO, 2012), por exemplo, no Brasil.

No marco do direito coletivo, os povos indígenas, de forma geral, advogam a favor de um outro tipo de modelo de ensino, o qual continua ainda sob a supervisão do Estado, e considera as seguintes problematizações: a que modelo de ensino superior os povos indígenas têm tido acesso e que tipo de desenvolvimento ele propõe? (MUÑOZ, 2006); esse modelo atende às necessidades e ao projeto de desenvolvimento de suas comunidades de origem? Sob esta perspectiva, poder-se-ia dizer que o acesso à educação, seria - em última instância - um processo educacional de homogeneização cultural proposta pela sociedade envolvente?

Entretanto, o que se almeja com os direitos coletivos é justamente o contrário, isto é, pretende-se dar mais ênfase a um sistema jurídico-legal que negue, em certa medida, toda e qualquer ação que venha a limitar, para os povos indígenas, o patrimônio cultural, as formas próprias de ser, de saber, de se organizar e de se relacionar com a natureza. É importante destacar ainda que a construção de modelos outros de ensino superior, elaborados pelos e com os líderes indígenas, deveriam ter como parâmetro os mesmos indicadores educacionais utilizados pelas instituições de ensino superior indígena, uma vez que tal modelo educacional visa a articular o direito ao diálogo interepistêmico em condições de igualdade entre os saberes indígenas e os de matriz euro-americana.

Qualquer que seja a discussão doutrinária sobre os direitos coletivos dos povos indígenas, o certo é que se trata de uma discussão em aberto, mas que tende a ouvir a perspectiva dos indígenas. Cabe destacar que os povos indígenas vêm liderando esse debate, uma vez que têm questionado os parâmetros de definição, inclusive do que se entende por “povos indígenas”. As demandas e as reivindicações por eles pleiteadas, contudo, na esfera pública, visam a garantir o direito a seu patrimônio cultural, pois foi ele que lhes permitiu e, ainda lhes permite, serem grupos étnicos desde a chegada ibérica nas Américas - e além de todas as formas e tentativas sistemáticas do Estado de absorvê-los a uma ordem social diferente.

### 3. 2MARCOS NORMATIVOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

A aprovação da DUDH, em 1948, pela Assembleia Geral da ONU, configura-se como marco inicial da discussão sobre os temas da educação relacionada aos povos indígenas (LÓPEZ, 2005). Foram produzidos, depois desse momento, outras declarações e outros tratados internacionais, além de diversas convenções regionais, que, em seu conjunto, constituíram um sistema jurídico internacional de promoção e de proteção dos direitos dos homens, das mulheres e dos grupos étnicos (ANAYA, 2006).

A análise desses marcos é de extrema importância, pois uma vez aprovados e/ou ratificados, orientam os Estados a se comprometerem “a poner en práctica medidas y leyes nacionales compatibles con los deberes y obligaciones que esos tratados establecen” (LÓPEZ, 2011, p. 119). Assim, o sistema jurídico internacional deve ser incorporado ao ordenamento jurídico de cada país - por norma, por decreto ou por lei. Por outro lado, a instituição desses direitos no corpo doutrinário de um país, por si só, não garante o seu efetivo exercício (LÓPEZ, 2005).

Logo, a construção do arcabouço de instrumentos jurídicos internacionais em matéria de educação indígena, em grande parte, foi resultado da defesa das organizações indígenas no cenário internacional (BUSQUETS, 2011). O seu desenvolvimento, entretanto, não ocorreu de forma linear; ao contrário, foi marcado por movimentos contraditórios, ora de expansão e de ampliação, ora de retração. Nesse processo participaram diferentes atores sociais, os quais confrontaram os seus interesses e contribuíram para a conquista e para a concessão desses marcos.

Levando em consideração estas ponderações, o presente item desenvolve-se com um duplo propósito: primeiro, identificar e analisar os principais instrumentos do direito internacional que conformam o direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina; segundo, mostrar os avanços e os desafios dos diferentes Estados na adequação de sua normativa às orientações estabelecidas pelo direito internacional.

#### 3.2.1 Marco normativo internacional

O primeiro instrumento que reconhece a educação como um direito de todas as pessoas é a Declaração Universal de Direitos Humanos, a qual estabelece que “toda persona tiene derecho a la educación, y la educación básica será gratuita y obligatoria para todos. Se procurará que la educación técnica y profesional sea accesible para todos basándose en los

méritos de cada uno” (DUDH, art. 26, Parágrafo I). Este artigo foi de fundamental importância, pois rompeu com a velha ideia de que o acesso à educação era um privilégio de alguns em favor da ideia de que ele é um direito que deve ser assegurado a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição social (HADDAD, 2012). Outra premissa que colabora com esse princípio é o artigo 2º, do mesmo documento, que declara que: “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión” (DUDH, art.2º). Assim, o reconhecimento do direito à educação implica que a sua oferta deva ser garantida a todas as pessoas. A equidade significa “igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação” (HADDAD, 2012, p. 217) e, ao mesmo tempo, para que elas “desfrutem de um ensino de alta qualidade, independente da origem étnica, racial, social ou geográfica” (HADDAD, 2012, p. 217).

Sob o princípio da universalidade e da equidade, os indígenas têm assegurado o direito a se beneficiarem do sistema de ensino formal ofertado pelo Estado, em igualdade de condições com os demais segmentos populacionais da sociedade. Com isso, as políticas educacionais de atenção universal foram tratadas - no marco das Repúblicas- como uma suposta garantia de igualdade. Contudo, a materialização desse direito foi “uno de los mayores instrumentos de creación de asimetrías, de perpetuación de prejuicios y de mantenimiento de la inequidad educacional y, conseqüentemente, de la desigualdad social”(PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 22). Isto aconteceu porque a promoção da igualdade na educação se deu em um contexto sócio-histórico no qual se mantiveram, e até se ampliaram, as práticas sociais de negação, de exclusão e de discriminação em relação às pessoas de diferentes grupos étnico-raciais no sistema educacional (embora não somente nele). Logo, a implantação do direito à igualdade foi promovida em um ambiente onde a situação de desvantagem no acesso a esse sistema por parte da população indígena já era um dos elementos constitutivos e estruturais da sociedade latino-americana (BELLO; RANGEL, 2002). Posteriormente, os povos indígenas tornaram-se objeto de consideração específica nas Nações Unidas e em outras instituições internacionais, o que permitiu, em grande medida, avançar na garantia dos direitos destes povos à educação (LÓPEZ, 2011).

O desenvolvimento do direito internacional em matéria indígena ocorreu, essencialmente, ao longo do século XX, guiado pela ideia de que era necessário contar com uma normativa centrada exclusivamente nos povos originários para poder tratar das suas características (LÓPEZ, 2007). É nesse cenário, por exemplo, que, em 1957, “se adoptó el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales (nº.107) que fue el primer tratado de derecho

internacional sobre el tema”(OIT, 2003). Ainda que os indígenas fossem considerados como sujeitos de direitos, no âmbito do direito internacional, por muito tempo continuaram sendo relacionados a “sociedades atrasadas y transitorias. Para que pudiesen sobrevivir, se creia indispensable fundirlas en la corriente nacional mayoritaria mediante la integración y la asimilación”(OIT, 2003). Observa-se, desse modo, a influência ideológica do racismo étnico-racial epistêmico, no âmbito do direito internacional, tentando subjugar as sociedades indígenas diante da sociedade ocidental. Vale lembrar que essa construção ideológica foi originariamente produzida no século XV e constituída a partir dos discursos racistas dos teólogos e juristas medievais<sup>65</sup> (GROSFOGUEL, 2010).

Sob a perspectiva histórica de construção do direito internacional em matéria indígena, aponta-se um processo de mudança direcionado para superar a ênfase individualista e o caráter integracionista e assimilacionista dos instrumentos anteriores<sup>66</sup> (LÓPEZ, 2005; OIT, 2003). Somente no final da década de 1980 essa mudança ocorre de fato, com a aprovação do Convênio da OIT nº. 169, no qual a proteção aos povos indígenas continua sendo o objetivo principal, porém, agora, baseada no respeito às suas culturas, às suas formas de vida, às suas tradições e aos seus costumes. Além disso, esses povos conquistaram o direito de determinar, por si mesmos, a forma e o ritmo de seu desenvolvimento. As informações contidas no Quadro I, a seguir, ilustram de que forma são configurados os paradigmas de tais instrumentos nos países que o adotaram bem como sua atual situação.

---

<sup>65</sup> Os discursos racistas têm como referência o confronto de dois teólogos e juristas europeus. Esse discurso foi analisado no capítulo 1 desta tese.

<sup>66</sup> “Con el correr del tiempo este punto de vista se fue poniendo en tela de juicio como consecuencia, principalmente, de una comprensión más profunda del tema y del número cada vez mayor de miembros de pueblos indígenas que participaban en foros internacionales, tales como el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de las Naciones Unidas” (OIT, 2003).

Quadro I. Instrumentos Internacionais sobre os povos indígenas na Região : instrumento, natureza, paradigma de orientação, número de países que os adotaram e a situação atual no cenário internacional

Instrumento	Natureza	Fonte
Convênio nº. 107 da OIT	Tratado vinculante	FAJARDO, Raquel Yrigoyen. <b>A los 20 años del Convênio 107 de la OIT: balance y retos de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina.</b> Disponível em: <derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=4>. Acesso em: 15 de março de 2014. (adaptado)
Convênio nº. 169 da OIT	Tratado vinculante	FAJARDO, Raquel Yrigoyen. <b>A los 20 años del Convênio 169 de la OIT: balance y retos de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina.</b> Disponível em: <derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=4>. Acesso em: 15 de março de 2014. (adaptado)
Declaração da ONU sobre o direito dos povos indígenas	Declaração	FAJARDO, Raquel Yrigoyen. <b>A los 20 años del Convênio 169 de la OIT: balance y retos de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina.</b> Disponível em: <derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=4>. Acesso em: 15 de março de 2014. (adaptado)

Assim, o que se percebe, por meio da leitura do quadro acima, é que há um ponto de inflexão caracterizado pelas mudanças de paradigma que, por sua vez, influenciarão as tradicionais maneiras de o Estado se relacionar com as sociedades indígenas. Por conseguinte, imprimirão modificações na esfera da educação e das relações étnico-raciais, o que pode ser verificado nos documentos que configuram os marcos jurídicos.

### 3.2.1.1 Instrumentos internacionais dirigidos especificamente aos povos indígenas

Entre os documentos internacionais referentes aos povos indígenas destacam-se: o Convênio nº. 169 da OIT e a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. A análise desses documentos levou em consideração os dispositivos legais que articulam a relação entre educação, especificamente a de nível superior, e os grupos étnicos.

O Convênio nº. 169 da OIT<sup>67</sup> é considerado um marco histórico na conquista dos direitos dos povos indígenas na região e é também o mais antigo, com 23 anos de existência. Sua relevância em relação aos demais instrumentos internacionais se deve essencialmente pela forma inovadora “como reconhece os direitos coletivos de povos indígenas, e não somente os direitos individuais indígenas” (AMAYA, 2006, p. 171).

