

O ASPECTO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM DIÁLOGO ENTRE O RELATIVISMO CULTURAL E O UNIVERSALISMO SOB A PERSPECTIVA DA LEGITIMIDADE DO DIREITO POR MEIO DA NORMA SOCIAL

EL ASPECTO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO ENTRE EL RELATIVISMO CULTURAL Y UNIVERSALISMO BAJO LA PERSPECTIVA DE LA LEGITIMIDAD DEL DECRECHO POR MEDIO DE LA NORMA SOCIAL

Eid Badr¹

Alichelly Carina Macedo Ventura²

RESUMO

O presente artigo tem como meta principal investigar e analisar a crise em que se encontra o conceito de direitos humanos e sua aplicação em aspectos educacionais, especialmente na indígena, tendo como parâmetro a esfera cultural e o questionamento do universalismo desses direitos. Para tanto, faz-se uma análise profunda acerca da dignidade da pessoa humana para que se justifique a crise, além de uma análise histórica que justifica a ilegitimidade e consequente ineficácia dos direitos humanos por meio de uma perspectiva universalista e não cultural e individualizada. Em um primeiro momento serão vistas as premissas do universalismo e relativismo cultural, tendo como aspecto principal o conflito deles com os direitos humanos e sua atual crise de manifestação e proteção. Sequencialmente será abordado o direito à cultura como direito fundamental e relacionado à dignidade humana e, por fim, será visualizado o aspecto cultural como meio de acesso à educação. Sabe-se que, como maior exemplo no Brasil, temos a questão da educação indígena, que também será abordada como um parâmetro válido para essa reestruturação a nível educacional, com vistas a atingir um melhor desenvolvimento da comunidade. Vale ressaltar que, percebeu-se, com o estudo realizado, que o dialogo intercultural legitima as normas que nasceram de forma ilegítima e torna viável uma real visão realmente universalista dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Educação; Relativismo cultural.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal investigar y analizar la crisis en la que nos encontramos con el concepto de los derechos humanos y su aplicación en los aspectos educativos, especialmente en la indígena, teniendo como parámetro el ámbito cultural y el cuestionamiento de la universalidad de los derechos humanos. Con este fin, se trata de una profunda dignidad humana para justificar el análisis de crisis, además de un análisis histórico que justifica la ilegalidad y consecuente ineficacia de los derechos humanos actuales a través de una perspectiva universalista e individualizada cultura y no. Al principio se verá las instalaciones del universalismo y el relativismo cultural, el aspecto principal de ellos en conflicto con la crisis de derechos humanos y su manifestación y la protección actual. Secuencialmente abordará el derecho fundamental a la cultura como relacionado con la dignidad humana y el derecho, y, por último, el aspecto cultural se puede ver como un medio

¹ Professor Doutor Titular do Curso de Mestrado em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas; Doutor em Direito pela PUC-SP.

² Professora da Universidade Federal do Amazonas, coordenadora do Grupo de Estudos do Sistema Interamericano de Direitos Humanos da UFAM, mestranda em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: chellycarina@hotmail.com.

de acceso a la educación. Se sabe que, como el ejemplo más grande de Brasil, está el tema de la educación indígena, que también se abordará como un valor válido para este parámetro se reestructura el nivel de educación, con miras a lograr un mejor desarrollo de la comunidad. Es de destacar que, se dio cuenta, con el estudio, que el diálogo intercultural legitima las normas ilegítimamente nacidos viable y hace una real visión verdaderamente universal de los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE: Derechos Humanos; Educación; Relativismo Cultural.

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos são um conjunto de princípios e valores que, consagrados em instrumentos jurídicos internacionais ou nacionais, concretizam-se na forma de normas, no conceito de Fernando Barcellos de Almeida:

(...) destinadas a fazer respeitar e concretizar as condições de vida que possibilitem a todo ser humano manter e desenvolver suas qualidades peculiares de inteligência, dignidade e consciência, e permitir a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. (ALMEIDA, 1996, p. 24, grifo nosso).

Como se pode extrair do conceito de Barcellos de Almeida, o objetivo dos direitos humanos vai muito além de apenas garantir a vida do ser humano, ela almeja garantir a todos os seres humanos uma vida digna, na qual se possa viver, desenvolver-se e participar na vida da comunidade.

Desta feita, o problema passa para a o conceito de dignidade, tão debatido e elucidado em cartas constitucionais. Para Immanuel Kant, a dignidade poderia ser traduzida na seguinte fórmula: "No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade" (KANT, 2005, p. 40).

Ou ainda, "Age de modo a utilizar a humanidade, seja em relação à tua própria pessoa ou a qualquer outra, sempre e todo o tempo como um fim, e nunca meramente como um meio" (KANT, 2005. p. 42).

Deste modo, temos que a dignidade está acima de todos os princípios e valores, e deve ser vista como uma qualidade intrínseca a todo homem, qualidade esta que não pode ser ignorada, suprimida, ou reduzida (WOLFGANG, 2005, p. 33).

A percepção dos direitos humanos busca justamente isto, resguardar esta dignidade que não pode ser negada a nenhuma pessoa e não admite a existência de um direito equivalente contrário capaz de suprimi-la.

Para que seja possível a proteção efetiva da dignidade faz-se mister delinear o que se considera o núcleo essencial desse direito. Segundo Gilmar Mendes, o núcleo essencial há de ser definido para cada caso, tendo em vista o objetivo perseguido pela norma de caráter restritivo. Este núcleo essencial seria aferido mediante a utilização de um processo de ponderação entre meios e fins, com base no princípio da proporcionalidade. O núcleo essencial seria aquele mínimo insuscetível de restrição ou redução com base nesse processo de ponderação (MENDES, 2007, p. 44).

