

---

## NOTAS SOBRE A EMERGÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA INDÍGENAS NO CONTEXTO MUNDIAL (1948-2007)

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ<sup>1</sup>

**Resumo:** A partir do final dos anos 1970 aos anos 1980, no Brasil, houve intensa mobilização no campo indigenista em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença. Fez parte das reivindicações do movimento a proposição e efetivação de processos de escolaridade diferenciados. Tal mobilização culminou com a garantia de direitos coletivos relativos a questões territoriais, culturais, linguísticas, educativas, entre outras. Este trabalho parte do pressuposto de que as mobilizações no campo indigenista brasileiro contribuíram para as garantias legais em torno de processos de escolarização diferenciados para os indígenas, entretanto, procura mostrar que este processo faz parte de um movimento maior, circundado por ações, agentes e por documentos de agências internacionais. Neste sentido, procura apresentar a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 aos anos mais recentes (2007). Evidencia-se que as políticas públicas dos estados nacionais voltadas à questão da educação escolar indígena estão concatenadas às declarações, convênios e acordos de organismos internacionais.

**Palavras-chave:** Direitos indígenas; Educação diferenciada; Educação escolar indígena.

**Abstract:** From the late 1970s to the 1980s in Brazil there had been a mobilization in the indigenous area in favor of the indigenous people's rights guaranty specially the right to the difference. Among the claims of this motion there was the proposition and the execution of the differentiated scholary processes to the indigenous. Such mobilization culminated with the guarantee of the collective rights related to territorial, cultural, linguistic and educational issues *inter alia*. This work presupposes that the mobilizations in the Brazilian indigenous field contributed to the legal guarantees related to differentiated schooling processes for the indigenous people, however it intends to show that this process takes part of a larger motion surrounded by actions, agents e by international agencies documents. Accordingly, this work aims to present the emergence of the right of a differentiated education for indigenous people on the worldwide context from the Universal Declaration of the Human Rights in 1948 to the most recent years (2007). It evidences that the public politics focused on the indigenous education issue are intertwined to the declarations, covenants and agreements of international organizations.

**Key words:** indigenous rights, differentiated education, indigenous education.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Doutoranda em Educação pela UFMS. Técnica de Assuntos Educacionais na UFGD.



## INTRODUÇÃO

Desde o período colonial até final dos anos 80, a educação escolar indígena no Brasil, como em outros países da América Latina, esteve marcada por um viés notadamente etnocêntrico e integracionista o qual desconsiderava as diferenças étnicas, linguísticas e culturais, entre outras, dos indígenas enquanto grupos humanos ou povos específicos.

No período colonial, a educação escolar dos índios esteve a cargo de missionários católicos da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759<sup>2</sup> e o ensino seguiu uma orientação para a catequese religiosa e para a civilização dos índios considerados povos primitivos e selvagens. O etnocentrismo europeu, diante do outro, buscou demonstrar superioridade cultural, religiosa e "racial"<sup>3</sup>. Sob este enfoque, houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus (FERREIRA NETO, 1997). Nesta perspectiva, catequizar era relativo a "humanizar" e/ou a "domesticar".

De acordo com Ferreira da Silva e Azevedo (1995: 150), no período do império, "a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa". A política integracionista foi orientada para a mestiçagem (branqueamento da raça) e para a preparação de mão de obra indígena para substituir a mão de obra dos escravos negros. Desta forma, a proposta de "catequese e educação" para "civilizar" os indígenas permaneceu a mesma.

A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, no período republicano, não trouxe muitas mudanças nas orientações oficiais para a educação escolar dos índios no Brasil, pois foi dada "maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração

---

<sup>2</sup> Com a saída dos jesuítas, outras missões católicas assumiram a educação dos índios.

<sup>3</sup> Estavam na base deste enfoque teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos por critérios biológicos - os quais identificavam, por exemplo, através de exames biométricos, traços relativos a raças superiores ou inferiores - e culturais (a teoria do evolucionismo cultural pressupunha a existência de culturas mais adiantadas/complexas em detrimento de outras consideradas mais atrasadas/simples). Tais teorias foram questionadas e superadas pela influência de estudos antropológicos desenvolvidos a partir do século XX. Os estudos revelaram a complexidade extraordinária dos povos considerados "selvagens" e seus elaborados processos de abstração, "nem sempre abarcáveis pela razão ocidental" (FERREIRA NETO, 1997: 321).



dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional” (FERREIRA, 2001: 75). Sob o enfoque integracionista, voltado à homogeneização cultural, o objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ocidental visando sua total integração à sociedade “civilizada”. Este período também foi marcado pela inclusão das missões evangélicas protestantes no processo de educação nas áreas indígenas (e fora delas também).