Desse modo, são os povos, e não mais os indivíduos indígenas, o sujeito de direito, ou seja, aquele que tem o direito a continuar mantendo a sua integridade cultural (SALGADO, 2006). Por consequência, esse Convênio insta os Estados e os demais segmentos da sociedade nacional a reconhecerem como valiosas e legítimas as instituições e as tradicionais formas dos povos indígenas e tribais de viverem, de se organizarem e de se relacionarem com a natureza (OIT, 2003).

Ao contrário de outros instrumentos internacionais, o Convênio nº. 169 é um instrumento jurídico que obriga legalmente os países que o ratificaram a cumpri-lo e a integrá-lo nos seus marcos legais. Daí também decorre a sua importância jurídica e a sua relevância em relação à promoção e à proteção dos direitos dos grupos étnicos no cenário internacional. Ele tem como grupos beneficiários os povos indígenas e os tribais em países independentes (OIT, 2003). Os primeiros são definidos como aqueles possuidores de uma

---

<sup>67</sup> A OIT constitui o mais antigo dos organismos especializados da ONU. Foi instituída no final da Primeira Guerra Mundial tendo como objetivo principal o reconhecimento da predominância das condições e das relações desumanas nas relações de trabalho. Em 1946 foi vinculada à ONU. Sediada em Genebra - na Suíça -, a OIT é composta por 183 países-membros, de todos os continentes, reunidos em uma estrutura tripartida que, além das representações governamentais, conta com a participação de instituições representativas do setor laboral. Ela é a única agência do Sistema das Nações Unidas na qual participam diretamente atores não governamentais. Dela fazem parte, em igualdade de condições, os Estados e as organizações de empregadores e trabalhadores ao redor do mundo (OIT, 2003).

vinculação histórica existente à época da colonização e que mantêm, ainda que parcialmente, instituições próprias no âmbito social, político e econômico. Os povos tribais, por conseguinte, são aqueles sujeitos que, embora culturalmente distintos e regidos - ainda que parcialmente - por modos próprios de vida, não têm uma vinculação histórica com ancestrais residentes no país na época da colonização (OIT, 2003; SALGADO, 2006). Desse modo, o “que determina la condición indígena es la descendencia de pueblos anteriores a la colonización” (SALGADO, 2006, p. 38).

Assim, pela primeira vez na história ocidental, um documento incorporou a noção de povos indígenas enquanto uma categoria jurídica. Compreender a diferença entre o termo “populações” e “povos” é extremamente importante, pois:

para los pueblos indígenas el término poblaciones posee connotaciones peyorativas, o cuanto menos restrictivas, pues expresa la idea de un conglomerado de personas que no comparten identidad y se encuentran en un estado transitorio de subdesarrollo con respecto a la sociedad moderna. En contraste el término pueblo tendería mejor a respetar la idea de que existen sociedades organizadas, con culturas y identidad propias, destinadas a perdurar, en lugar de simples agrupaciones de personas que comparten algunas características raciales o culturales (LÓPEZ, 2011, p. 127).

O Convênio nº. 107 da OIT, que é anterior ao nº 169, utilizava a terminologia de populações indígenas e populações tribais. Porém, as organizações indígenas solicitaram à OIT a mudança de nomenclatura, a qual foi acolhida por sua assembleia. Uma das razões elencadas pelas organizações foi a de que o conceito de povos, ao contrário de população, expressa melhor que são pessoas que pertencem a um coletivo e que permanecem até os dias atuais unidos por laços históricos, culturais, linguísticos, entre outros (MUNDURUKÚ, 2012).

O Convênio nº 169, nos artigos 26 a 29, fala dos direitos dos povos indígenas à educação (SALGADO, 2006). As informações contidas no Quadro 1, a seguir, permitem visualizar sinteticamente o conjunto desses artigos.

Quadro II: Convênio nº. 169 da OIT sobre os povos indígenas em relação à Educação

Artigos	Temas	Síntese dos Direitos indígenas
26	Direito à educação	- adquirir uma educação voltada a todos os níveis, pelo menos em pé de igualdade com o restante da comunidade nacional.
27	Autonomia educacional	- responder às suas necessidade particulares, de modo a abarcar sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais;  - garantir sua participação na formulação e na execução de programas de educação, com vistas a transferir progresivamente a tais povos a responsabilidade da realização desses programas;  - reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e meios de educação.
28	Educação bilíngue	- deverá ser ensinado às crianças dos povos interessados a leitura e a escrita em sua própria língua indígena ou na língua que mais comumente se fale no grupo ao qual pertencem;  - preservar as línguas indígenas e promover o seu desenvolvimento e a sua prática;  - assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegar a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país em que vivem.

Fonte: OIT. **Convenio 169 sobre Pueblos indígenas e tribales**: un manual.1. ed. Genebra, 2003. (sistematização e tradução da pesquisadora)

O artigo 26 (QuadroII) estabelece, em linhas gerais, que os povos têm o mesmo direito de se beneficiar do sistema educacional de um país, em condições de igualdade com os demais setores da sociedade nacional, uma vez que “el acceso a la educación por parte de los pueblos indígenas tiene obstáculos de los que carecen otros sectores” (SALGADO, 2006, p. 239).

O documento considera discriminação toda forma de

exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición

económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (OIT, 2003).

Essa discriminação se traduz, no plano prático, em

excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza, limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo, imponer sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos o colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana, entendiéndose como enseñanza sus diversos tipos y grados, el acceso, el nivel, la calidad y las condiciones en que se da (SALGADO, 2006, p. 239).

Nesse sentido, o documento prevê a necessidade de o Estado criar medidas especiais para diminuir as assimetrias entre indígenas e não indígenas no sistema nacional de ensino.

Já o artigo 27 refere-se às especificidades do direito dos povos indígenas à educação. Ele declara a necessidade de os programas educacionais responderem às demandas e às necessidades das comunidades indígenas. Ademais, prevê que os conteúdos e as metodologias de ensino-aprendizagem devem refletir a perspectiva desses povos e incluir os sistemas ancestrais de produzir e de socializar o conhecimento. Ou seja, não só é garantido o direito dos povos à educação, mas também as suas matrizes epistêmicas de produzir conhecimento. Para cumprir esse item, a autoridade estatal precisa garantir a participação ativa desses povos (e em condições de igualdade com os demais atores sociais) desde o momento de formulação até o de implantação, de execução e de avaliação desses programas,

Ainda, o inciso 3º. do mesmo artigo refere-se à autogestão educacional. Ele reconhece o direito dos povos de criarem e de gerirem suas próprias instituições de ensino, se assim o desejarem. Essa prerrogativa não pode ser considerada como mais uma forma de diminuir ou eximir a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação. Ao contrário, trata-se de uma proposta que busca potencializar a autonomia desses povos. Para serem reconhecidas como legítimas as instituições criadas pelos próprios indígenas, elas necessitam atender aos quesitos mínimos elencados pela autoridade estatal competente para os assuntos educacionais (SALGADO, 2006). Contudo, esses quesitos não podem ser impostos de forma arbitrária, pois devem ser definidos previamente com a participação ativa de representantes das comunidades; logo: “el estado no sólo tiene la obligación de reconocer la autonomía indígena sobre el desarrollo de sus procesos sociales, sino que también está obligado a promover las condiciones para que esta autonomía sea posible” (SALGADO, 2006, p. 245).

Assim, o referido artigo institui o princípio do direito à diferença, ou seja, reconhece os povos indígenas como grupos pertencentes à outra matriz cultural, distinta da matriz ocidental. No plano prático, esse princípio significa dizer que: o Estado tem o dever e os povos indígenas o direito a manterem sua língua, suas crenças, suas tradições e suas formas autorreferenciadas de organização social. Esse princípio, no ambiente educacional, significa que os povos “autóctonos aprendan su propia lengua, cultura y tradiciones al mismo tiempo que los temas que figuran en el programa de educación nacional”<sup>68</sup> (SALGADO, 2006, p. 65).

Em linhas gerais, pode-se observar que o texto do Convênio estabelece uma relação fundamental entre “as questões do ensino referentes à proteção da língua materna, os conhecimentos tradicionais e suas formas de transmissão e a livre-determinação dos objetivos para o desenvolvimento dos povos interessados” (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p. 124). Para as pesquisadoras, esses três eixos são fundamentais, uma vez que legitimam o direito dos povos indígenas a usufruírem de modelos educacionais condizentes com a sua realidade. Além disso, estabelecem “um rol de princípios que exclui para os Estados signatários a possibilidade de ignorar a diferença cultural ou depreciá-la objetivando sua supressão. Por consequência, fica vedada a formulação de políticas educativas integracionistas” (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p. 124), por parte do Estado.

A ratificação do Convênio, nos países latino-americanos, fundamentou uma série de iniciativas em relação aos povos indígenas. O Paraguai, por exemplo, transformou a língua guarani em idioma oficial do país, ao lado do espanhol, em 1992 (SALGADO, 2006). Na Colômbia deu-se a criação da Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAI, concebida a partir da experiência do movimento indígena “orientado por el CRIC, organización que ha emprendido un significativo proceso de replanteamiento de la educación a partir de fundamentarla desde las raíces del pensamiento y costumbres de las culturas” (CRIC, 2013).

Cabe ressaltar que, embora o Convênio tenha sido aprovado em 1989, alguns dos 14 países da região latino-americana e caribenha que o assinaram<sup>69</sup>, levaram mais de uma década

---

<sup>68</sup> “Desde 1988, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe actúa con éxito en la región Guaraní de Bolivia. La Asamblea del Pueblo Guaraní participa directamente en el desarrollo y la aplicación del Programa, para asegurar que se basa en sus experiencias e ideas y satisface sus necesidades. Una de ellas es que la educación se imparta tanto en español como en guaraní. Cuando comenzó el programa, los padres comprobaron que sus hijos ya no se sentían avergonzados de hablar en guaraní ante hispanohablantes e iban con mucho más gusto a la escuela. Los progresos de este Proyecto condujo a un campaña de alfabetización a gran escala. El objetivo no se limitaba al aprendizaje de la lectura y la escritura sino también de la historia guaraní y sobrevalorización, así como a reforzar la identidad cultural y alcanzar objetivos políticos” (CONAIE; TUKUI SHIMI, 2010, p. 65).

<sup>69</sup> O Convênio foi ratificado pelos seguintes países: México, em 1990; Bolívia e Colômbia, em 1991; Costa Rica e Paraguai, em 1993; Peru, em 1994; Honduras, em 1995; Guatemala, em 1996, Argentina, em 2000; Brasil e Venezuela, em 2002 (MATO, 2012).

para ratificá-lo. Inevitável, assim, é que se proponham na sociedade mais reflexões acerca das razões políticas que levaram alguns Estados a não ratificarem o Convênio e outros a demorarem a fazê-lo.

A posição resistente (e negativa) em relação ao Convênio é um contrassenso, pois durante as negociações “algunos estados defendieron los derechos indígenas ante sus colegas del mundo hasta llorar, pero al momento de ratificarlo como ley nacional dejaron a un lado todo (...) y negaron adoptarlo (LÓPEZ, 2010, p. 05). Observa-se que entre os países que se negaram a ratificá-lo estão Panamá e El Salvador. As atitudes de negação, por parte do Estado e de suas estruturas, ampliam ainda mais as dificuldades em relação à acessibilidade e à cobertura de serviços educacionais aos habitantes autóctones no país.