Ocorre que no campo prático, para cada pessoa, sociedade, Estado, esse núcleo pode ser diferente. Por exemplo, para um homem comum da cultura ocidental certos mandamentos da religião muçumana podem não integrar esse núcleo. Isto porque esta pessoa hipotética vive em uma cultura que tem uma visão de mundo antropocêntrica.

Já para um homem médio oriental, que vive em uma cultura com uma visão de mundo cosmo teológica, a privação de praticar algum mandamento de sua religião afrontaria diretamente a sua dignidade, pois a religião possui um espaço tão grande no núcleo essencial da sua dignidade que ao tocar nesse espaço estaria descaracterizando a própria identidade da pessoa.

Está assim demonstrada a dificuldade de se ter um direito universal dos direitos humanos. Se a finalidade primordial dos direitos humanos é proteger a dignidade da pessoa humana, como proteger universalmente um direito que é individualmente conceituado?

E mais: como buscar esse mecanismo para realizar uma educação etnocêntrica, por exemplo? Seria essa educação mais eficaz?

1. PREMISSAS SOBRE O UNIVERSALISMO E O RELATIVISMO CULTURAL: CRISE NOS DIREITOS HUMANOS?

Faz-se necessário, em um primeiro momento, entender o porquê de serem tão díspares as concepções regionais de direitos humanos. Os direitos humanos surgiram em um contexto histórico que os torna hoje “ilegítimos”. Não possuem legitimidade ou aplicabilidade internacional, tendo em vista sua elaboração antidemocrática em um contexto histórico.

Este fato explica-se pela falta de poder de influencia de muitos países (em sua maioria de tradição não ocidental, e ai está também a explicação do porque de a maior parte das violações estarem ligadas as estes países) a época de sua positivação.

Ou seja, o que se considera hoje o rol de direitos humanos universais não reflete a realidade universalmente, pois não surgiu de um consenso universal. Reflete sim a soma dos

fatores reais de poder da época (LASSALE, 1933, P. 22), ou seja, a ideia de direitos humanos universais dos países que possuíam o poder e que entendiam serem aqueles os direitos que mais compunham seus interesses.

Isto posto, fica fácil de visualizar a crise pela qual os direitos humanos passam atualmente. Tal crise ocorre porque as normas que foram criadas para assegurar uma vida digna ao ser humano, são repetidamente desrespeitadas. E isso acontece devido à falta de legitimidade cultural das normas de direitos humanos consagradas nos tratados internacionais. Acarretando assim um descumprimento em massa por grande parte dos países de tradição oriental.

Tal fato, na educação, por exemplo, tem impacto desastroso e acaba acarretando uma séria segregação social, afetando diretamente um outro direito, no caso do Brasil, de fundamento constitucional: o princípio da participação.

Para que uma análise da conjuntura atual dos direitos humanos possa ocorrer da maneira mais eficiente possível, procurou-se analisar o conceito desenvolvido por Luís Roberto Barroso do conteúdo mínimo de dignidade da pessoa humana, com uma pequena mudança. Como este artigo versa sobre direitos humanos, e por se prezar sempre pela maior proteção possível da dignidade, ao invés de se utilizar a nomenclatura “valor” como no conceito original de Barroso, optar-se-á pela nomenclatura “qualidade” como sugerida por Ingo Sarlet.

Os direitos humanos podem ser entendidos como um conjunto de princípios e valores que, consagrados em instrumentos jurídicos internacionais ou nacionais, concretizam-se na forma de normas, no conceito de Fernando Barcellos de Almeida:

(...) destinadas a fazer respeitar e concretizar as condições de vida que possibilitem a todo ser humano manter e desenvolver suas qualidades peculiares de inteligência, dignidade e consciência, e permitir a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. (ALMEIDA, 1996, p. 24).

Para ser sujeito desses direitos basta somente e simplesmente a qualidade de ser homem ou mulher (SARLET, 2006, p. 45), fazer parte da espécie humana, dispensado qualquer requisito de cidadania, naturalidade ou nacionalidade. Segundo Bobbio os "direitos do homem são os que pertencem, ou que deveriam pertencer a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado" (BOBBIO, 1992, p. 17).

Nesse contexto, surge um dos temas mais debatidos pelos defensores dos direitos humanos e que atravessou os séculos como um dos capítulos mais difíceis do direito internacional contemporâneo: o particularismo cultural. A concepção universal dos direitos

humanos demarcada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos tem sofrido, ao longo do desenvolvimento dos direitos universais inerentes a todo ser humano, fortes resistências dos adeptos do movimento do relativismo cultural.

O referido debate traz à tona o velho dilema sobre o alcance das normas de direitos humanos. O questionamento acerca de um padrão mínimo a ser estabelecido sem levar em conta as limitações territoriais e culturais faz estremecer princípios como a soberania nacional e da jurisdição doméstica. Em contraponto, os defensores do universalismo tentam buscar apenas um parâmetro internacional mínimo relativo à proteção dos direitos humanos, aos quais todos os estados e culturas devem se submeter, tendo em vista as necessidades básicas comuns a todo e qualquer ser humano.

O tradicional confronto tem, como um dos fundamentos, as resistências das sociedades orientais em reconhecer o parâmetro base, tendo em vista que os direitos mínimos essenciais a serem estipulados seriam aqueles determinados pelo ocidente. Como bem dispõe Jack Donnelly,:

Uma das diferenças chave entre a moderna concepção ocidental de dignidade humana e a concepção não ocidental se atém em muito ao elemento do individualismo constante da concepção ocidental (DONNELLY, 1982, p. 349).