Com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, houve modificações nas orientações oficiais, uma vez que o Brasil estava sob o regime da ditadura militar. A FUNAI, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente, instaurou o ensino bilíngue. Na época, havia acusações internacionais contra o Brasil, quanto ao extermínio cultural dos povos indígenas (KINDELL *apud* MELIÁ, 1979: 50). Ainda, a alfabetização na Língua Portuguesa a crianças cuja língua materna era a de seu grupo étnico era responsável por insucesso escolar e conseqüente abandono da escola. Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório e a alfabetização indígena deveria ser feita “na língua do grupo” (Artigo 49).

Para a execução do ensino bilíngue, a FUNAI recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) - em português, Instituto Linguístico de Verão. O SIL era uma Instituição missionária protestante ligada à missão internacional *Wycliffe Bible Translators* e atuava em mais de 50 países junto a grupos indígenas em projetos de evangelização, alfabetização e tradução da Bíblia.

O SIL propôs, à época, uma educação pautada por um enfoque bilíngue-bicultural, para o qual a educação escolar deveria estar centrada na língua materna dos grupos indígenas e no respeito às suas diferenças étnicas. As teorizações que sustentaram esse modelo foram produzidas pelos próprios missionários do SIL, especializados em estudos na área da Linguística, e estavam relacionadas às facilidades de se obter melhores resultados no processo de alfabetização através do uso da língua materna.



Mesmo com a instituição da educação bilíngue o enfoque integracionista permaneceu, pois “a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional” (FERREIRA, 2001: 76) através da “substituição gradativa da cultura indígena pela chamada cultura nacional” (FUNAI *apud* BRITO, 1995: 100).

Contudo, no campo indigenista, fomentado por militantes de forças progressistas da igreja católica, especialmente, missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), prevalecia um movimento contrário ao modelo educacional etnocêntrico e integracionista por considerá-lo responsável pela substituição de “valores indígenas tradicionais por outros da sociedade dominante” (FERREIRA, 2001).

A partir do final dos anos 1970 aos anos 1980, no Brasil, houve intensa mobilização no campo indigenista que envolveu agentes indígenas (“caciques”, professores, agentes de saúde) e não indígenas (membros de organizações não governamentais, professores/pesquisadores universitários) em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença. Fazia parte das reivindicações do movimento a proposição e efetivação de processos de escolaridade diferenciados.

De acordo com Brito (1995: 109), “partindo do pressuposto básico de que o Brasil é um país pluriétnico e plurilíngue”, o movimento indigenista destacava os direitos dos povos indígenas “consignados em tratados e acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro”. Este período na história da educação escolar indígena no Brasil foi caracterizado pela mobilização e participação de organizações não governamentais “pró-índio”<sup>4</sup> na articulação de “encontros nacionais de educação para índios”<sup>5</sup> e na criação de projetos

---

<sup>4</sup> Estas organizações assumiram uma postura de militância em prol da garantia e da defesa dos direitos indígenas relacionados à garantia de territórios, educação diferenciada, saúde, entre outros. Entre elas: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Também, resultantes de setores progressistas da Igreja Católica, são criadas a Operação Anchieta (OPAN) em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972.

<sup>5</sup> O “I Encontro Nacional de Educação Indígena” foi organizado pelo CPI/SP em 1979 e deu origem a vários outros encontros nacionais e “regionalizados”, os quais reuniam indigenistas e especialistas em diferentes áreas do saber para discutir questões relacionadas à educação escolar indígena no país.



alternativos de educação escolar para os indígenas em áreas indígenas (FERREIRA, 2001: 87).

Desta forma, foi se constituindo, no cruzamento do campo indigenista com o campo acadêmico, um discurso de diferenciação educacional de enfoque basicamente comunitário (voltado aos interesses de cada etnia e/ou povo indígena<sup>6</sup>), centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos ou povos envolvidos. Tal diferenciação deveria abarcar tanto a construção de escolas específicas em áreas indígenas com inclusão de professores índios no processo escolar quanto a construção de currículos e materiais didáticos específicos.

Tal mobilização culminou com as prerrogativas legais da Constituição Federal de 1988 que, especificamente, no Artigo 231 reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Estas prerrogativas inauguraram uma nova orientação no trato com as questões indígenas no país, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização. Passando a escolarização diferenciada a se configurar como um direito dos índios no país.