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, por sua vez, é um documento legal da Assembleia Geral das Nações Unidas que contém os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas<sup>70</sup>. Logo, é um instrumento jurídico de proteção aos direitos indígenas e garantia de que todos os Estados devem reconhecer e respeitar esses direitos (CONAIE; TUKUISHIMI, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas é considerada um marco histórico e jurídico no âmbito do direito internacional para os povos indígenas, que reconhece “não só a existência de mais de 370 milhões de indígenas no mundo, mas que eles e seus povos são sujeitos de direitos específicos que devem ser reconhecidos e protegidos pelo Estado” (KAIGÁNG, 2008, p. 242). Ela foi resultado das mobilizações e da luta dos povos indígenas em várias partes do mundo e foi redigida com a participação desses grupos étnicos, “es decirque anterior a la Declaración, todos los tratados internacionales eran negociados entre los Estados, pero la Declaración consiguió, por primera vez, una gran participación social del los pueblos indígenas” (CONAIE; TUKUISHIMI, 2010, p. 03).

Do ponto de vista histórico, o texto da Declaração começou a ser elaborado e discutido em 1993 pelo Grupo de Trabalho sobre os direitos dos povos indígenas, porém somente foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 2007, ou seja, após doze anos de tramitação. Durante esse processo, e até o último instante, enfrentou a resistência de vários Estados, especialmente a dos EUA, da Austrália, da Nova Zelândia, do Canadá e da Colômbia<sup>71</sup>. A relevância desse documento internacional para a promoção e a proteção dos

<sup>70</sup> Art. 43 da DUDPI: os direitos reconhecidos na presente Declaração constituem as normas mínimas para a sobrevivência, a dignidade e o bem-estar dos povos indígenas do mundo (ONU, 2008).

<sup>71</sup> Os pontos da DUDPI que mais geraram resistência na Assembleia Geral da ONU foram: o direito à propriedade do território, o controle dos recursos naturais e o autogoverno indígena e o direito a autodeterminação. Já os direitos culturais, educacionais e sociais não sofreram resistência (KAIGÁNG, 2008).

direitos dos povos indígenas, especificamente em relação ao seu direito à educação, pode ser observada desde o seu preâmbulo. Neste sentido, o documento afirma que:

(a) os povos indígenas são iguais aos demais povos, reconhecendo ao mesmo tempo o seu direito a serem diferentes e a serem respeitados, tanto pelo Estado como pela sociedade envolvente, como tais. Portanto, serem diferentes culturalmente aparece como um direito coletivo. Assim, fica vedada toda a forma de assimilação ou de integração forçada à sociedade.

(b) condena todas as doutrinas racistas inspiradas na ideia de superioridade de um determinado grupo cultural em relação a outro. Afirma que estas perspectivas são cientificamente falsas e juridicamente inválidas. Logo, considera como violação as práticas discriminatórias inspiradas na ideia de superioridade de um grupo em relação a outro.

(c) reconhece como valiosos os conhecimentos, as culturas e as práticas tradicionais indígenas para o desenvolvimento sustentável e equitativo do meio ambiente. Esse reconhecimento significou um grande avanço, pois institui a ideia de que os saberes ancestrais contribuem para o desenvolvimento e para a preservação da vida, ainda que esse reconhecimento esteja restrito somente a um determinado domínio do conhecimento, o das ciências ambientais.

(d) institui a ideia de que os indígenas, enquanto coletivo, são sujeito de direito. Ou seja, o direito tem como titular um grupo ou um coletivo. (ONU, 2008; BELLO, 2004; COUTO, 2008; CONAIE; TUKUI SHIMI, 2010).

A Declaração contempla, desse modo, o direito dos povos indígenas à educação. Especificamente, o art.14, mediante seus três incisos, garante que esses povos estabeleçam e controlem seus sistemas educacionais. Em consonância a essa orientação, o artigo, nos incisos 2º. e 3º., estabelece que todos os indígenas, especialmente as crianças, tenham direito a todos os níveis de ensino sem que se opere discriminação. Além disso, reconhece o direito dos grupos étnicos à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. Institui, assim, a ideia de que a educação para os povos indígenas é um direito individual, pois garante o acesso à educação formal aos indivíduos, e coletivo, uma vez que a proposta é desenhar modelos educacionais que levem em consideração o contexto social e cultural de cada um dos grupos étnicos em seus próprios territórios.

### 3.2.1.2 Disposição particular sobre os povos indígenas e sobre a educação em outros instrumentos internacionais

Outros instrumentos internacionais, além da Convenção nº. 169 da OIT e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, refletem e contribuem para fazer avançar o desenvolvimento da compreensão acerca do direito dos povos indígenas à educação. São eles: Plano de Ação e Declaração de Durban; Declaração Mundial de Educação Superior; e Declaração Regional de Educação Superior.

Em relação à política de ação afirmativa para os povos indígenas no ensino superior, pode-se afirmar que a Conferência Mundial de Durban foi um marco fundamental para debater essa temática. Apesar de ser comumente associada aos direitos dos afrodescendentes, ela tem como público alvos os grupos étnico-raciais.

A III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, com o triplo objetivo de: a) elaborar um diagnóstico mundial das formas de racismo e de discriminação (racial, de gênero, étnica, religiosa, contra migrantes); b) identificar suas vítimas; c) elaborar e implantar medidas de prevenção e combate ao racismo; d) obter dos governos o compromisso para enfrentar o problema, implementando estratégias de promoção da igualdade e erradicação do racismo (LÓPEZ, 2011)<sup>72</sup>. Ao final da Conferência foram aprovados dois documentos fundamentais, quais sejam: a Declaração e o Plano de Ação de Durban<sup>73</sup>.

Em relação ao Plano de Ação, os artigos 99 e 100 estabelecem que é de responsabilidade do Estado combater o racismo e qualquer forma de discriminação racial. Para cumprir com esse fim, os Estados devem implantar programas de ação para superar as desigualdades sociais em favor dos grupos étnicos, por meio de adoção de ações afirmativas. No que diz respeito à temática da educação e povos indígenas, o Plano de Ação, do artigo 15 ao 23, obriga os Estados a adotarem medidas (constitucionais, administrativas, legislativas, judiciais e outras) que promovam, protejam e assegurem aos povos indígenas o exercício de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais com base na igualdade, na

---

<sup>72</sup> Essa Conferência tem particular papel nos debates acerca do tema dos direitos dos povos indígenas “uma vez que [nela] foram pleiteadas e declaradas não apenas o reconhecimento das explorações ou discriminações, seja contra grupos étnicos, culturais ou gênero, como também o pleito pela urgente retratação dos culpados (colonizadores, exploradores) e a justa reparação dos povos atingidos e explorados, destacando-se aí os afrodescendentes e indígenas da América Latina” (CALDAS; SANTOS; SANTOS, 2011, p. 04).

<sup>73</sup> Na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata foi reconhecida a necessidade urgente de tradução dos objetivos da Declaração em um Programa de Ação prático e realizável (ONU, 2001).

nãodiscriminação e na plena e livre participação em todas as esferas da sociedade. Além disso, insta a promoção de maior conhecimento e respeito pela cultura e pela herança desses povos, bem como o estabelecimento e a implementação de programas educacionais destinados, especificamente, a esses grupos étnicos (ONU, 2001).

Nos artigos 117 ao 120, o Plano dispõe, por sua vez, sobre o financiamento público em relação à educação. Caberá, assim, aos Estados comprometerem recursos financeiros para a educação antirracista e para campanhas publicitárias que promovam os valores de aceitação e de tolerância à diversidade e de respeito pelas culturas de todos os povos indígenas, de modo a promover um entendimento preciso da história e de culturas destes.

Com respeito ao campo da educação superior, em particular, merecem ser mencionados dois documentos: a Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior (DCMES), de 2009, e a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (DCRESAL), de 2008.

O primeiro foi emitido pela Conferência Mundial de Educação Superior, realizada no período de 5 e 8 de julho de 2009, na cidade de Paris. O documento levou em consideração os resultados e as recomendações das conferências regionais sucedidas em várias partes do mundo<sup>74</sup> durante o ano de 2008 (IESALC-UNESCO, 2009). No que se refere ao ensino superior, ao compreendê-lo enquanto um direito humano acessível a todas as pessoas, independentemente de suas condições étnico-raciais, o documento acaba por não versar sobre os direitos específicos dos povos indígenas nesse âmbito. O texto, cabe destacar, incorporou de maneira limitada as recomendações contidas na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (DCRESAL), documento resultante da Conferência Regional de Educação, que, por seu turno, foi realizada no período de 04 a 06 de junho de 2008, na cidade de Cartagena de Índias, na Colômbia, com o apoio do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC-UNESCO, 2009) e do Ministério de Educação Nacional da Colômbia, além de com a colaboração dos governos do Brasil, da Espanha, do México e da República Bolivariana da Venezuela.

A Conferência Regional, considerando a perspectiva da realização da Conferência Mundial, prevista para o ano seguinte, contribuiu para identificar as principais demandas da América Latina e do Caribe, bem como as ideias que fundamentam e impulsionam a consolidação, a expansão e a crescente qualificação e pertinência da educação superior na região. A análise sobre o texto da Declaração indica que a geração e o planejamento de

---

<sup>74</sup> Foram realizadas seis conferências regionais, nas cidades de Cartagena das Índias, Dakar, Nova Délhi, Bucareste e Cairo (Cf.: IESALC-UNESCO, 2009).

políticas e de modelos de ensino superior devem levar em consideração as características e as especificidades da região.

A educação superior, assim, deve ter como estratégia: promover uma maior integração regional nos campos da investigação científica e da formação de recursos humanos qualificados; adotar instrumentos específicos de inclusão social (de gênero, étnica e dos portadores de necessidades especiais); fomentar o crescimento dos sistemas de educação superior em cada país, não apenas em número, mas em formas alternativas, capazes de cumprir com o objetivo de democratizar o conhecimento e expandir o número de vagas; incentivar a cooperação entre os diversos segmentos sociais (IESALC-UNESCO, 2009). Logo, as proposições da Declaração Regional podem ser sintetizadas pela necessidade de o modelo educacional levar em consideração o contexto regional, o qual se caracteriza por ser pluricultural, plurilíngue e multiétnico, além de dar conta, especificamente, dos direitos dos povos indígenas nesse contexto (IESALC-UNESCO, 2009).

A Declaração Regional de Educação Superior é considerada um documento fundamental para compreender não só as demandas mais gerais que se apresentam à educação superior na região, mas também as específicas. Esses dois universos sugerem o delineamento de políticas “que reforcem o compromisso social da Educação Superior” (IESALC-UNESCO, 2009). Essas políticas devem aspirar, por um lado, a diminuir as iniquidades entre indivíduos indígenas e não indígenas e, por outro, a “induzir o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas” (IESALC-UNESCO, 2009) adequadas ao contexto regional.

A educação, assim, é considerada como uma importante ferramenta para divulgar, promover e proteger os direitos dos povos indígenas na sociedade. Desse modo, é de fundamental importância que o Estado busque criar e implantar novos modelos educacionais, que “reconozcan, garanticen, protejan y, sobre todo, que respeten los procesos educativos propios de los pueblos indígenas, que existieron antes de la colonización y creación de los Estados modernos” (OIT, 2003, p. 19).