O relativismo cultural, expressado por meio da diversidade cultural, não se configura como obstáculo à universalidade dos direitos humanos. Contudo, torna-se inviável e contraditório aos princípios humanísticos evocar tradições culturais para tentar justificar violações universais aos direitos humanos (TRINDADE, 2003, 305).

Durkheim preceitua que não há sociedade em que não se encontrem manifestações que indiquem de onde veio e para onde caminha aquele povo e que tais manifestações se comportam como meio conector das diferentes épocas e gerações (DURKHEIM, 1993, p.436). A cultura deve ser uma expressão que carrega a íntima verdade de um povo, mas que, ao existir e ser vivenciada por aquela sociedade, deverá prezar pelo respeito a todo e qualquer ser.

De acordo com as lições da inglesa R. J. Vincent (1986, p. 37 e 38), o relativismo cultural pretende que seja reconhecida a relatividade moral, ou seja, que a moral varie de local para local. Em seguida, sustenta que a diversidade deve ser compreendida de dentro para fora, ou seja, da sociedade que contem o contexto cultural diferente para o mundo exterior que está analisando-a. Por fim, de acordo com o ponto de vista da autora, as reivindicações morais derivam de um contexto cultural. Contudo, toda a argumentação baseada na moral não deve

servir como substrato para respaldar atitudes que agridam os direitos humanos de qualquer sociedade, pois, como sustenta Kant, há um princípio de universalidade que serve de critério para toda humanidade, o que não significa que seja uma forma imperialista de tentar fazer com que valores de determinadas culturas sejam gerais.

Há de se concordar que todo ser humano busca a realização de suas aspirações e suas verdades, cada uma delas construídas por meio das expressões culturais. As aspirações humanas são os conectores entre cada ser humano e o mundo exterior e a cultura atua de forma a ajudar as pessoas a entenderem o mundo a sua volta (TRINDADE, 2003, p.305).

Dentre os defensores do relativismo das culturas, tem-se o autor português Boaventura de Souza Santos, defendendo que “o multiculturalismo, tal como o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo” (SANTOS, 2006, p.112).

É a partir das particularidades ou da diversidade do gênero humano que se buscam os valores universais e que se pode buscar a manifestação de uma consciência universal. É nesse diapasão que foi desenvolvido o pensamento de que é inegável que todo ser humano tem necessidades básicas (TRINDADE, 2003, p. 308). Direito à busca pelo próprio sentido de sua existência, bem como direito de constituição e proteção à família, de um trabalho para adquirir sustento e buscar dignidade, educação como um meio para aquisição do conhecimento e de liberdade religiosa, todos eles figuram como direitos comuns a todas as culturas em todos os tempos.

Em contraposição ao relativismo, tem-se o universalismo, que inclusive já foi incorporado aos Direitos Humanos como característica essencial. O universalismo tem como base de sua defesa o maior valor, inerente a toda e qualquer pessoa, de acordo com essa corrente doutrinária: a dignidade da pessoa humana. Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos (SARLET, 2007, p. 31).

No desenrolar da defesa do Universalismo, tem-se como base a teoria do mínimo existencial, que consiste no conjunto de direitos básicos e referentes a necessidades inerentes

a todos os seres humanos, em qualquer tempo e em qualquer lugar. Como dispõe o autor Antônio Augusto Cançado Trindade:

Na verdade, há que se manter aberto às distintas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que cabe envidar esforços para que as distintas culturas se mantenham abertas aos valores básicos subjacentes aos direitos humanos universais (TRINDADE, 2003, p. 306).

O mínimo existencial, dentro de uma modalidade prestacional, convive com a complexidade de definição de quais direitos e em que amplitude podem ser caracterizados como fundamentais dentre os direitos sociais estipulados na Constituição. Tanto a doutrina interna como externa esbarram no problema da subjetividade do estabelecimento do padrão de referência ideal para consecução de condições mínimas indispensáveis para a manutenção digna da vida. Ingo Wolfgang Sarlet, em estudo sobre a eficácia dos direitos fundamentais, aponta para a necessidade de reconhecimento de certos direitos subjetivos a prestações ligados aos recursos materiais mínimos para a existência de qualquer indivíduo. A existência digna, segundo ele, estaria intimamente ligada à prestação de recursos materiais essenciais, devendo ser analisada a problemática do salário mínimo, da assistência social, da educação, do direito à previdência social e do direito à saúde (SARLET, 2007, p. 322-323).

Para provar que o mínimo existencial pode ser materializado em ações efetivas, encontra-se um exemplo interessante na história da humanidade, que demonstra a capacidade de um instrumento normativo em contemplar diversas culturas e encontrar um ponto em comum entre todas elas. No início dos *travaux préparatoires* da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, havia uma preocupação de torná-la “ocidental” demais. Contudo, em 1988, muitos países islâmicos passaram a fazer parte dessa fase preparatória, o que acabou tornando possível a incorporação de uma referência expressa, a par da colocação em lares de adoção ou instituições adequadas de proteção para a criança, à *kafalah* do direito islâmico. O resultado de ter se levado em consideração a diversidade cultural teve como consequência o grande número de ratificações que a Convenção recebeu após sua elaboração, bem como Estados mais responsáveis para com suas crianças (TRINDADE, 2003, p. 310).