A partir da Constituição Federal de 1988, outros documentos oficiais foram criados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas. Os principais documentos são: *Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena/1993b*; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/1996 (Artigos 32; 78 e 79)*; *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/1998<sup>7</sup>*; *Parecer nº. 14/1999*; *Resolução Nº. 03/1999*; *Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172/2001 (capítulo 9. Educação Indígena)*; *Referenciais para Formação de Professores*

---

<sup>6</sup> Atualmente, estima-se uma população indígena no Brasil superior a 800.000 indivíduos distribuídos em torno de pelo menos 225 grupos étnicos e 180 línguas e que possuem diferentes dinâmicas culturais, histórias e saberes próprios.

<sup>7</sup> Um estudo detalhado dos documentos curriculares para a escolarização indígena no Brasil é realizado por Troquez (2012).



*Indígenas/2002*; Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”.

No plano prático, foi criada a categoria diferenciada de escola indígena no sistema de ensino brasileiro, a modalidade de educação escolar indígena na educação básica, a categoria de professor indígena e a instituição de cursos específicos de formação de professores índios em diversas universidades e instituições formadoras, entre outras ações.

Dessa forma, as mobilizações no campo indigenista brasileiro contribuíram para as garantias legais em torno de processos de escolarização diferenciados para os indígenas, entretanto, mostraremos mais à frente que este processo fez parte de um movimento maior, circundado por ações, agentes e por documentos de agências internacionais. Neste sentido, apresentamos a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 aos anos mais recentes (2007).

Embora haja consenso entre estudiosos de que as garantias legais em favor de uma escolarização diferenciada para indígenas no Brasil tenham a sua origem relacionada às reivindicações do movimento indígena e indigenista interno, a proposição de escolas diferenciadas se insere no contexto educacional mais amplo e “global” orientado pela tônica da “educação para todos”.

Para além das fronteiras do indigenismo, a construção da escola diferenciada para indígenas surgiu no bojo de um processo mais amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da “escola para todos”, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados.



## **A inclusão da diferença na “escola para todos”**

Uma questão que não pode deixar de ser mencionada é a emergência no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, dos grandes movimentos sociais constituídos a partir de reivindicações de grupos socialmente marginalizados, trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros, por melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação) e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política.

Já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), estabelecia em seu artigo I que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Ainda, entre outros direitos, ficou afirmado o direito à educação elementar obrigatória: “Art. 26 – I. Toda pessoa tem direito à instrução. [...] A instrução elementar será obrigatória”. E, no Art. 27, declara a proteção à cultura no seu aspecto comunitário.

Análises como as de Mendes (2006), Silva (2011), entre outros, destacam duas conferências que repercutiram no ideário da inclusão no âmbito mundial. A primeira, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia (1990), foi promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta Conferência participaram educadores de diversos países do mundo, ocasião em que aprovaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na qual todos os países signatários se comprometeram a assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

A preocupação com as desigualdades e/ou diferenças educativas, bem como com as disparidades, no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola de grupos minoritários, considerados excluídos, entre eles, os povos indígenas, reveladas nos levantamentos que foram apresentados na Conferência de Jomtien, levaram os signatários a



se comprometerem com a meta básica da “educação para todos”: uma educação que seja inclusiva, que atenda os diferentes. Dessa forma,

ARTIGO 3.4 - Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; **os povos indígenas**, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (BRASIL, 1993a<sup>8</sup>: 75, grifo nosso).

Embora a ideia de inclusão nos agrade e nos forneça certo conforto, há uma tônica colonialista nela, a qual reifica a existência dos excluídos, dos desiguais, dos “diferentes”, pois não são questionadas as razões/condições materiais e históricas de sua produção. É como se elas fossem parte constitutiva da sociedade, é como se os “excluídos” sempre estivessem (e sempre estarão) lá/aqui, só precisamos “incluir-los” na escola, garantir-lhes o acesso (quicá, o sucesso).

Cortesão e Stoer (1999: 14) apoiados em análises de Sousa Santos chamam a atenção para o fato de que

[...] apesar da desigualdade e da exclusão estarem intrinsecamente ligadas ao próprio processo da modernidade, contraditoriamente ambas as situações são, na atualidade, consensualmente reconhecidas e classificadas, pelo menos no nível da retórica como ‘não legítimas’. Assim sendo, a sociedade e o Estado são forçados a fazer aquilo que ele designa por ‘gestão controlada’ destes dois fenômenos. É que, apesar de a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita, e sobretudo não podem deixar transparecer que eventualmente, têm alguma possibilidade de tirar partido delas.