Para que isso ocorra, cabe aos Estados Nacionais, por sua vez, atentar às diretrizes estabelecidas pelo marco regulatório internacional, que orienta as relações entre o Estado e a sociedade civil, neste caso, a sociedade indígena. Para tanto, na próxima sessão, apresentar-se-á a análise das dinâmicas dessas relações estabelecidas entre o marco internacional e os nacionais, de modo a construir um panorama da atual situação jurídico-legal no que diz respeito aos povos indígenas no contexto histórico latino-americano.

### **3.2.2 Dinâmicas das relações estabelecidas entre o marco internacional e os nacionais sobre as sociedades indígenas**

Os Estados Nacionais foram constituídos a partir da concepção de unidade do Estado e de igualdade de todas as pessoas diante da lei – independentemente de suas características étnico-raciais. Essa visão de uniformidade cultural das primeiras Constituições respondia a “la necesidad política de que el Estado otorgara una identidad nacional, la que en sus épocas tempranas todavía estaba por hacerse” (LÓPEZ, 2011, p. 140). Desse modo, a conformação dos Estados foi uma resposta aos padrões de homogeneidade exigidos pela ideia de nação, que pressupunha uma só cultura e uma só identidade nacional. As marcas históricas dessa perspectiva, como o racismo, “continúan presentes en muchas de las políticas estatales” (LÓPEZ, 2011, p. 140). De maneira progressiva, porém lenta e com graus diferentes de adesão, na América Latina, o direito internacional referente aos povos indígenas foi incorporado nos textos constitucionais de diversos países que integram a região.

Apesar do desenvolvimento do direito internacional, há países que ainda não reconhecem a existência e os direitos dos povos indígenas em suas Constituições: Chile, Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, Cuba e Uruguai (LÓPEZ, 2011). O não reconhecimento, de modo geral, implica que não há um sistema mínimo de proteção aos indígenas e, portanto, que o Estado não tem obrigatoriedade de delinear políticas públicas específicas para esse segmento na sociedade nacional. Essa situação, porém, não impede o desenvolvimento da discussão acerca do direito desses povos à educação pública, de qualidade e diferenciada.

Por outro lado, desde a década de 80 do século XX até os dias atuais, um grande número de Estados promulgou cláusulas constitucionais que refletem o direito internacional sobre o direito dos povos indígenas (LÓPEZ, 2011). Normas relativas a esses grupos étnicos, embasadas em preceitos do direito internacional, criaram as bases necessárias para que os Estados levassem em consideração as vozes indígenas para a promoção e a implantação de programas e serviços sociais específicos destinados a essa população (ANAYA, 2006).

Estudos sobre o constitucionalismo latino-americano e caribenho apontam que nessa região houve três ciclos de reformas no século XX: o primeiro, na década de 80, que iniciou com a aprovação das Cartas Constituições da Nicarágua (1987) e da Guatemala (1985); o segundo ciclo, ocorrido – sobretudo - na década de 90, que reconheceu a nação multiétnica e o Estado pluricultural; o terceiro e último ciclo, representado especialmente pelas Constituições do Equador e do Estado Plurinacional da Bolívia, aponta em direção

à plurinacionalidade. No entanto “es importante subrayar que solo la Constitución boliviana la que claramente representa un punto de inflexión y traduce genuina pretensión de refundar el Estado” (LÓPEZ, 2011, p. 146).

Destaca-se que segundo ciclo se deu em um cenário regional marcado por profundas contradições: de um lado, as vertentes filiadas ao multiculturalismo; de outro, as reformas que instituíram os Estados latino-americanos.

Tales reformas supusieron, de un lado, políticas de ajuste y la retracción de los derechos sociales y, de otro, la flexibilización de mercados y a la apertura a las transnacionales. Un gran número de incorporaciones transnacionales se instalaron en los territorios indígenas con efectos contraproducentes respecto a sus nuevos derechos conquistados (BUSQUETS, 2011, p. 146).

Apesar do contexto contraditório e regressivo dos direitos sociais, especialmente na década de 1990, as lideranças indígenas consideram que, de modo geral, o desenvolvimento do direito internacional e sua influência nas reformas constitucionais, em grande parte dos Estados latino-americanos, foram positivos e devem ser consideradas como um marco conquistado pelos movimentos e organizações de indígenas.

Las reformas constitucionales nacionales también representan una oportunidad, pues indican que el reconocimiento jurídico y político de la plurinacionalidad la multiétnicidad están sentando las bases para construir nuevas relaciones de poder, que buscan superar las asimetrías sociales, políticas, económicas, culturales y espirituales, fomentando conocimientos y prácticas de enriquecimiento mutuo entre culturas y, principalmente, que buscan transformar la situación colonial para dar paso a un proyecto societal común (KAIN, 2011, p. 125).

Nesse cenário é que as propostas de educação dos povos indígenas têm surgido como um projeto coletivo para dar continuidade à sua experiência sócio-histórica, interrompida com o processo de invasão europeia no território americano. Os povos indígenas “ven a la educación como una herramienta para el autodesarrollo, que les permite potenciar sus conocimientos autóctonos y fortalecer sus propias instituciones” (KAIN, 2011, p. 125).

Sintetizando, os estudos produzidos sobre a situação educacional dos povos indígenas no campo jurídico acerca da maneira como cada Estado Nacional incorporou nos seus sistemas o direito internacional revelam que na América Latina:

(a) todos os países da região reconhecem o Direito à educação como um direito humano e, portanto, deve ser acessível para todos os cidadãos, sem discriminação (de gênero, de etnia, de origem e de outros).

(b) na primeira década do século XX, é possível observar mudanças de orientação no que diz respeito à materialização do princípio da equidade. Tais mudanças concebem as políticas educacionais tendo como perspectiva a igualdade de resultado, ou seja, para além da noção de igualdade de oportunidade. Em função do contexto educativo latino-americano, não é possível apenas delinear políticas educacionais pautadas nos critérios exclusivos do acesso; para prover uma mudança substancial no quadro regional é necessário que os cidadãos ingressem, apreendam e concluam com sucesso o ensino formal.

(c) na maioria dos países, com exceção da Costa Rica, os marcos normativos sinalizam a importância do direito à educação ter como um de seus princípios reconhecer como valorosa a diversidade étnico-cultural. Diversas são as abordagens consideradas sobre este direito: “en algunos países señala la necesidad de respetar la diversidad cultural mientras que, en otros, se avanza en definir a la educación como plural e intercultural” (LÓPEZ, 2011, p. 158). Outra constatação sobre essa ênfase é que as leis que fundamentam a educação intercultural, na sua maioria, quando o fazem, somente consideram a educação fundamental.

(d) no que se refere à formação dos docentes que atuarão nas escolas de educação básica, as normativas em relação à língua materna se fazem presentes na totalidade dos países que estabelecem a educação intercultural como um direito dos povos indígenas. Destaca-se, assim, que “se define el Estado como asegurador y garantidor de este derecho, convirtiéndolo en responsable de la formación docente y de la producción de materiales didácticos y pedagógicos que aseguren el ejercicio de ese derecho” (LÓPEZ, 2011, p. 159).

(e) na maioria dos países, as legislações não fazem referência explícita às formas de participação efetiva dos povos indígenas no delineamento das políticas educacionais destinadas a eles. “En todos los casos, las leyes que hacen mención sobre este importantísimo punto, solo hacen referencia a la creación de instancias de participación de los pueblos indígenas, pero sin avanzar en mayores detalles” (LÓPEZ, 2011, p. 159). Tal situação contraria, por exemplo, a Declaração de Durban, que tem como pressuposto a participação desses povos nas decisões relacionadas às políticas educacionais. Além disso, a participação na tomada de decisão orçamentária é extremamente importante para garantir um financiamento adequado aos processos, aos programas e às políticas no âmbito de uma educação inclusiva que promova a igualdade nas relações entre as pessoas.

O que se pode constatar, então, é que o marco jurídico internacional possibilita garantir o direito dos povos indígenas à educação superior, ou seja, contemplar seu acesso diferenciado a esse nível de ensino, tanto em Instituições de Ensino Superior tradicionais quanto naquelas geridas pelos próprios grupos étnicos. Compreender esse cenário de direitos

individuais e coletivos dos povos indígenas à educação é de extrema importância, uma vez que é somente por meio dele que podem avançar as ações indígenas à medida em que tensionarem o Estado ao cumprimento daquilo que já foi acordado com as várias organizações das Nações Unidas. Este marco não se restringe a significar somente mais um marco jurídico, mas configura-se também como um espaço importante para que seja dada continuidade ao atendimento dos desejos das comunidades indígenas.

A educação superior indígena, assim, deve e pode seguir avançando nas duas linhas de frente, tanto no que diz respeito à inclusão de indígenas no sistema formal de educação superior, quanto na elaboração e na implementação de universidades indígenas e interculturais, em que predominam seus modos de ser e de saber.

Questiona-se ainda, portanto, de maneira ampla e irrestrita, o processo histórico ocidental - que teve seu início com o processo de invasão e com os primeiros movimentos de colonização americana - de predominância das visões coloniais, nas quais o estatuto ontológico de humanidade dos indígenas foi questionado pela primeira vez. Logo, o que está em jogo, nesse cenário, é o estímulo à participação cada vez maior de representantes indígenas que possam elaborar e definir políticas públicas sobre o seu destino, em pé de igualdade com os outros setores da sociedade.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Neste capítulo busca-se exercer uma aproximação reflexiva crítica sobre o debate que dá conta dos direitos dos povos indígenas ao ensino superior, de modo a desenvolver outro olhar sobre a universidade, que, por sua vez, é tratada como um território social onde se produzem sentidos e significados plurais, diversos e específicos que contribuem para o desenho de um mundo socialmente mais justo e para a emancipação política dos sujeitos que foram historicamente racializados.

A compreensão da caminhada traçada pelos povos originários culmina, nesta pesquisa, com a aprovação dos seus direitos coletivos no marco jurídico internacional. É nesse momento que os atores sociais, por meio de suas visões sociais de mundo, disputam e negociam a direção política, o alcance e os limites desses direitos na sociedade de mercado. Tais direitos são representativos, na medida em que servem também como indicadores para analisar o grau de sociabilidade alcançado entre o Estado e as sociedades indígenas na América Latina em um determinado contexto (COUTO, 2008). O processo de construção desse caminho “são a expressão de uma racionalidade científica que acredita na busca da verdade” (CHAUÍ, 2012, p. 114) sobre os objetos que a humanidade ainda desconhece. Para que se construa a trajetória dos direitos coletivos, inúmeros passos devem ser analisados à luz de diferentes doutrinas como forma de o pesquisador assumir os desafios que dizem respeito à complexidade de seu objeto e à existência de várias nuances que, ao mesmo tempo, expressam e obscurecem, por vezes, interconexões e relações entre os diversos fenômenos ocorrentes; e que tornam o trabalho de pesquisa um processo árduo e laborioso, porque comprometido.

A construção do circuito investigativo, na maioria das vezes, obedece a um modelo científico que se propõe a organizar, a sistematizar e a expor o conhecimento construído. Entretanto, esse formato nem sempre se mostra como o mais apropriado, principalmente para os aprendizes e para os leitores, que buscam no paradigma da decolonização do conhecimento outra forma de pensar: a partir da experiência do mundo vivido pelos segmentos sociais subalternizados pela sociedade de mercado.