Com vistas no que fora exposto, conclui-se que o que se deve buscar é que, qualquer que seja o contexto geográfico, étnico, histórico ou social em que cada estado se insere, a cada homem presente no mundo, assiste um conjunto inderrogável de direitos fundamentais. Não se pode permitir que o sexo, a raça, a religião estabeleçam diferenças em termos de dignidade dos cidadãos. Em contraponto, deve-se respeitar a cultura e as tradições, pois estas

também fazem parte dos Direitos Humanos de toda a humanidade. O equilíbrio da balança deve ser encontrado, pois a história sempre mostrou que extremismos não contribuem para o desenvolvimento da humanidade.

Esforços têm sido despendidos no sentido de, a partir da diversidade cultural, haja a busca constante de denominadores em comum entre todas as ideologias, criando o chamado *cross-cultural dialogue*, enriquecido, como relata Cançado Trindade, “*pela legitimidade cultural universal dos direitos humanos*” (TRINDADE, 2003, p.310).

Mas qual o fundamento de toda esta crise? O fundamento se dá em dois problemas essenciais que serão sequencialmente analisados: a ilegitimidade e a sua consequente ineficácia.

A ilegitimidade dos direitos humanos se funda em diversos argumentos, a saber: o argumento filosófico; a crítica da imposição da cultura ocidental aos demais povos; a crítica da supervalorização dos direitos humanos em relação a perspectiva individual; o argumento do direcionamento geopolítico dos direitos humanos; e finalmente, a crítica “desenvolvimentista”.

Já em relação à ineficácia, o que se pretende é demonstrar como, devido à ilegitimidade, os direitos humanos não conseguem atingir o seu objetivo e, portanto, pecam pela ausência de total eficácia. Isso ocorre porque esses direitos não são vistos como legítimos por muitos povos, o que lhes faz desrespeita-los repetidamente, apesar de formalmente serem signatários de diversos tratados de direitos humanos.

Para provar a ineficácia dos atuais direitos humanos far-se-á uma análise crítica tanto do relativismo, quanto do universalismo para que assim reste claro a insuficiência de ambas propostas para a proteção atual, específica e cada vez mais complexa do homem.

Essa ilegitimidade dos direitos humanos se explica no modo pelo qual foram cunhados, sem a devida influência (representação) de todos os povos. Deste modo, foi forçada uma visão ocidental de direitos humanos ao resto do mundo em nome da universalidade, dando causa a “globalização de um localismo”.

O panorama atual dos direitos humanos tem cada vez mais se mostrado insustentável em face aos problemas atuais da pós-modernidade. Isto porque o dito “universalismo dos direitos humanos”, tão proclamado em diversos instrumentos internacionais, não consegue de fato proteger o ser humano de certas práticas culturais que são verdadeiramente criminosas.

E ainda, este mesmo dito universalismo, por vezes acaba descaracterizando a identidade que marca certas culturas e seus sujeitos, fazendo com que elas se percam com o tempo.

Pois bem, mas como então o universalismo desprotege onde deveria proteger e interfere onde não deveria ingerir? É simples, a ideia que se propõe aqui não é de que o conceito de universalismo em si (o fato de a proteção aos direitos humanos ser universal) é ineficaz ou ilegítima, mas sim o modo como ele se põe hoje no mundo.

O universalismo declarado hoje não reflete as distintas tradições culturais existentes no mundo. Este simples fato já é o suficiente para comprometer a sua eficiência. E, como consequência, uma norma que não é eficiente, e não protege. Portanto, por mais “bonita” que seja a proteção ela é repetidamente descumprida por países que não compartilham dos mesmos valores culturais que a maioria do ocidente.

O processo de mutação dos direitos humanos, no sentido de multiplicação dos direitos que tutelam cada vez mais especificamente o indivíduo, deve esforçar-se no caminho de igualmente contemplar as peculiaridades culturais do ser humano.

2. O DIREITO À CULTURA COMO DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL

Esmiuçando o conceito de direitos humanos, tem-se que são um ordenamento de normas que veiculam valores, normas estas positivadas que objetivam possibilitar a vida do ser humano de forma digna.

Nesse sentido, deverá ser aprofundada a fundamentação nessa ótica humanística, de forma a responder em qual o sentido da educação integrada e etnocêntrica como forma de respeito a estes direitos.

2. I – Fundamentação dos Direitos Humanos

Em sua célebre obra “A Era dos Direitos”, Norberto Bobbio afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 1992, p. 24). Contudo, a fim de protegê-los é imprescindível esclarecer a sua fundamentação, para com isso delimitar os seus contornos principalmente na questão cultural.

Pois bem, a questão da fundamentação dos direitos humanos tentou ser explicada diversas vezes ao longo da história, e com elementos de cada teoria, seus acertos e erros, procurou-se formar, neste trabalho, um conceito atual e satisfatório para a razão de ser dos direitos humanos.

A primeira teoria justificadora a surgir foi a do jusnaturalismo, por ser esta teoria o marco da consolidação dos direitos humanos. Asseveram os defensores daquela, com Tomás de Aquino (MELGARÉ, 2002, p. 339), que os direitos humanos são direitos naturais,

inerentes ao homem, anteriores ao Estado e ao Direito. São direitos justificados pela natureza humana, que tem seu fundamento na razão. O homem, por ser a espécie soberana na natureza, possuidor de razão, nasce com direitos inalienáveis que constituem limites ao poder do Estado.

Contudo, o jusnaturalismo falhou em não levar em consideração qualquer elemento exterior, histórico ou social, na constituição dos direitos humanos, formulando uma tese ideal distante da realidade prática.