Segundo análises de Ramos, a classe burguesa, dominante, “utilizava-se da ideia do diferente com um fim de justificar e legitimar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios” (RAMOS, 2008: 02). Desta forma, o discurso da inclusão parece omitir que as

---

<sup>8</sup> Texto da Conferência de Jomtien integrante da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO.





exclusões são produtos das desigualdades sociais e econômicas estruturais produzidas pela mesma sociedade capitalista que “estende a mão” aos excluídos.

A segunda conferência a repercutir no ideário da inclusão no âmbito mundial foi a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que resultou na elaboração da *Declaração de Salamanca*<sup>9</sup>.

De acordo com Mendes (2006: 395) a *Declaração de Salamanca* é tida como “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva”. Ainda conforme análises da autora,

A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006: 395).

Neste contexto, advoga-se o respeito à diversidade humana, e o princípio da inclusão ganha terreno, não apenas no que diz respeito à inclusão de pessoas portadoras de “deficiências”. De acordo com Silva (2011: 5), este princípio surge como tentativa de “incluir” os demais grupos minoritários que, historicamente, são excluídos dos serviços sociais básicos, em especial, a Educação”: pessoas (crianças) que vivem nas ruas; que trabalham; populações distantes ou nômades; minorias linguísticas; étnicas ou culturais; bem como, outros grupos ou zonas marginalizadas. Desta forma,

Como é sabido, as tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no

---

<sup>9</sup> Cumpre destacarmos, conforme nos alerta SILVA (2011), que ambas as declarações devem ser analisadas como parte das prescrições neoliberais elaboradas a partir do Consenso de Washington, em meados dos anos 80, do século XX, onde os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento, e especificamente, o papel do Estado gestor.



sentido da promoção da escola inclusiva. Estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora. (COSTA *et al.*, 2000: 01).

A década de 90 foi caracterizada por reformas educativas e curriculares em diversas partes do mundo orientadas pelos acordos ou tratados assinados pelos países em âmbito internacional desencadeadas, sobretudo, pelos compromissos assumidos em Jomtien (1990).

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em consulta com algumas entidades da sociedade brasileira, em 1993, dentro do acordo MEC/UNESCO, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993a: 12).

“Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA, 2000: 62). No que diz respeito à educação para indígenas projetou-se “o atendimento da criança indígena, com programa de ensino bilíngue e pluricultural” (BRASIL, 1993a: 48) e afirmou-se o compromisso em oferecer uma educação diferenciada, não só aos indígenas, mas também a outros grupos minoritários:

A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho, devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil. (BRASIL, 1993a: 33).

Neste intuito propunha-se diferenciar “modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais” (p. 38). No mesmo ano (1993), o MEC, juntamente com o Comitê de Educação Escolar



Indígena, formado por diversos pesquisadores/assessores e indigenistas<sup>10</sup>, publicou o documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1993b). Primeiro documento emitido pelo MEC, na época, Ministério da Educação e do Desporto, com orientações curriculares específicas para a escolarização indígena. Este objetivou subsidiar e servir de “instrumento essencial” na implantação de uma política que garantisse, “ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (diante dos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (BRASIL, 1993b: 9).

Dessa forma, os documentos curriculares no Brasil foram sendo construídos num contexto marcado por fortes influências externas (conferências, fóruns e determinações de organismos internacionais) e internas (reforma do Estado, movimentos sociais, indigenistas, reforma constituinte, conferências nacionais de educação, entre outros). criou o documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/DPNEEI* (BRASIL, 1993b).

Ainda, cumpre destacarmos a emergência, no cenário mundial de direitos específicos dos indígenas, entre eles o direito à educação diferenciada.

### **Direitos indígenas internacionais: o direito à educação diferenciada**

Em 1953, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o documento *The use of vernacular language in education*, estabelecendo que a melhor forma de alfabetização deveria/deve ser através da língua materna do aluno. E, neste sentido, “inicia uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos que passam a influenciar os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas” (MONTE, 2000: 120). Assim, o axioma do ensino na língua materna passa a orientar a proposição de programas de educação escolar bilíngue para grupos indígenas, especialmente na América Latina.

---

<sup>10</sup> Comitê de Educação Escolar Indígena: Marineusa Gazzetta, Nelmo Roque Scher, Ruth Maria Fonini Montserrat, Bruna Franchetto, Rui Rodrigues da Silva, Maria Aracy Lopes da Silva, Luis Donisete Benzi Grupioni, Raquel Figueiredo A. Teixeira, Marina Silva Kahn, Jussara Gomes Gruber, Daniel Matenhos Cabixi, Domingos Veríssimo, Euclides Pereira, Nino Fernandes, Sélia Ferreira Juvêncio, Andila Inácio Belfort.