Os estudos da decolonização se propõem a criticar a metodologia e a filosofia modernas, com vistas a conhecer que tipos de conhecimentos são produzidos por esse modelo científico, proposto por René Descartes. Refletir sobre tal método, permitiu-lhes identificar, por exemplo, o eurocentrismo como um novo dogma que se apoia nas ciências sociais

modernas e que se centra no modo como opera a descolonização do pensamento. Assim, o que a decolonização propõe é, considerando o discurso de outros filósofos, a necessidade de se fazer um giro epistemológico. Trata-se de uma forma de pensar que tenta subverter a lógica desse conhecimento (MALDONADO, 2012), ou seja, a lógica do pensamento hegemônico. Para que isso ocorra pressupõe-se uma mudança de atitude; é importante, meditar sobre como os sujeitos se relacionam com o objeto e como esses são descolonizados.

A ideia de América, por exemplo, “não se trata apenas de uma diferencia terminológica, si no del contenido del discurso” (MIGNOLO, 2005, p. 29), uma vez que poderia ser apresentada a partir de duas perspectivas: a colonial, que insiste que esta foi “descoberta” pelos movimentos de navegação ibérica; e a geopolítica, que aponta para os processos de invasão europeia. Tal situação revela, por um lado, que a produção de conhecimento está a serviço dos grandes interesses econômicos na sociedade de mercado global; e reproduz, por outro, o conhecimento necessário capaz de fortalecer as necessidades e as demandas das lutas sociais dos sujeitos e grupos que, historicamente, foram aleijados desses interesses.

O primeiro capítulo fez uma breve análise sobre as visões sociais de mundo que contribuíram para legitimar a universalização do conhecimento ocidental, a discriminação e a subalternização de seres e de saberes dos habitantes que residiam na América Latina antes da chegada dos europeus. A história desses habitantes está entrelaçada com a história dos movimentos de dominação e dos processos de ocupação do território conquistado. Esse encontro, que tem como marco o século XIV, foi caracterizado pelo controle do trabalho, pela exploração das riquezas naturais, pela dominação dos territórios ancestrais e pela cooptação das subjetividades do seres humanos que ali habitavam. Trata-se de um encontro marcado pela violência epistêmica, que permanece viva na dinâmica atual da sociedade. Assim, foi pela histórica relação entre a força de trabalho, a ideia de racismo e a emergência de um modelo de sociedade, colonial, moderno e capitalista, na sua fase inicial, que se produziram as bases para a organização de um sistema-mundo (DUSSEL, 2010), que se organizou com o intuito de deslegitimar seres e saberes produzidos ancestralmente.

Cabe ressaltar que a ideologia do racismo, tal como existe hoje, foi uma construção mental que sempre existiu na história da humanidade, mas que ganhou notoriedade e importância na sociedade colonial e moderna, conforme analisado no capítulo supracitado, compreendido ali como racismo epistêmico, “aquele que surge como contraponto à epistemologia ocidental dominante e não acredita nas epistemologias como espaço de produção crítica” (GROSGUÉL, 2007, p. 35). Alguns intelectuais continuaram a defender

uma sociedade branca e mestiça mesmo diante do processo de independência dos Estados latino-americanos no século XIX. Apesar de as teorias racistas serem condenadas e reconhecidas como falsas cientificamente, elas influenciaram o campo da produção e do conhecimento hegemônico, além de permanecerem vivas nas dinâmicas societárias, estimulando preconceitos e fundamentando práticas discriminatórias.

De modo geral, o racismo foi herdado das primeiras gerações de intelectuais latino-americanos, cuja ideia era que o branqueamento era uma das melhores formas de fortalecer e qualificar os seres radicalizados (índios e negros). A ideia oitocentista de igualdade, liberdade e fraternidade – nascida na Revolução Francesa – impulsionou a conquista de políticas educacionais de base universalista. Entretanto, o segmento indígena foi o segmento social que menos acessou essa política; ou seja, apesar das políticas educacionais, seus sujeitos continuaram a sofrer com o racismo institucional e com o processo de discriminação racial no marco dos direitos humanos.

Na América Latina, em geral e, especificamente, no ensino superior, a perspectiva multiculturalista liberal ganhou adeptos no final da década de 1990, diante dos movimentos e das ações indígenas em favor das políticas educacionais de inclusão à universidade, apoiadas no pensamento liberal e nos seus ideais de justiça social e de busca jurídica pela concretização da isonomia da igualdade material. Tais políticas, nascidas no marco da segunda geração dos direitos humanos, buscaram (e buscam) administrar os conflitos étnico-sociais por meio do desenvolvimento da capacidade de convivência e de tolerância entre as pessoas de vários grupos de matrizes diferentes da matriz ocidental.

O segundo capítulo desenvolve reflexão sobre o marco da segunda geração dos direitos humanos. O homem deixa de ser tratado como ser genérico e passa a ser reconhecido pelas suas diferenças e pelas suas especificidades. Neste contexto, o direito à educação superior é garantido pelo Estado por meio de políticas educacionais inclusivas, denominadas de ação afirmativa e de reconhecimento das diferenças. Tais políticas orientam-se pelos princípios da justiça compensatória e redistributiva.

Na América Latina, o interculturalismo crítico consolidou-se após a onda de mobilizações étnico-culturais no final da primeira década do século XX. Sua origem esteve vinculada às organizações indígenas e aos movimentos de apoio à luta desses povos pela efetivação do direito coletivo dos povos originários ao ensino superior. A análise da demanda dos povos, encontrada nos registros escritos pelas vozes indígenas, permitiu observar que o cerne da luta de seus povos busca garantir um modelo de ensino específico e diferenciado, situado geograficamente próximo à comunidade, voltado essencialmente para o seu projeto de

desenvolvimento, de modo a atender os sujeitos representantes destas comunidades. Trata-se, por conseguinte, de um modelo de ensino superior voltado para os povos indígenas, que está culturalmente desenhado para receber diferentes segmentos estudantis oriundos de outras tradições culturais, que, ao estudarem neste modelo ensino, terão a possibilidade de apreender e praticar o diálogo intercultural epistêmico.

Assim, neste novo cenário que vem se configurando, de luta pela efetivação dos direitos coletivos dos povos indígenas à educação superior, atravessam-se inúmeras concepções, dilemas e propostas. De um lado, apresenta-se o direito individual dos povos, que tem como expectativa aumentar a probabilidade de ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, tendo como perspectiva teórica o multiculturalismo liberal. Por outro lado, encontra-se o direito coletivo dos povos indígenas à educação superior, que luta pela valorização epistêmica e pela heterogeneidade dos grupos étnicos, da perspectiva intercultural. Nesse contexto, as discussões sobre o acesso é deslocada para o âmbito do “tipo” de ensino superior que desejam esses povos. Tal evidência pode ser constatada na análise do marco jurídico internacional e em sua inserção nos textos constitucionais de todos os países que integram a América Latina sobre os povos indígenas.

Ademais, foi possível constatar que a discussão sobre a maneira de inserir os povos no sistema de ensino superior está presente na agenda política do movimento indígena. Embora não neguem a importância dessa luta, os grupos étnicos preocupam-se mais sobre como criar e controlar as instituições de ensino superior específicas e próprias das comunidades indígenas do que com como incluir seus estudantes nas instituições de ensino superior. Por isso ratifica-se como fundamental para esse campo de investigação a prática de leitura dos textos de autoria indígena.

Os discursos dos indígenas foram inseridos desde o primeiro capítulo nesta tese, contudo optou-se por não sinalizá-los especificamente, com o intuito de ratificar a autoridade que lhes cabe. De outra forma, caberia identificar igualmente a natureza étnico-racial dos outros autores. Outra questão relevante nascida ao longo desta investigação foi a de que se revelou acervo crítico surpreendente sobre a temática, disponibilizado não só nos sites de organizações de representação de indígenas na América Latina, mas também em sites de agências de fomento à pesquisa, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Cabe destacar ainda que, inclusive, há publicações de autores indígenas e disponíveis em livrarias localizadas em pontos geográficos distantes. Tal acúmulo de produção dos representantes desses povos é acessível aos pesquisadores e permitem que seja consultada para o desenvolvimento de outros projetos de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento.

Ainda sobre a construção discursiva dos atores da investigação, cabe observar que os Estados e as organizações das nações unidas passaram a usar indiscriminadamente o termo “interculturalidade” nos discursos de representação das instâncias educacionais do Estado, na criação de programas e de projetos indígenas de educação, caracterizando-o semanticamente como uma espécie de interculturalismo funcional, o que esvazia o sentido ético, político, moral e estético do conceito atribuído pelas organizações indígenas.

Ainda no segundo capítulo desta tese, o interculturalismo crítico revela-se como a vertente do pensamento que nasce do movimento e das organizações indígenas e que conta com as contribuições da vertente da decolonialidade. Trata-se, assim, de outra forma de pensar o mundo, que advém de outra epistemologia. Ela tem como um de seus fundamentos valorizar a produção ancestral do conhecimento indígena, pondo em xeque a epistemologia de conhecimento imposta pelos euro-americanos, tida - até então - como universal e eurocêntrica, o que remete novamente à questão da necessidade apontada pelos próprios indígenas de oferta de um ensino superior específico e diferenciado. Tais políticas têm sido traduzidas como o modelo de educação superior mais pertinente com o desejo de desenvolvimento desses territórios e de gestão e controle de suas instituições.

O quadro a seguir se propõe a sintetizar os fundamentos teóricos e jurídico-legais das vertentes supracitadas:

QUADRO III: Síntese dos fundamentos teóricos e jurídico-legais do Multiculturalismo liberal e do Interculturalismo crítico

	<b>Multiculturalismo liberal</b>	<b>Interculturalismo crítico</b>
Início das mobilizações	1960	2000
Ações coletivas	movimento afroamericano	movimento indígena
Orientação epistemológica	pensamento liberal	pensamento indígenadecolonialidade
Tipo de racismo	institucional	epistêmico
Tipo de diálogo	intercultural	interepistêmico
Propostas	reformular sem tocar as causas das assimetrias.	transformar para suprimir as assimetrias.
Propostas educacionais	reforma	refundação
Direitos	individual	coletivo
Políticas	ação afirmativa e de discriminação positiva	criação de modelos de ensino autorreferenciados

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe dizer ainda que a proposta de análise desta tese emerge do exercício profissional de mais de dez anos junto às políticas institucionais de inclusão de estudantes destes grupos – indígenas, quilombolas, afrodescendentes, africanos e os oriundos das escolas públicas – nas instituições de educação superior públicas. O problema de pesquisa voltou-se à investigação sobre como os direitos dos povos indígenas à educação superior são garantidos na América Latina - e foram traduzidos no título desta tese de modo a articular três aspectos: as concepções, uma vez que elas se refletem nos discursos dos atores sociais que participam da temática na arena política da América Latina; as controvérsias, no sentido de poder identificar e evidenciar as tensões e o que é contraditório nos discursos de representação dos atores sociais; e as propostas em curso, que, na atualidade, refletem as concepções e as contradições existentes sobre o discurso acerca da garantia desse direito no cenário público regional. Essas questões permitem pensar a universidade almejada, mesmo que utopicamente: um espaço público e de qualidade, aberto a todos os setores e segmentos da sociedade civil.