Nas palavras de Plínio Melgaré “o jusnaturalismo formulou uma ordem ideal, portanto ausente de qualquer dimensionamento prático-histórico” (MELGARÉ, 2002, p. 342)

Assim, a primeira premissa para a fundamentação dos direitos humanos é: **a)** o homem, pela sua simples qualidade humana possui certos direitos inalienáveis, direitos estes que constituem limites, como uma redoma ao redor do homem, indicando até onde o poder do Estado pode tocá-lo. Esses direitos, porém, não são imutáveis pois serão influenciados pelos fatores sociais de acordo com o contexto histórico vivido.

Como resposta ao jusnaturalismo, surge a teoria do Positivismo Jurídico, tendo como seu maior expoente Hans Kelsen. Para o positivismo, o fundamento do direito se encontra no pressuposto lógico de que as leis aprovadas de acordo com um procedimento formal estabelecido pela comunidade são válidas e devem ser obedecidas.

Assim, concluiu-se que da mesma forma que o jusnaturalismo, o positivismo jurídico também falhou em apresentar uma justificativa satisfatória para a fundamentação dos direitos humanos. Isto porque enquanto o jusnaturalismo era o extremo ideológico e longe da realidade “prático-histórico-social”, o positivismo era o outro extremo, se fundamentando apenas no formalismo legal das normas jurídicas e abandonando completamente o cerne da questão em que se pautam os direitos humanos, o valor ético do Direito.

Critica Fábio Comparato: “o positivismo contenta-se com a validade formal das normas jurídicas, quando todo o problema situa-se numa esfera mais profunda, correspondente ao valor ético do Direito”. (COMPARATO, 2000, p. 54)

A segunda premissa para a fundamentação dos direitos humanos é: a razão de ser dos direitos humanos é moral, contudo, para que eles sejam eficazes, precisam existir no mundo jurídico (a positivação dos direitos humanos lhes confere o atributo inerente a toda norma jurídica: a coercibilidade) e ter validade (ser criadas e aprovadas por um procedimento formal instituído democraticamente pela comunidade). Os direitos humanos são a face jurídica de um valor moral e ético.

Kant traz a proposta da dignidade como fundamento para os direitos humanos. Para ele, enquanto as coisas tem um valor de mercado, as pessoas têm um valor interno absoluto, que esta acima de qualquer preço, chamado de dignidade.

Afirma o filosofo iluminista que:

O homem – e, de uma maneira geral, todo o ser racional – existe como fim em si mesmo, e não apenas como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. Em todas as suas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas que o são a outros seres racionais, deve ser ele sempre considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2005. p. 58)

E vai adiante:

A moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. (KANT, 2005. p. 65)

Kant desenvolve a ideia da existência de um imperativo categórico, o qual representa uma ação como fim em si mesma, não como meio para se atingir outro objetivo. No pensamento kantiano, imperativo é um comando. Estes comandos, por sua vez são o que compõem a ética, domínio da lei moral. Os comandos, ou imperativos, categóricos são os que estão em conformidade com a razão.

O imperativo categórico foi sintetizado por Kant em uma fórmula capaz de determinar a ação ética: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade, (i.e., o principio que a inspira e move) possa se transformar em uma lei universal.” (KANT, 2005. p. 39)

Embora Kant afirme existir apenas um imperativo categórico, ele apresenta três diferentes formulações dele. A fórmula da lei da natureza: “Age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza” (KANT, 2005, p. 40). A formula da humanidade: “Age de modo a utilizar a humanidade, seja em relação à tua própria pessoa ou a qualquer outra, sempre e todo o tempo como um fim, e nunca meramente como um meio.” (KANT, 2005. p. 42) E a fórmula da autonomia: “A idéia da vontade de cada ser racional como a vontade formuladora da lei universal” (KANT, 2005. p. 43).

A terceira premissa para a fundamentação dos direitos humanos é: o homem deve ser considerado um fim em si mesmo, e jamais utilizado como mero meio para se atingir um fim.

Assim, pode-se dizer a razão de ser dos direitos humanos reside no fato de o homem possuir um valor intrínseco absoluto – a dignidade, a qual o protege de ser utilizado como um meio para se alcançar um fim, pois o homem é sempre um fim em si mesmo. Esta dignidade que justifica a proteção humana está presente em qualquer homem, independente de nacionalidades ou critérios de raça ou sexo, o simples fato de ser da espécie humana confere

ao ser a dita dignidade. Porque os homens possuem uma dignidade que lhes confere proteção é necessário um grupo de normas destinadas a proteger esta dignidade, daí a necessidade de um “direito” da dignidade, os direitos humanos. Para que eles sejam eficazes, precisam existir no mundo jurídico (a positivação dos direitos humanos lhes confere o atributo inerente a toda norma jurídica: a coercibilidade) e ter validade (ser criadas e aprovadas por um procedimento formal instituído democraticamente pela comunidade). Os direitos humanos são a face jurídica de um valor moral e ético.

2. II - O direito de acesso à cultura como um direito fundamental no Brasil

O grande desafio político do Brasil em relação à cultura é a conquista dos direitos e liberdades culturais, base de qualquer democracia, estrutura necessária para desenvolvimento e dívida do Estado para com a população, desde a constituição de 1988, onde foi colocada como garantia fundamental a todos os cidadãos.

O abismo existente entre o projeto constitucional e a real condição da política cultural brasileira é tão profundo, que há diversas dúvidas da capacidade, como nação, de estabelecer as condições necessárias para supri-lo. Pelo menos nos moldes dos chamados países desenvolvidos, com bibliotecas, centros culturais, museus e teatros acessíveis a todos. E sobretudo, oferta cultural farta e diversa, em todos os cantos do país.