Em 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção 107 a qual tratava da Proteção e Integração das populações indígenas e tribais, primeiro instrumento internacional a tratar e reconhecer especificamente direitos sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas. Por conter alguns aspectos que foram considerados negativos, o texto da Convenção passou por um processo de revisão. O novo texto foi aprovado pela OIT, em 1989<sup>11</sup> e denominou-se Convenção 169 Sobre os Povos Indígenas e Tribais, 1989<sup>12</sup>. Segundo Barbosa,

A maior qualidade da nova Convenção é ter superado a perspectiva integracionista da Convenção anterior que tratava como se os povos indígenas fossem realidades transitórias, aliás, como a Constituição brasileira de 1988 já fizera. O que a Convenção 169 impõe aos países signatários é o respeito aos povos indígenas de continuarem a viver em suas terras, segundo os seus valores e costumes, devendo poder decidir livremente sobre o seu futuro e serem consultados e ouvidos pelos órgãos do Estado em todos os assuntos que digam respeito a suas terras e interesses e nada podendo ser feito contra sua vontade e sem o seu integral conhecimento de causa. (BARBOSA, 2007: 09).

Entre os diversos direitos a serem resguardados aos indígenas, a Convenção trouxe orientações específicas para a área da educação:

#### **Artigo 27**

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados **em cooperação com eles** a fim de responder às suas **necessidades particulares**, e **deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais**.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de **membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação**, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de **criarem suas próprias instituições e meios de educação**, desde que tais instituições

---

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que as disposições para a nova Convenção foram estabelecidas com a colaboração das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da Organização Mundial da Saúde, bem como do Instituto Indigenista Interamericano (OIT, 1989).

<sup>12</sup> Esta Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro, após muitos debates, em 19 de abril de 2004, por meio do Decreto N° 5.051, através do qual o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, decretou que a Convenção 169 da OIT, sobre Povos Indígenas deveria ser inteiramente executada e cumprida no Brasil.



satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

#### **Artigo 28**

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencam. [...]. (BRASIL, 2004. Grifos do autor).

Durante os anos 1980, intensificaram-se os debates sobre os direitos indígenas no cenário internacional ao ponto de se criar na Organização das Nações Unidas (ONU) um Foro Internacional Indígena que deu forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovado na Assembleia Geral da ONU em 2007.

Durante os anos 1990 houve uma preocupação da ONU no que diz respeito à cooperação internacional no sentido de resolver problemas colocados aos povos indígenas relativos aos direitos humanos, ao meio ambiente, ao desenvolvimento, à saúde, à cultura e à educação, o que desencadeou uma série de resoluções emitidas pelo órgão em suas assembleias.

Os anos 1990 foram marcados no cenário mundial pelas determinações das grandes conferências organizadas pela ONU e por diversos organismos internacionais para tratar de temas diversos que envolviam/envolvem a humanidade e a vida no planeta. Ainda, na mesma década, foram tornadas públicas várias declarações e acordos no plano das relações internacionais envolvendo princípios de tolerância e paz, bem como respeito à diversidade cultural e linguística, como a Declaração de Barbados III (Rio de Janeiro, Brasil, 1993), que defendia o direito à diversidade das comunidades alternativas e dos grupos sociais diferenciados.

Em 1966, a Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional, da UNESCO, reconheceu a diversidade cultural como patrimônio da humanidade, enfatizando que todas as culturas deviam ser preservadas e respeitadas. No ano de 1978, a UNESCO aprovou a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, reafirmando os direitos de preservação cultural e o direito à diferença aos indivíduos ou grupos. E, no ano de 1995, a Conferência Geral da UNESCO aprovou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, a



qual, entre outras coisas, defendia “a diversidade das culturas de nosso mundo” e destacava a relevância da Educação para o estabelecimento da tolerância.

Em 1996, em Barcelona, várias instituições e organizações não governamentais com o apoio da UNESCO foram signatárias da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, cujo texto inicial foi proposto pelo PEN Internacional<sup>13</sup>. Esta declaração, em sua introdução, faz referência a várias outras declarações, pactos, acordos, realizados em comissões e assembleias de organismos internacionais no período que correspondeu aos anos entre a sua publicação e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Tais documentos contribuem para justificar a defesa da proteção aos direitos individuais dos membros de comunidades linguísticas e coletivos dos grupos linguísticos, especialmente no que diz respeito a grupos linguisticamente minoritários.