Acerca das configurações assumidas pelo direito dos povos indígenas à educação superior, de modo geral, foi possível identificar duas grandes tendências: a primeira via políticas de ações afirmativas e de representação das identidades das Instituições de Ensino Superior. A segunda é via a inserção de estudantes nas universidades específicas e diferenciadas; as chamadas Universidades Indígenas ou Interculturais. Sintetiza-se:

#### QUADRO IV: Síntese dos discursos de representação dos atores sociais

Vozes indígenas	Ensino Superior público, específico e diferenciado.
Vozes não indígenas	Ensino Superior público, de acesso diferenciado.

Fonte: organizado pela autora.

Algumas vozes de representação dos atores sociais vinculadas às políticas de ação afirmativa e de representação das identidades diferenciadas acabam restringindo a discussão sobre a importância do acesso diferenciado para os povos indígenas no sistema superior de ensino na América Latina. A convergência desse eixo traz consigo a presunção de que essas políticas, além de promoverem a inclusão diferenciada dos indígenas à universidade, são a força motriz necessária para a transformação das dinâmicas acadêmicas. Entretanto, isso, de fato, não acontece, posto que – embora esses estudantes sejam tolerados no universo acadêmico, inclusive convivendo com sujeitos de distintos grupos étnico-raciais –, eles não interatuam uns com os outros, perpetuando-se, na prática diária da universidade, a segregação.

O que se quer dizer é que persistem as assimetrias entre indígenas e não indígenas em todos os níveis de ensino, mas especialmente no superior, o que demonstra que esses sujeitos continuam invisibilizados pelas políticas de educação universalizante.

Ainda que não tenha sido objeto formal de estudo desta tese, atenta-se para a existência de um cenário de caráter nacional e internacional, financiado por diversas organizações governamentais e não governamentais, favorável ao ensino superior. Entretanto, persistem os velhos esquemas de exclusão e de homogeneização de cultural neste âmbito, conforme pode ser observado na Figura 1, publicada pela Pluriversidade AmawtayWasi, em Quito, no Equador.

Figura 2: Modelo educacional voltado para atender às demandas do mercado



Fonte: Disponível em: <<http://www.amawtaywasi.org>>. Acesso em 12 de novembro de 2014.

Deste modo, são fatores que conformam o cenário educacional latino-americano na atualidade: a homogeneidade e a heterogeneidade, práticas em permanente conflito de interesses. Considera-se, portanto, a urgência em contar com uma variedade de propostas que expressem visões heterogêneas de mundo sobre o homem, a sociedade e a natureza, de modo a materializar os direitos individuais e coletivos de educação superior.

Há, por conseguinte, um aspecto que se considera de especial importância para entender esse cenário de configurações atuais: o dos direitos conquistados pelos povos indígenas à educação superior. São eles que regulam as relações entre o Estado e a sociedade indígena e abrem um campo de possibilidades para que os povos autóctones continuem qualificando e avançando suas lutas sociais em favor de sua coletividade. O terceiro capítulo, assim, centra-se em identificar, sistematizar e analisar o marco normativo internacional e os textos nacionais da maioria dos países que integram a região latino-americana. Isto porque a conquista do direito dos povos à educação superior, por si só, não garante a sua efetivação na

sociedade, uma vez que esta poderá depender do contexto social, econômico e político de um determinado país e da capacidade do setor social de fazer valer a sua força a seu favor (COUTO, 2008) na esfera pública de negociação política.

Uma das mais importantes conquistas no marco regulatório entre os povos indígenas e a sociedade é a conquista dos direitos individuais e coletivos sobre a educação superior. Levando em conta os direitos individuais, todas as pessoas indígenas têm direito, em pé de igualdade, à substantiva educação superior; já em relação aos direitos coletivos, todos os grupos étnicos têm o direito a uma educação pública, de qualidade, diferenciada e específica, que leve em consideração a produção ancestral de saberes e de seres. O direito coletivo, ademais, tem sinalizado a especial importância que os indígenas dão à natureza, aos seus antepassados, à terra, ao seu território, mas também com ao direito à consulta e à participação de seus representantes nos assuntos de seu interesse.

No terceiro capítulo, assim, foi possível observar um cenário de avanço jurídico-legal em favor dos povos indígenas na América Latina, traduzidos na aprovação a OIT nº. 169, de 1989, e na Declaração Universal dos Direitos Indígenas, de 2007. São, na atualidade, os marcos mais importantes e que melhor expressam e normatizam as relações étnico-raciais no âmbito da educação entre o Estado e a sociedade indígena.

Cabe ainda atentar para a permanência do debate, objetivado ao longo deste texto, sobre como garantir o direito das pessoas que historicamente foram discriminadas, uma vez que as políticas universalistas almejadas não tiveram sucesso com esses segmentos. Mais do que respostas, esta investigação, parece permitir novas perguntas e, por conseguinte, novas oportunidades de reflexão sobre o tema e de ações efetivas na busca pela construção de uma educação superior que seja, de fato, inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Antônio Armando Ulian do Lago. **Multiculturalismo e o direito à autodeterminação dos povos indígenas**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2008.
- ALMEIDA, Juliana Santana de. **Implicações na tragédia na formação e no aperfeiçoamento moral do caráter humano, segundo a poética de Aristóteles**. 2008. Dissertação (Mestrado). 125f. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2008.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 586f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ANAYA, James. Os direitos humanos dos povos indígenas. In: ARAÚJO, Ana Valéria (Org.) **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- ARTICULAÇÃO DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO NORDESTE, MINAS GERAIS E ESPÍRITO SANTO (APOINME). Apresentação. In: FRANCO, Fernanda (Org.). **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**. Jan. 2008. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/um\\_olhar\\_indigena\\_versao\\_final.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/um_olhar_indigena_versao_final.pdf)>. Acesso realizado em: 19 de abril de 2013.
- ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEM)**. 2010. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2010.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BANIWA, Gersem Luciano da Silva. **Lei das cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED): 2012. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 10 de julho de 2014.
- \_\_\_\_\_. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Entrevista com Gersem Baniwa**. In: Laboratório de políticas públicas, Programa Políticas da cor na educação brasileira. n. 28, ago. 2006b.
- \_\_\_\_\_. Indígenas no ensino superior: novos desafios para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In: BAINES, Stephen Grant; SIMILJANIC, Maria Inês (Org.). **Faces da Indianidade**. Curitiba: Nexo Design, 2002.
- BARONNET, Bruno. La participación política de los pueblos en la educación como proyecto para transformar la escuela. In Néstor López (coord.). **La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011**, (SITEAL), Buenos Aires, IIEP-UNESCO/OEI, 2011, pp. 210-213.
- BARRENO, Lorenzo José Gutierrez. **Educación superior indígena en América Latina y el Caribe**. Caracas: UNESCO–IESALC, 2003.
- BARROSO-HOFFMANN, Maria. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: **Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º**.

**Congreso Latinoamericano de Antropología** – ALA, 2005, Rosário, Argentina. p. 1-15  
Disponível em: <[http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao\\_indigena\\_Barroso-Hofmann.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf)>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_.; SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Universidade e povos indígenas: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: BARROSO HOFFMANN, Maria; SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. (Org.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. 2007, p. 5-32.

BELLO, Álvaro. **Etnicidad y ciudadanía en America Latina**: la acción colectiva de los pueblos indígenas. Santiago de Chile: CEPAL, 2004.

\_\_\_\_\_.; RANGEL, Marta. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. **Revista da CEPAL**, Santiago do Chile, n.76 (LC/G.2.175-P/E), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe(CEPAL), p.39-54, abril, 2002.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Edson; D´ADESKY, Jacques; MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine. **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURGUIGNON, Claude. **Raza y colonialidad en la obra de Aníbal Quijano**. Revista Resonancias.org, n. 124, junho de 2012. Disponível em <<http://www.resonancias.org/article/read/1135/raza-y-colonialidad-en-la-obra-de-anibal-quijsano-por-claude-bourguignon/#>>. Acesso realizado em: 03 de junho de 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 1456 de 2003. Disponível em: <[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

BUSQUETS, Maria Bertely. Las tensiones entre los pueblos indígenas y los estados nacionales respecto a la educación. In: LÓPEZ, Néstor. **Informe de tendências sociais y educativas de América Latina de 2011**: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación – IPE-UNESCO, 2011.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. LACED. Disponível em: <[www.laced.mn.ufrj.br](http://www.laced.mn.ufrj.br)>. Acesso em julho de 2006.

CALDAS, Alcides dos Santos; SANTOS, Antônio Luiz Moreira dos; SANTOS, Ramon dos. Conferência de Durban: implementação e desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade no Brasil. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**: diversidades e (des)igualdades, 2011, Salvador. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308347707\\_ARQUIVO\\_CONLABFINA-L-AlCaldas.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308347707_ARQUIVO_CONLABFINA-L-AlCaldas.pdf)>. Acesso em 09 de julho de 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13. n. 37, p. 45-57, jan./ abr. [s.l.], 2008.

\_\_\_\_\_.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARRASCO MUÑOZ, Hugo. El discurso público mapuche: comunicación intercultural mediatizada. **Estudios filológicos**, Valdivia, n. 40, set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132005000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132005000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **Política de cotas da Universidade Federal de Tocantins**: concepção e implicações para permanência dos estudantes indígenas. 2010. 265p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CARVALHO, Fabíola; CARVALHO, Fábio de Almeida. A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. In: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad Cultural e interculturalidad em educación superior**: experiencias en America Latina y el Caribe (IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008, p. 157-166.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CASTANHO, Sérgio. **Educação superior no século XXI**: discussão de uma proposta. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832000000200024](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200024)>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

CÁSTRO-GOMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: \_\_\_\_\_. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 80-87, set. 2005. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/clacso/sur-sur/20100624102434/9\\_CastroGomez.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf)>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

CEPAL -COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). Pueblos indígenas de América Latina: antiguas inequidades, realidades heterogêneas y nuevas obligaciones para las democracias del siglo XXI. In: **Panorama Social de América Latina**, 2006. p.143-218. Disponível em: [www.cepal.org/publicaciones/xml/0/27480/pse\\_2006.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/27480/pse_2006.pdf). Acesso em: 24 de abril de 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2012.

\_\_\_\_\_.; BERNHEIM, Carlos Tünnerman. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. ISEALC-UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DE ECUADOR (CONAIE); FUNDACIÓN TUKUI SHIMI. **Manual Básico sobre la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**. Quito, setembro de 2010. Disponível em: <[http://servindi.org/pdf/ManualBasico\\_DDPI.pdf](http://servindi.org/pdf/ManualBasico_DDPI.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESS). **Declaración de la Conferência Regional de La Educación Superior en América Latina e el Caribe**. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracioncres.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **As Assistentes Sociais defendem os povos indígenas**. abril, 2013 (a). (notícia). Disponível em: <[www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/944](http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/944)>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Éramos felizes e livres**. (Manifesto). Abril de 2013 (b). Disponível em: <[www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta\\_lutaindigena2013\\_site](http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta_lutaindigena2013_site)>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

CONSELHO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA (CRIC). **La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAII**: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad. Disponível em: <<http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii>>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB). Apresentação. In: FRANCO, Fernanda. **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**. Janeiro de 2008. p. 10-14. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/um\\_olhar\\_indigena\\_versao\\_final.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/um_olhar_indigena_versao_final.pdf)>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

COUTO, Berenice. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COVA, Ascensión Vizcaíno. Propuesta de Glossário Regional de América Latina sobre la Educación Superior. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe 2000-2005**: la metamorfosis de la educación superior. Caracas, maio de 2006.