Os Direitos Culturais, além de serem direitos humanos previstos expressamente na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), no Brasil encontram-se devidamente normatizados na Constituição Federal de 1988 devido à sua relevância como fator de singularização da pessoa humana. Como afirma Bernardo Novais da Mata Machado, “os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, cuja história remonta à Revolução Francesa e à sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que sustentou serem os indivíduos portadores de direitos inerentes à pessoa humana, tais como direito à vida e à liberdade” (MACHADO, 2007).

Fato é que a cultura reflete o modo de vida de uma sociedade, além de interferir em seu modo de pensar e agir, sendo fator de fortalecimento da identidade de um povo e indubitavelmente de desenvolvimento humano. Conforme afirma José Márcio Barros, a “cultura refere-se tanto ao modo de vida total de um povo – isso inclui tudo aquilo que é socialmente aprendido e transmitido, quanto ao processo de cultivo e desenvolvimento mental, subjetivo e espiritual, através de práticas e subjetividades específicas, comumente chamadas de manifestações artísticas” (BARROS, 2007, pag.).

Conforme constante da Constituição Federal de 1988 é papel estatal financiar atividades culturais que garantam a preservação da diversidade das manifestações culturais. O instrumento mais significativo, ou mais utilizado, é a Lei Rouanet e seus mecanismos como o Fundo Nacional de Cultura, os Fundos de Investimento Cultural e Artístico, e o Mecenato Federal. Neste breve estudo trataremos apenas do último.

Através da apresentação de projetos ao Ministério da Cultura (MinC) via Lei Rouanet, a sociedade civil poderá propor projetos que cumpram determinados requisitos previstos em lei para posterior busca de recursos através de incentivo fiscal.

Porém, ao pleitear recursos via Lei Rouanet, por exemplo, o proponente tem que ter ciência que esses valores devem ser utilizados para fins públicos, pois trata-se de verba pública.

O art. 1º da Lei 8.313/1991, art. I, afirma que uma das finalidades do PRONAC, programa nacional de Apoio à Cultura, é “contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais”.

Importante ainda destacar dois requisitos para aprovação do projeto junto ao MinC, fatores esses que devem demonstrar o caráter de política pública, ou seja, que deixem claro seus mecanismos de acessibilidade e mecanismos de democratização do acesso. Os primeiros são definidos pelo MinC como:

(...) medidas para garantir o acesso de pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência física, sensorial ou cognitiva e idosos, condição de para utilização, com segurança e autonomia, de espaços onde se realizam atividades culturais ou espetáculos artísticos, bem como a compreensão e fruição de bens, produtos e serviços culturais.

E são considerados mecanismos de democratização de acesso:

(...) ações a serem incluídas na proposta, conforme a natureza desta, que tenham como objetivo promover igualdade de oportunidades ao acesso e fruição de bens, produtos e serviços culturais, bem como ao exercício de atividades profissionais. Democratizar o acesso pressupõe atenção a camadas da população menos assistidas ou excluídas do exercício de seus direitos culturais por sua condição social, etnia, deficiência, gênero, faixa etária, domicílio, ocupação.

Dessa forma, vemos que hoje já há uma tendência para que o dinheiro público seja utilizado para fins públicos e não apenas para fins de marketing cultural do mercado, como de fato esse mecanismo funcionou por vários anos afio, o que significa uma mudança de postura do Governo, bem como da sociedade civil, que passou a exigir critérios mais claros e obviamente mais rígidos para concessão de verba pública.

Ocorre que, no caso do Brasil, onde temos diversas culturas representadas por conta da imigração ou da histórica indígena, será que tal solução é possível?

Será que os índios, por exemplo, possuem uma educação diferenciada e atenta aos seus costumes, tradição e cultura?

3. A CULTURA COMO MEIO DE ACESSO À EDUCAÇÃO

A filósofa Marilena Chauí nos ensina que cabe ao Estado, “assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito de criar as obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais” (CHAUÍ, 2006).

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos indígenas se apropriarem da instituição escola, atribuindo-lhe identidade e função peculiares.

3 – I O direito à educação indígena

A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

De acordo com o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), o direito a uma Educação Escolar Indígena se caracteriza pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena³.

Infelizmente, em uma análise do contexto histórico da relação entre os índios e a sociedade “civil”, verificam-se diversos exemplos de arbitrariedades que foram praticadas por igrejas, monarquias e pelo próprio Estado. O processo de catequização, as mortes e a educação são penas exemplos perfunctórios das atrocidades praticadas contra a cultura

³ SECAD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> . Acesso em 18 de junho de 2014.

indígena fomentada por diversos agentes no decorrer das décadas. O importante é entender como exterminar esse processo, agregando os valores indígenas em diversos contextos, principalmente no educacional (RIBEIRO, 1984, p.127).

Na década de 1970, iniciou-se no Brasil, com a emergência mundial de debates em torno dos direitos humanos, um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados até então pelo poder tutelar e hegemônico do Estado. Diversas organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena, compostas por pesquisadores não-índios, indigenistas e missionários leigos passaram a compor o direcionamento das técnicas relacionadas aos índios e ao seu desenvolvimento e participação na sociedade.

Defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e, conseqüentemente, a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabaram por contribuir para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos.

Esse fenômeno ensejou uma mobilização nacional articulada, que buscou soluções coletivas para os diversos grupos étnicos, bem como mudanças significativas de cunho legislativo, sendo bastante expressiva a mudança em relação aos parâmetros educacionais (FERREIRA, 2001, p. 94).