No que diz respeito à educação, essa declaração defende “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura” (Art. 3º, Inciso 2º) como direito coletivo dos grupos linguísticos e, ainda, no Artigo 29º, defende: “1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”.

Em 2001, por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a UNESCO declarou a diversidade cultural como “patrimônio da humanidade” e destacou o “compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones”. Ainda, em seu Art. 5º, reforçou o direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e o respeito à identidade cultural nos processos educacionais, como segue:

[...] Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua

---

<sup>13</sup> PEN corresponde à abreviatura de Poetas, Ensaístas e Novelistas. Trata-se de um clube internacional fundado em Londres, em 1921, composto especialmente por escritores que se empenham na defesa da liberdade de expressão e de direitos e valores humanitários. Essa ideia inspirou a fundação de outros clubes pelo resto do mundo, como o PEN Clube do Brasil, o PEN Clube Português, entre outros. O PEN Internacional está credenciado na UNESCO como órgão consultor para assuntos ligados à literatura e à cultura em geral. Fonte: História do PEN Internacional. Disponível em: <http://www.penclubedobrasil.org.br/inter1.html>. Acesso em: nov. 2011. Ver também: <http://www.penclubeportugues.org/>.



identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Além dos instrumentos específicos que tratam da questão indígena, como a Convenção 169 da OIT, há cláusulas sobre povos indígenas em outros instrumentos de organismos internacionais que contribuem para a defesa dos direitos defendidos. Um exemplo seria a Convenção [internacional] sobre os Direitos da Criança que defende, no artigo 30, os direitos linguísticos culturais das minorias étnicas ou linguísticas ou de origem indígena.

Jófej-Kaingang (2006: 124) relaciona e discute, entre outros, eventos e organizações internacionais que contribuíram para a defesa ou proteção do Patrimônio cultural indígena no cenário internacional em seus vários aspectos:

[...] a convenção da diversidade Biológica (CDB); a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI ou WIPO); a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO); a Conferência das Nações Unidas sobre comércio e desenvolvimento (UNCTAD); o Alto comissariado sobre Direitos Humanos das Nações Unidas (UNHCHR) e a Organização Mundial de Comércio (OMC ou WTO).

Em 2007, em assembleia geral, a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, reafirmando compromissos assumidos em outros documentos, no que diz respeito à autodeterminação dos povos indígenas sobre seus destinos (ocupação de territórios, realização de práticas culturais, saúde, educação). Essa declaração procurou equilibrar a defesa da igualdade de direitos ao respeito à diferença “afirmando que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais.” No que diz respeito à educação, declarou:

Artigo 14 - 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.  
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.



3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Observamos (à frente) no *Quadro 1 – Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos*, que gradativamente, os direitos indígenas foram ganhando espaço nos documentos/instrumentos internacionais (declarações, pactos, convenções). Tais conquistas, com certeza, não foram resultado de um processo fácil<sup>14</sup>.

Contudo, interessa-nos destacar que a proposição de práticas inclusivas aliada à defesa de uma cultura de tolerância e paz; de defesa da diversidade cultural e linguística, do direito à diferença, da liberdade de manifestações culturais de grupos específicos, do ensino nas línguas maternas, ajudou a consubstanciar o discurso da escola diferenciada e, por extensão, do currículo diferenciado para indígenas em toda América Latina e no Brasil, especialmente, nos anos 1980 e 1990.

**Quadro 1\* – Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos**

ANO	DOCUMENTO - EVENTO	DESTAQUE	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Direito à igualdade; Direito à educação	ONU
1953	<i>The use of vernacular language in education</i>	Direito à alfabetização na língua materna do estudante	UNESCO
1957	Convenção 107 - da Proteção e Integração das populações indígenas e tribais	Direitos específicos dos povos indígenas	OIT
1966	Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional	Reconhecimento da diversidade cultural como patrimônio da humanidade	UNESCO
1978	Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais	Direito à diferença; Direitos de preservação cultural;	UNESCO
1989	Convenção 169 - Sobre os Povos Indígenas e Tribais	Revisão da Convenção 107 – direitos gerais dos povos	OIT – em colaboração com a ONU, a FAO, a