CUJI LLUGNA, Luis Fernando. **Educación superior y interculturalidad**. 2011. 195p. Tese (Doutorado em Antropologia). Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Equador, Quito, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Enrique Dussel explica a teoria d’“El Giro Descolonizador”**. (42m13s) Publicado em 17 de outubro de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mI9F73wIMQE>>. Acesso em: 2 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Meditações anticartesianas sobre a origem do discurso filosófica da modernidade**. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad**. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9: 153-197, julio-diciembre 2008.

\_\_\_\_\_. **El encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito da la modernidade. Plural Editores, Facultad de Humanidade y Ciencias de la Educación. UMSA, La Paz, Bolívia.

\_\_\_\_\_. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA (ESIa). **Abrindo a caixa-preta do universalismo civilizador:** o Multiculturalismo. Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/multiculturalismo>>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. (ESIb). **Abrindo a caixa-preta do Multiculturalismo:** a Interculturalidade. Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/Interculturalismo>> Acesso em: 10 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. (ESIc). **Tentativas de efetivação do princípio de Interculturalidade.** Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/tentativas>>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. (ESId). **Sugestões de caminhos para refletir sobre a Interculturalidade.** Disponível em: <<http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/caminhos-interculturalidade>>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

FAJARDO, Raquel Yrigoyen. **A los 20 años del Convênio 169 de la OIT:** balance y retos de la implementación de lo derechos de los pueblos indígenas en América Latina. Disponível em: <[derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=33&Itemid=4](http://derechosindigenas.Org.ar/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=4)>. Acesso em: 15 de março de 2014.

FERES JÚNIOR, João. Comparando justificações das políticas de ações afirmativas: Estados Unidos e Brasil. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, v. 29, p. 63-84, 2007. Disponível em: <[http://www.achegas.net/numero/30/joao\\_feres\\_30.pdf](http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf)>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

FERNANDES, Maria Inês Assumpção. Abandono das instituições: construção de políticas públicas e universidade. **Psicologia/USP**, v. 12, n. 2, 2001.

FÓRUM LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (FLAPE). Disponível em: <[foro-latino.org](http://foro-latino.org)>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

GÁRCES, Fernando. **Derechos colectivos de los pueblos indígenas y originarios en el proceso constituyente boliviano:** elementos para el debate. Disponível em: <<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/derechoshumanosysistemascarcelarios/articulos/Actualidad/Derechoscolectivos-Garces.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Racismo epistêmico, islamofobia epistêmica y ciencias sociales coloniales. **Tabula Rasa**, jan. - jun., 2011. Disponível

em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094015>>. Acesso em:03 de setembro de 2013.

GUARANY, Vilmar Martins de Moura. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valeria. **Povos indígenas e a lei dos brancos: o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. Os povos indígenas perante os Direitos Humanos. **Revista do Ministério das Relações Exteriores Direitos Humanos: Atualização do Debate**, 2002. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues07.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia Social**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, ago.2007. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 de junho de 2014.

GUERRA-GARCIA, Ernesto; SANDOVAL-FORERO, Eduardo Andrés. La interculturalidad en la educación superior en México. **Revista Ra Ximhai**, v. 3, n. 002, p. 273-288, mai-ago, 2007. México: Universidad Autónoma Indígena de México, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Fernando. Direito à Educação. In:**Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HERNAIZ, Ignácio. A educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2. ed. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO: Brasília, 2007.

HOFFMAN, Maria Barroso. **Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas**. 2008. 345p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

Índice Fundamental do Direito (site). Disponível em:<[http://www.dji.com.br/dicionario/direito\\_internacional.htm](http://www.dji.com.br/dicionario/direito_internacional.htm)>. Acesso realizado em: 13 de novembro de 2013

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (IESALC-UNESCO). **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Avaliação(Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

JODAS, Juliana; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami. **Políticas de acesso ao ensino superior: desdobramento na configuração dos programas de ação afirmativa no Brasil**. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidade e (Des)igualdades, 2011, Salvador. Universidade Federal da Bahia(UFBA).

KAIGÁNG, Azelene. Histórico da Declaração. In: FRANCO, Fernanda (Org.). **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**. Jan. 2008. p. 15-18. Disponível em:

<[http://www.dhnet.Org.br/direitos/sip/onu/indios/um\\_olhar\\_indigena\\_versao\\_final.pdf](http://www.dhnet.Org.br/direitos/sip/onu/indios/um_olhar_indigena_versao_final.pdf)>. Acesso realizado em: 19 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_.; WAPCHANA, Ubiratan. **A verdade sobre as Nações Indígenas**. Disponível em: <[www.institutowara.Org.br](http://www.institutowara.Org.br)>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2008.

KAIN, Mirna Cunningham. La situación educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes. In: LÓPEZ, Néstor. **Informe de tendencias sociales y educativas de América Latina de 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO, 2011.

LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO (LACED). Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. **Relatório de Mesas e Grupo de Trabalho**. Brasília, 30-31 ago, 2012. Disponível em: <<http://www.laced.etc.br/site>>. Acesso em: 12 de novembro de 2012.

LANDER, Edgar. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LAZARIN, Talita. Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. Dissertação (Mestrado). UFSCar: 2010.

LEDESMA, Patrícia Esther Mena **As políticas interculturais na educação superior: continuidade e inovação na formação de quadros indígenas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). 226p. Universidade de Granada. setembro, 2011.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; PALADINO, Mariana. **Caminos hacia la educación superior: los Programas Pathways de la Fundación Ford para los pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile**. Rio de Janeiro: E-paper/LACED, 2012.

LÓPEZ, José Luis. **Derechos de los pueblos indígenas**. Cochabamba: Kawsay, 2005.

\_\_\_\_\_. **El derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas en Bolivia**. 1.ed. Oruro, Centro de Ecología y Pueblos Andinos (CEPA): Latinas Editores, 2007.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, Educación y ciudadanía**. Perspectiva latinoamericana. Bolivia: FUNPROEIB/Andes, 2009. Disponível em: <[http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf)>. Acesso em: 16 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_.; SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: Hernaiz, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_.; MOYA, Ruth; HAMEL, Rainer Enrique. **Pueblos indígenas y educación superior em América Latina y el Caribe**: documento de trabajo. México, D.F., 2007. Disponível em: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INTERCAMBIO/Interculturales/pdfs/Indice.pdf>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

LÓPEZ, Néstor. **Informe de Tendências Sociales y Educativas de América Latina de 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologia e Ciências Sociais**: elementos para uma análise marxista. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

MACAS, Fernando Sarango. Entrevista realizada pela Rádio da Universidade Intercultural do Estado de Puebla, México. Publicada em 19 de novembro de 2012 (a).(13min58seg). Parte I.Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2HSZy3GCcAY>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Entrevista realizada Rádio da Universidade Intercultural do Estado de Puebla, México. (13min51seg). Publicado em 19 de novembro de 2012 (b).Parte II.Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=1AkaNO\\_y8-c](http://www.youtube.com/watch?v=1AkaNO_y8-c)>. Acesso em: 23 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Entrevista realizada Rádio da Universidade Intercultural do Estado de Puebla, México. Publicado em 19 de novembro de 2012 (c).(14min09seg). Parte III.Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2HSZy3GCcAY>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Luis Fernando Sarango. Parte I. Publicada em 03 de outubro de 2011. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_CJ\\_eQWfJ1U](http://www.youtube.com/watch?v=_CJ_eQWfJ1U)>. Acesso em: 14 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Universidad Interculturalidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawaty Wasi”. Ecuador /CHINCHAYSUYU. In: MATO, Daniel (Coord.). **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina**: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawaty Wasi”. In: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**: experiências en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS DEL ECUADOR – UINPI/CONAIE. "**AMAWTAY WASI**": Casa de la Sabiduría. Propuesta de camino sin camino. Documento de trabajo. Quito, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La colonialidad como trágica metafísica de la modernidad** (videoconferência). Publicado em 11 de novembro de 2013. (23m49s). Simpósio Ufac, 2013. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=atBiE0pew\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=atBiE0pew_w)>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_.Entrevista Alices.Realizada por David Veloso Larraz. Publicada em 24 de maio de 2012. (59m44s). Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, Portugal. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Ze\\_71xvHuoI](https://www.youtube.com/watch?v=Ze_71xvHuoI)>. Acesso em: 09 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_.A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: GÓMES, Santiago Castro;GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones sobre una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Lesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARACCI, Marilda Telles. Povos indígenas. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Exclusão e desigualdade Social**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; JODAS, Juliana. **Políticas de acesso ao ensino superior: o desdobramento nas configurações dos programas de ações afirmativas no Brasil**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

MATO, Daniel (Org.). Universidades Indígenas de América Latina: logros, problemas y desafios. **Revista Andaluz de Antropología**, n. 1, p. 125, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaandaluzdeantropologia.org/uploads/raa/n1/dmato.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). Educación Superior, Colaboración Intercultural y desarrollo sostenible/Buen Vivir. **Experiencia en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Instituciones interculturales de educación superior em América Latina**: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafios. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidad cultural e interculturalidad en la Educación Superior**: experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-ISEALC, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 121-137.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior**: desafios da construção de uma política institucional. Dissertação (Mestrado). 122p. UFAM, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São. Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Espanha: Gedisa, 2005.

\_\_\_\_\_. Walter Mignolo. Parte I. **Programa Occidente**: retratos, visiones e utopias. Bioecon TV (15m35s). Publicado em 17/04/2012a. Disponível em: <<http://vimeo.com/40524777>>. Acesso realizado em: 16 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Walter Mignolo Parte II. **Programa Occidente**: retratos, visiones e utopias. Bioecon TV (13m17s). Publicado em 18/04/2012b Disponível em: <<http://vimeo.com/40605073>>. Acesso realizado em: 16 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Walter Mignolo Parte IV. **Programa Occidente**: retratos, visiones e utopias. Bioecon TV(6m46s). Publicado em 19/04/2012c. Disponível em: <<http://vimeo.com/40658630>>. Acesso realizado em: 16 de agosto de 2013.

MIGNOLO, Walter. Walter Mignolo Parte V. **Programa Occidente**: retratos, visiones e utopias. Bioecon TV(16m26s). Publicado em 22/04/2012d. Disponível em: <<http://http://vimeo.com/40807521>>. Acesso realizado em: 16 de agosto de 2013.

MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro, 1992.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça social. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2007.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva, 2001. Apostila da disciplina “Análise Qualitativa de Informações Discursivas”: Mestrado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2003a. 23p.

\_\_\_\_\_. **Explosão de ideias**: a unitarização de informações como encaminhamento de uma leitura aprofundada e compreensiva na análise textual discursiva, 2001. Apostila da disciplina “Análise Qualitativa de Informações Discursivas”: Mestrado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2003b. 16p.

\_\_\_\_\_.; Galiuzzi, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Bauru: UNESP, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf)>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNDO AFRO - UNICEF. **Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe**. Ciudad de Panamá, 2006.

MUNDURUKÚ, Daniel. **Olhar Indígena**: Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena. Publicado em 01 de fevereiro de 2012. (12m10s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdC4QKsE>>. Acesso em: 27 de abril de 2013.