Nessa esfera educacional escolar, o ganho foi realmente o contato e a troca de conhecimento entre a sociedade civil e a indigenista. A participação ativa das comunidades indígenas, através de seus líderes, e a delimitação e reconhecimento dos territórios indígenas, possibilitou o desenvolvimento dessa educação tematizada.

Vale ressaltar que inicialmente essa educação se resumia à alfabetização das crianças indígenas, o que foi superado por novas referências políticas advindas da Constituição Federal de 1988. A perspectiva integracionista tomou conta de uma nítida e diferenciada forma de pensar os aspectos educacionais, dando cada vez mais enfoque à pluralidade cultural e linguística, que antigamente era vista como obstáculo ao desenvolvimento do Estado, porém tal visão sofreu profunda alteração em virtude desse novo repensar educacional. Isso se deu também à nível de administração estatal, quando da participação dos índios no delineamento de políticas educacionais perante o MEC (MONTE, 2000, p. 118).

Contudo, para que esse processo continuasse em constante evolução, foi necessária a valorização e a manutenção da sociodiversidade indígena, definidos por cada povo, a partir de seus valores simbólicos e sua perspectiva social. Ressalta-se que, uma das maiores

diferenciações ocorreu com a questão dos territórios tradicionais versus as divisões político-administrativas em estados e municípios, como, por exemplo, o povo Guarani Mbya, que se distribui em seis estados da costa brasileira.

Apesar disso, o aspecto relacionado à sustentabilidade era mais que necessário. A ligação entre conhecimentos tradicionais aliados às novas tecnologias deveria ajudar no desenvolvimento da gestão dos territórios pelos indígenas. Em síntese estreita, o Sistema Nacional de Educação passou a atender a educação indígena como sendo política pública de garantia de direitos.

Na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas ideias se firmaram a partir da reflexão e ação promovidas pelas experiências inovadoras conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), no Brasil existem 225 povos indígenas que representam cultural e linguisticamente uma magnífica soma de experiências históricas e culturais (BRASIL, FUNAI, 2005a).

Meliá (1979) evidenciou duas situações: a primeira é que o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas; a segunda são as práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias. A essa atividade, a educação escolarizada foi imposta tentando substituir e neutralizar esses processos de formação.

3 – II O novo significado da escola diante da diversidade sociocultural indígena

O primeiro questionamento que deve ser feito é: que é ser diferente?

Para Brandão (1986, p. 198), são partes da descoberta de um sentimento a diferença e o diferente que, armados pelos símbolos da cultura, vai nos dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. O que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade, mais do que a própria diferença.

Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Isso também dependerá das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito,

membro de um grupo, de uma cultura e sociedade. Deve-se levar em consideração o lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.

A diversidade se reflete como parte das relações de poder e está envolvida em todas as dimensões da vida. Com isso, vale perceber que em diversos tipos de planos e nas relações sociais a diferença passa a estar relacionada com a desigualdade, como por exemplo, as diferenças relacionadas à etnia ou à cultura (SANTOS, 1989, p.26).

Atualmente, no Estado brasileiro, existem diversos projetos e atividades voltadas para o desenvolvimento da política educacional respeitando aspectos culturais e um dos maiores exemplos ocorre com a educação indígena.

A formação de professores em licenciaturas interculturais, produção e publicação de materiais didáticos bilíngues, implantação do ensino médio intercultural e atividades voltadas à institucionalização e enraizamento.

O objetivo dessa nova política brasileira é afirmar a identidade étnica, recuperando a memória história e valorizando línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação com formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais. Inobstante, como objetivos específicos a meta é garantir a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas, criar licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas, promover estudos de comunidades indígenas relevantes, tendo como objetivo principal a gestão aliada à sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas (SECAD, 2007, p. 37).

Para as comunidades indígenas, a educação escolar é estratégica para o fortalecimento do processo de afirmação de sua autonomia na condução de projetos de seu interesse. Em decorrência disso, é com muita veemência que demandam pela oferta da Educação Básica em suas escolas, a fim de evitar que adolescentes e jovens migrem para as cidades mais próximas em busca de estudos.

É importante ressaltar que a conquista da formação básica pelos indígenas é um meio das comunidades enfrentarem os desafios postos pelo contato permanente com a sociedade nacional, o qual impacta a integridade de seus territórios e de sua vida social. Uma estrutura escolar que não está organizada para a compreensão e respeito às diferenças culturais, além de não permitir o alcance desse objetivo, afasta os indivíduos da vida comunitária que fortalece seu pertencimento étnico (MELIÁ, 1979, p. 57).

O Ministério da Educação, por intermédio da SESU e da SECAD, lançou, em 2005 o

Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), no processo de discussão e implantação de políticas públicas de formação superior para professores indígenas.

O objetivo do MEC é apoiar projetos de Cursos de Licenciaturas para a formação de docentes indígenas de forma a integrar e ampliar o ensino, pesquisa e extensão, sobre temas relevantes como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas (SECAD, 2007, 41).

O Prolind definiu três eixos para a formulação das propostas: manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. Os investimentos totalizaram R\$ 3.600.000,00 em 2006.

Quanto aos resultados alcançados, estes se referem ao período compreendido entre 2005 e 2006, no qual o Prolind financiou instituições superiores, formando 807 professores indígenas. A Universidade Federal de Roraima, por exemplo, formou 180 professores dos povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana e Taurepang (SECAD, 2007, p. 40).