<sup>14</sup> Não é objetivo fazer este estudo aqui, mas sabemos que para que estes documentos tenham sido aprovados houve muitas lutas, debates, manifestações, fóruns regionais, nacionais, internacionais, revisões que contaram com sanções, supressões, reescritas de trechos, etc. Ainda, mesmo que haja aspectos positivos a serem destacados a favor da defesa dos direitos dos povos indígenas, cumpre destacar que os documentos merecem um estudo crítico no sentido de detectar as contradições inerentes, pois foram produzidos no contexto da sociedade capitalista, extremamente contraditória no que diz respeito à garantia de **todos** os direitos declarados a **todos** os indivíduos.





		indígenas e direitos relacionados à educação específica.	UNESCO, a OMS, bem como o Instituto Indigenista Interamericano.
Anos 80	Foro Internacional Indígena	Vários debates que deram forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas	ONU
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien	<i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos</i> – afirmação de compromissos no cumprimento do direito à educação	Banco Mundial, UNESCO, UNICEF – vários países signatários
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade	<i>Declaração de Salamanca</i> – direito à inclusão	governo da Espanha e pela UNESCO
1995	Declaração de Princípios sobre a Tolerância	Defesa da “diversidade das culturas do mundo” e da relevância da Educação para a tolerância	Conferência Geral da UNESCO
1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - Barcelona	Defesa de direitos linguísticos individuais e coletivos; Defesa da educação na própria língua e na própria cultura	PEN com apoio da UNESCO
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	Defesa da diversidade cultural como “patrimônio da humanidade”; Defesa do direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e do respeito à identidade cultural nos processos educacionais	UNESCO
2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas	Vários direitos, entre eles a educação diferenciada.	Assembleia geral da ONU

\*Organização do autor.

## Considerações Finais

É importante ressaltar que as políticas públicas brasileiras e dos outros estados nacionais voltadas à questão da educação escolar indígena diferenciada estão concatenadas às declarações, convênios e acordos de organismos internacionais.

A ressonância política e legal da educação diferenciada começou a se fazer sentir, a partir dos anos 1980, quando muitos países do continente americano introduziram



modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados-nações. Nas formulações gerais de suas legislações, foram incluídos artigos a favor de uma modalidade específica de educação para as populações indígenas (MONTE, 2000: 119).

Neste contexto, é que foram desencadeadas as mobilizações no campo indigenista brasileiro as quais contribuíram para as garantias legais em torno de processos de escolarização diferenciados para os indígenas, sobretudo a partir da constituição Federal de 1988.

No contexto da América Latina, a década de 1990 foi fértil em congressos e documentos emitidos a favor de direitos específicos dos indígenas o que inclui o direito à educação diferenciada<sup>15</sup>. Em 26 de fevereiro de 1997 foi aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o Projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas que estabelece o direito aos povos indígenas de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, bem como currículos e materiais didáticos específicos.

As orientações e pressões internacionais forçaram os órgãos oficiais em diversos momentos de sua história a responderem de forma mais respeitosa diante da alteridade indígena, como no caso das denúncias internacionais contra o Brasil no que diz respeito ao extermínio cultural dos povos indígenas que forçou a FUNAI a iniciar o ensino bilíngue nas reservas indígenas.

No que diz respeito à orientação escolar, as principais mudanças na política educacional brasileira para a educação escolar indígena ocorreram no contexto das reformas educativas e/ou curriculares dos anos 1990, desencadeadas, sobretudo, pelos compromissos assumidos em Jomtien (1990). Nesse contexto, através do Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC projetou “o atendimento da criança indígena, com programa

---

<sup>15</sup> Artigos sobre o contexto da educação escolar indígena na América Latina e documentos emitidos em conjunto por países latino-americanos podem ser encontrados na Revista Iberoamericana de Educação, números 13 e 17. Disponível em: <http://www.rieoei.org>.



de ensino bilíngue e pluricultural” (BRASIL, 1993a: 48) e criou políticas públicas específicas para o oferecimento de educação escolar indígena diferenciada no país a partir de então (BRASIL, 1993b).

Dessa forma, embora haja consenso entre estudiosos de que as garantias legais em favor de uma escolarização diferenciada para indígenas no Brasil tenham a sua origem relacionada às reivindicações do movimento indígena e indigenista, a proposição de escolas diferenciadas também se insere no contexto educacional mais amplo e “global” orientado pela tônica da “educação para todos”.

A discussão aqui tecida em torno dos *direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão aos direitos específicos* evidencia que o movimento interno brasileiro em torno de processos de escolarização diferenciada para os indígenas, bem como as garantias legais adquiridas nesta direção, não foi um fato apenas local ou isolado, mas fez parte de um movimento histórico maior que extrapolou/extrapolou as fronteiras do país.