MUÑOZ, Manuel Ramiro. Educación Superior y Pueblos Indígenas em América Latina y el Caribe. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe 2000-2005**: la metamorfosis de la educación superior. Caracas, maio de 2006.

NEVES, Josélia Gomes. A educação escolar indígena: perspectiva de um diálogo intercultural. **Partes** [online]. Publicado em 5 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/joselianeves/educacaoindigena.asp>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2013.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. 140. p. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. Universidade Estadual de Maringá, 2007.

OBSERVATÓRIO DE DIREITOS INDÍGENAS -ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. (site). Disponível em: <<http://observatoriodedireitosindigenas-odin.blogspot.com.br/2009/09/ensino-superior-indigena.html>>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris, 1948. Disponível em: <[http://unicrio.Org.br/img/DeclU\\_D\\_HumanosVersoInternet.pdf](http://unicrio.Org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf)>. Acesso em: 8 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas (DUDPI)**. 2008. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.Org.br/sites/700/710/00001626.pdf>>. Acesso em 09 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de Intolerância**. ONU, Nova York, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales**:un manual. Suíça, Genebra, 2003. Disponível em:<[util.socioambiental.org/inst/esp/.../Manual\\_critico\\_C169\\_OIT.pdf](http://util.socioambiental.org/inst/esp/.../Manual_critico_C169_OIT.pdf)>. Acesso em 13 de janeiro de 2014.

PAIM, Jairnilson Silva. **MODELOS DE ATENÇÃO À SAÚDE NO BRASIL**. In: GIOVANELLA, Lígia et al (Org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, [s.d.], p. 547-573. Disponível em: <<http://www.otics.org/estacoes-de-observacao/versus/acervo/textos/modelos-de-atencao-a-saude-no-brasil-jairnilson-silva-paim/view>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2012.

PALADINO, Mariana. Educación Superior Indígena em Brasil. Políticas Governamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Revista Desacatos**, n. 33, mai.-ago., pp. 67-84, México, 2010.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PASTORINI, Alejandra. Las políticas sociales y el servicio social: un instrumento de reversión o de manutención de las desigualdades?. In: MONTAÑO, Carlos. **La naturaliza del Servicio Social**: un ensayo sobre su génesis, su especificidade y su reproducción. São Paulo: Cortez, 1998.

PEDRO, Antonio. **História da civilização a ocidental**:geral e Brasil, Integrada. São Paulo:FTD,1997.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Políticas de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins(UFT). 183p. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Tocantins, 2011.

PEREIRA, Potyara.**Política social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Boris (Org.). **Buen vivir y descolonialidad**: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina: una perspectiva descolonial**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**.v. 16, n. 3, dec.2008.Florianópolis. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade/Descolonialidade do Poder 1/5**. Parte 1 do arquivo de áudio de Aníbal Quijano, em conferência realizada em Assunção, no Paraguai, sobre "Colonialidade/Descolonialidade do Poder", ago/2010.(10min30seg). Publicado em: 25 de outubro de 2010. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=sID-iPiGgmY>>. Acesso em: 23 de abril de 2013.

RAMA, Claudio. La reconfiguración de los sistemas de Educación Superior. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior**. Caracas, maio de 2006.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, n. 15, p.85-99. São Paulo: 1996.

ROJAS, Axel. Inclusión social, interculturalidad y educación: ¿Una relación imposible?. In: FÓRUM LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (FLAPE). Colombia, 2005. Disponível em: <<http://cultura2inicialchopin.blogspot.com.br/2010/10/culturas-e-interculturalidad.html>>. Acesso em: 23 de agosto de 2013.

ROMERO, Agustín Ávila. Universidades interculturales y colonialidad del saber. **Revista Educación y Desarrollo**, n. 16, jan.-mar. 2011, p. 21-25. Disponível em:<[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/16/016\\_Avila.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/16/016_Avila.pdf)>. Acesso em: 04 de março de 2012.

RUIZ, Rafael. **Francisco Vitória e os direitos dos índios americanos: a evolução da legislação indígena espanhola no século XVI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SALGADO, Juan Manuel. **El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas**. 1. ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2006.

SALVIANO, Dabel Cristina Maria. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de Direito na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS**. Dissertação (Mestrado em Educação). 91 p. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2011. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8187-a-representacao-do-docente-e-do-academico-indigena-com-relacao-as-cotas-indigenas-no-curso-de-direito-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems-unidade-universitaria-dourados.pdf>>. Acesso em 17 de agosto de 2013.

SANDOVAL-FORERO, Eduardo Andrés. **Universidades Indígenas: outro modelo de saberes**: 2001. Disponível em: <[http://www.pueblosindigenaspcn.net/biblioteca/doc\\_view/54-universidades-indigenas-otro-modelo-de-saberes.html](http://www.pueblosindigenaspcn.net/biblioteca/doc_view/54-universidades-indigenas-otro-modelo-de-saberes.html)>. Acesso em: 08 de julho de 2011.

SANTOS, Raimundo Maria Rodrigues; SIQUEIRA, Neide Vieira. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em Debate**, ed. 10, v. 6, n. 1, p. 1-24, jan/junho 2009.

SCHNAIDER, Eduarda Maria; MEGLIORATTI, Fernanda Aparecida. A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. **ANPED Sul**, 2012,p.1-11. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/963/59>>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. São Paulo: Edusc, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados. São Carlos : UFSCar, 2009.

SILVA, Maria José de Albuquerque da; BRANDIN, Maria Rejane. Llima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. de 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano 2007, n.3(63), p.489-506, set./dez. 2007.

SILVÉRIO, Valter. **Ação afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil**. Palestra proferida no lançamento do III Concurso Negro de Educação (04/04/2003). Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.Org.br/fdh/?tag=valter-silverio>>. Acesso em: 23 de abril de 2014.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDÊNCIAS EDUCATIVAS EM AMÉRICA LATINA (SITEAL). **Resumen Estadístico Comentado**: desarrollo para la América Latina 2010-2011. ago., 2013a. Disponível em: <[www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)>. Acesso em: 23 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. 02. **Resumen Estadístico Comentado**: escolarización en América Latina 2000-2010. ago., 2013b. Disponível em: <[www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)>. Acesso em: 23 de abril de 2014.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOLER, Juan Carlos Vargas. La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de otra economía. **Revista Otra Economía**. v. III, n. 4. 1.sem./ 2009.

SOUZA, Estella Libardi. **Povos indígenas e o direito à diferença: do colonialismo à pluralidade de direitos**. p. 1-11. In: Congresso Internacional de Pluralismo Jurídico e Direitos Humanos (Grupo de Trabalho 4: Diversidade, Identidades e Culturas latino-americanas). Florianópolis, 2008. Disponível em: <[www.nepe.ufsc.br/control/artigos/artigo74.pdf](http://www.nepe.ufsc.br/control/artigos/artigo74.pdf)>. Acesso em: 08 de março de 2011.

SOUZA, Hellen Cristina. **Educação Superior para Indígenas no Brasil**: mapeamento provisório. Tangará da Serra: Fundação Universidade do Estado do Mato Grosso/IESALC-UNESCO, 2003. Disponível em: <[www.laced.mn.ufrrj.br/trilhas](http://www.laced.mn.ufrrj.br/trilhas)>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

TAYLOR, Charles. **O multiculturalismo e a política do reconhecimento**. Instituto Piaget, 1994.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; LANA, Eliana dos Santos Costa. Interculturalidade e direito indígena à educação: apolítica pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-150, mar. - jun. 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educación y multiculturalismo**: dilemas de la ciudadanía en un mundo global. México: Siglo XXI, 2001.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional hacia el interculturalismo crítico. In: AUTORIA. **América para todos los americanos**: prácticas interculturales. México. Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

\_\_\_\_\_. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1., 2005, Lima: Universidad Andina, 2005a.

\_\_\_\_\_. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma. **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades, red para el desarrollo de las ciencias sociales. Perú, Lima, 2002.

\_\_\_\_\_. Interculturalizando el multiculturalismo: balance y perspectivas. In: **ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE INTERCULTURALIDAD**. Fundación Cidob, 2001.p.181-194. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/136725977/Fidel-Tubino-Interculturalizando-El-Multiculturalismo>>. Acesso em: 5 de junho de 2014.

TUKUI SHIMI-CONAIE. **Manual básico sobre la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**. Quito, Ecuador, 2010. Disponível em: <[servindi.org/pdf/ManualBasico\\_DDPI.pdf](http://servindi.org/pdf/ManualBasico_DDPI.pdf)>. Acesso em: 12 de dezembro de 2013.

UNICEF-FUNDOPROIB ANDES. **Atlas Sociolingüístico de los pueblos indígenas en América Latina**. Cochabamba, Bolivia, 2009.

URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. Questão Indígena na América Latina: direito internacional, novo constitucionalismo e organização dos movimentos indígenas. **Cadernos PROLMIUSP**, ano 8, v. 1, p. 199-222. Universidade de São Paulo, São

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. III – CAB, 2010. Instituto Internacional de Integración del Convênio Andrés Bello: Bolívia, 2010. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (des)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina de Simon Bolívar, 2009a.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDU, Vera (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e posturas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009c. Disponível em: <<http://www.iiicab.Org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf>>. Acesso em 3 de julho 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y descolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul.-dez., 2008a.

\_\_\_\_\_. Movimientos sociales, universidades y redes descoloniales en América Latina. **Revista de Estudios CríticosOtros Logos**, p. 245-259, dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, n. 48, pp. 23-35, mai.-ago., 2007a.

\_\_\_\_\_. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Revista Nomadas**. n. 26, p.102-113,abr. 2007b. Colombia: Universidad Central.

VILLARROEL, Cesar. El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior**. Caracas, maio de 2006.

ZEA, Tarcila Rivera. Educación Indígena.In: LÓPEZ, Nestor.**La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes: informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina**. Buenos Aires: SITEAL/OEI, 2011, p. 224-239. Disponível em: <[http://www.oei.es/siteal\\_informe2011.pdf](http://www.oei.es/siteal_informe2011.pdf)>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

## APÊNDICE A

### Roteiro para análise documental

Documentos sobre o direito à educação superior indígena na América Latina

Organização \_\_\_\_\_ local \_\_\_\_\_

1. Tipo de documento analisado:

Declaração

Convenção

Programa

Plano de ação

Relatório e programas internacionais

Outro:

---

2. Identificação e descrição do documento.

3. Data do documento.

4. Objetivo para a educação superior indígena.

5. Relevância sociohistórica para a educação superior indígena.

## APÊNDICE B

Roteiro para análise do discurso de representação dos indígenas das vozes indígenas sobre o direito dos povos indígenas à educação superior.

Foco de análise: direito dos povos indígenas à educação superior.

Nome da organização indígena \_\_\_\_\_ local \_\_\_\_\_

1. Histórico da organização.
2. Data de fundação.
3. Território de abrangência.
4. Endereço eletrônico.
5. Tipo de documento analisado.
6. Identificação e descrição do documento.
7. Data do documento.
8. Objetivo do documento.
9. Concepção e proposta para garantir o direito dos povos indígenas à educação superior.

Nome da liderança indígena \_\_\_\_\_ Local de atuação \_\_\_\_\_

1. Região de origem.
2. Trajetória político-profissional.
3. Endereço eletrônico.
4. Tipo de texto produzido.
5. Local de publicação.

# ANEXO I