Entre 2005 e 2006 também foram habilitados 3.000 professores para a docência de ensino fundamental indígena, em 2005 foi firmada a Carta do Amazonas, que elencou os desafios a serem enfrentados para o fortalecimento da educação escolar indígena e compromissos com a formação dos professores indígenas. No período de 2003 a 2006 a SECAD/ MEC financiou 67 propostas de formação de professores indígenas com investimento de quase dez milhões de reais.

Como exemplo, uma das instituições executoras da formação de professores indígenas e as principais instituições que colaboram no desenvolvimento da ação foi o Protocolo Guarani, promovido pelas Secretarias de Estado do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

No caso do Amazonas (SECAD, 2007, p. 48): a Secretaria de Cultura e Qualidade da Educação, que conta com 530 professores, tendo como projetos o Projeto Pirayawara (Povos Sateré-Mawé, Mura, Apurinã, Deni, Munduruku, Kanamari, Kulina, Tenharim, Parintintin, Torá, Paumari, Jamamadi); e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) que conta com 75 professores e promove o Programa de Educação e Referência Cultural Povos Marubo, Matis e Kanamari; Instituto Socioambiental (ISA), com 72 professores, que trabalha com Oficinas de Formação Continuada de Professores Indígenas (Povos Baniwa, Coripaco, Tuyuca Tukano, Wanano, Piratapuya, Tariano); e Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües

(OGPTB), que conta com 126 professores dirigidos ao Ensino Médio e curso de formação continuada dirigida ao povo Tukano (Alto Rio Negro).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos, na sua acepção moderna, se firmaram a mais de 200 anos, consolidando-se com a Revolução Francesa, contudo, hoje se encontram em uma verdadeira crise. Isto porque, no que tange principalmente as questões culturais, as normas existentes não refletem um consenso entre as nações.

O problema reside na conceituação de dignidade da pessoa humana, e na qualificação a ela dada, o que dificulta a sua proteção. Isto é, em cada sociedade, cada cultura, existe uma concepção própria de dignidade o que dificulta a criação de um sistema de normas que a protejam, por este motivo deve ser utilizado um conceito aberto e minimalista, valendo-se de conceitos jurídicos fluidos, capazes de se moldar a cada situação de acordo com os valores de cada cultura.

Quanto a sua qualificação, a dignidade deve ser considerada como qualidade intrínseca a todo homem, e não como um valor, o qual pode ser atribuído maior ou menor juízo valorativo, ou como princípio, o qual pode sofrer ponderações, limitações ou restrições.

O conteúdo mínimo, núcleo intangível, da dignidade humana compreende a qualidade intrínseca ao homem, a autonomia pessoal e o valor comunitário. Em qualquer cultura, estes três elementos mínimos não podem ser abdicados para a execução de práticas culturais nocivas.

Por não conseguir proteger de forma satisfatória a dignidade humana, com específico foco no direito à cultura abordado neste artigo em cotejo com a dignidade humana, os Direitos Humanos se encontram em verdadeira crise.

Esta crise se justifica pela ilegitimidade de tais normas, que foram criadas por representantes de apenas uma parte do mundo e impostas a todo ele.

A ilegitimidade, por sua vez, implica em uma consequente ineficácia. As normas internacionais de direitos humanos carecem de adequação social, e por isso, são literalmente recusadas por grande parte das culturas de tradição oriental.

Assim, se torna mais do que claro a insuficiência dos direitos do homem como se apresentam hoje. A ciência dos Direitos Humanos se tornou uma utopia, à medida que as normas não condizem com a realidade social para qual elas são propostas, tornando-as insatisfatórias.

O Brasil, de forma acertada, acabou optando pela concepção relativista, levando em consideração aspectos culturais, para a reestruturação da educação indígena. Desenvolveu projetos e tem investido recursos na elaboração de uma metodologia etnocêntrica e sociocultural adequada.

Ainda há muito que ser feito, principalmente no processo de integração e de fortalecimento cultural e social das comunidades indígenas, tanto no que se refere ao próprio índio dentro de sua etnia, quanto em sua relação com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Barcellos. **Teoria geral dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O outro esse desconhecido**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e Etnia*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, Fundação Nacional do Índio. **Legislação Brasileira e Normas Correlatas**. 3ª ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: O direito à cultura**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3 ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

DONNELLY, Jack. **Human rights and human dignity: an analytic critique of no-western conceptions of human rights, in Snyder e Sathirathai**. Cornell University Press: New York, 1982.

DURKHEIM, E.. **Las formas elementales de la vida Religiosa**. Madrid: Alianza Editora, 1993, p.436

MACHADO, Bernardo Novais da Mata. **Direitos Culturais e Políticas para a Cultura – Curso de Gestão e Desenvolvimento Cultural Pensar e Agir com Cultura, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MELGARÉ, Plínio. **Direitos humanos: uma perspectiva contemporânea - para além dos reducionismos tradicionais**. Revista *Ajuris*, Porto Alegre, n. 88, dezembro/2002.

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

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov.-dez. 2000.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Lua Nova. V.39, p.112.

SANTOS, Joel Rufino. **Quanto vale uma criança negra**. Idéias em debate. In: SANTOS, Joel Rufino & VARGAS, Eduardo Viana (orgs.) Literatura e Criança. I Encontro Local do Programa Quanto Vale uma Criança Negra. Rio de Janeiro:ISER - Instituto de Estudos da Religião.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6ª ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SECAD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> . Acesso em 18 de junho de 2014.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. v. III. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2003.

VINCENT, R.J.. **Human rights and international relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.