De acordo com Monte (2000: 118), a movimentação em torno de reivindicações por processos de escolarização diferenciados para os indígenas tem sido entendida por estudiosos como “um fenômeno global”, “configurando parte das chamadas lutas sociais do final do século XX”.

Como parte deste fenômeno global, a consolidação de um campo de estudos específicos sobre educação escolar indígena está estreitamente relacionada com a evolução histórica do processo de escolarização dos índios e das movimentações no campo indigenista por agentes oficiais e não oficiais, indígenas e não indígenas (pesquisadores, legisladores, missionários, assessores) não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, especialmente na América Latina.

O campo da educação escolar indígena no Brasil, entendido como campo de estudos e de práticas/lutas sociais, é tomado como: um construto reflexo de legislações, de tendências teórico-metodológicas, de multiobjetos (de pesquisa) e, principalmente, das propostas organizadas em torno da escolarização dos índios. Sob esta perspectiva, podemos dizer, abrem-se muitas possibilidades de estudos e pesquisas no terreno da



história, do direito internacional e da educação (entre outros) que podem contribuir para revelar a educação escolar indígena e os possíveis “objetos” que a constituem como produtos/construtos sociais inseridos em um movimento histórico (maior) influenciado por acordos/tratados/decisões/ações de organismos internacionais.

### **Referências Bibliográficas**

ANAYA, S. James. “**Os direitos humanos dos povos indígenas**”. In. Ana Valéria Araújo et al. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006, p.167-203.

BARBOSA, Marco Antonio. 2007. “**Os povos indígenas e as organizações internacionais: Instituto do Indigenato no direito brasileiro e autodeterminação dos povos indígenas**”. Revista Eletrônica História em Reflexão, Dourados, 1 (2): 1-14. In: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/384/292>. (acessado em 19 de agosto de 2011).

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**, 1988.

\_\_\_\_\_. **DECRETO FEDERAL Nº 5.051**, Promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 2004.

\_\_\_\_\_. **DECRETO FEDERAL Nº. 6.861**, Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009.

\_\_\_\_\_. **LEI FEDERAL Nº 9.394**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. **LEI FEDERAL Nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, MEC, 1993a. Versão atualizada. p.120.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. 1993b. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília, DF, MEC/SEF/DPEF.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF. 1998.

\_\_\_\_\_. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, MEC/SEF. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. PARECER Nº 14,1999. Brasília, DF, MEC/CNE/CEB.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 03,1999. Brasília, DF, MEC/CNE/CEB.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. 1995. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. 1999. **“Levantando a pedra”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Santa Maria de Feira, Edições Afrontamento.

COSTA, Ana M. Bénard da et al. 2000. “Diferenciação Curricular e Inclusão”. In: **Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes**. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação. In: <http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>. (acessado em 12 de novembro de 2009).

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 2007. In: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf). (acessado em 22 de agosto de 2011).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. In: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). (acessado em 19 de agosto de 2011).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996. In: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/declaracao.pdf>. (acessado em 22 de agosto de 2011).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL, 2001. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. (acessado em 22 de agosto de 2011).

FERREIRA NETO, Edgard. 1997. “História e etnia”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; Vainfas, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, pp. 313-328.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 2001. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo, Global, pp. 71- 111.

JÓFEJ-KAINGANG, LÚCIA FERNANDA. 2006. “A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil”. In: Ana Valéria Araújo et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença**. Brasília, MEC/ SECAD/LACED/Museu Nacional, pp. 122-145.

MELIÁ, Bartomeu. 1979. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, Loyola.

MENDES, Enicéia Gonçalves. 2006. “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33):387-559, set./dez.



MONTE, Nietta Lindenberg. 1994. **A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre**. Niterói. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). 1989. Convenção 169 Sobre os Povos Indígenas e Tribais. In: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---normes/documents/publication/wcms\\_100907.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_100907.pdf). (acessado em 9 de novembro de 2011).

RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. 2008. "Educação e currículo: as políticas públicas educacionais dos anos 90". Alpharrabius: **Revista do Curso de História**, Paraíba, 2(1): 1-13. In: [http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/pdf/EDUCACAO\\_E\\_CURRICULO.pdf](http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/pdf/EDUCACAO_E_CURRICULO.pdf). (acessado em maio de 2011).

SHIROMA, Eneida Oto et al. 2000. **Política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. 1995. "Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre". In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, pp. 148 - 164.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. 2011. A universalidade das políticas públicas da diferença: O caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil. In: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC04.pdf>. (acessado em 10 de março de 2011).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. 2012. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.