

# DIREITOS FUNDAMENTAIS, EDUCAÇÃO INDÍGENA E IDENTIDADE EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

*Thaís Janaina Wenczenovicz*

Docente Adjunta Ciências Humanas e Sociais e Pesquisadora Sênior  
na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

E-mail: <t.wencze@terra.com.br>.

*Narciso Leandro Xavier Baez*

Coordenador Acadêmico-Científico do Centro de Excelência em Direito e do Programa de Mestrado em Direito da Universidade do Oeste de Catarina; Pós-Doutor em Mecanismos de Efetividade dos Direitos Fundamentais pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutor em Direitos Fundamentais e Novos Direitos pela Universidade Estácio de Sá, com estágio bolsa PDEE/Capes, no Center for Civil and Human Rights, da University of Notre Dame, Indiana, Estados Unidos; Mestre em Direito Público; Especialista em Processo Civil; Juiz Federal da Justiça Federal de Santa Catarina.

E-mail: <narciso.baez@gmail.com>.

## RESUMO

O estudo analisa algumas das ações afirmativas no decorrer da História do Brasil no sistema de ensino indígena como mecanismo de concretização do Direito Fundamental à Educação. Aborda elementos históricos da Educação Indígena e a positivação deste direito, conferindo caráter fundamental ao direito à Educação. Assim, ao nomear o direito à Educação como Direito Fundamental, indica o papel dos gestores públicos na adoção de políticas delineadas para sua eficácia. O procedimento metodológico utilizado é o analítico-interpretativo de investigação e análise da legislação vigente, inclusive de documentos internacionais internalizados, em especial os correlatos a Legislação Educacional.

**Palavras-chave:** Brasil. Direitos Fundamentais. Educação Indígena. Identidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma significativa diversidade étnica e linguística, estando entre uma das maiores do mundo. Muito disso é por conta da pluralidade indígena. Suas culturas materiais e imateriais registraram em larga escala saberes e historicidade sócio-culturais complexas, sofisticadas em muitos aspectos, interessantes por si mesmas e portadoras de significativos valores para o mundo moderno, como o respeito pela natureza e um modo de vida sustentável. Mesmo assim, a degradação das culturas tradicionais pelo contato

assíduo com a comunidade dita como ‘civilizada’ foi ágil e com grandes transformações nas relações materiais e sócio-culturais em decorrência das práticas assimilacionistas.

Por outro lado, é importante apontar que o espaço definido como essencial na busca de significados históricos de pertencimento se efetiva geralmente no contexto escolar e educacional. Os desafios postos pela educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, devem ser enfrentadas com políticas de formação de professores indígenas. Essas ações

tornam-se eficazes quando as políticas públicas de formação se efetivam através dos Cursos de Ensino Superior – a exemplo das Licenciaturas e nos cursos de Magistério Intercultural.

Esses cursos têm por finalidade, além da formação básica e complementar, a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas e no fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino. Esses e outros movimentos tangenciam e dialogam com as ações e políticas afirmativas.

O conceito de ações afirmativas é amplo e possui diversas interpretações, sendo a própria definição considerada já por muitos autores como um espaço de disputa teórica e política, principalmente no que tange as concepções macroeconômicas como o liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo, dentre outros. Em sua maioria, as ações afirmativas fazem parte de uma política estatal de caráter compensatório, assim como as ações reparatórias. Pode-se dizer que a política compensatória é um dispositivo alternativo, para contrabalançar situações de desigualdade e minimização social de determinado grupo estatisticamente comprovadas, compreendidas e reconhecidas socialmente por erros e/ou injustiças sociais, visualizando seu enfrentamento, seja com medidas preventivas, corretivas ou inclusivas.

No campo jurídico, as ações afirmativas indicam como um instrumento legítimo de correção de injustiças históricas e atuais contra as minorias, segmentos que sempre se viram alijados de uma participação mais influente na sociedade podem obter nestas medidas uma oportunidade de ascensão social. Não se configuram pois, como ações de beneficiar um indivíduo apenas por ele pertencer a determinado grupo mais sim como uma maneira de premiar o mérito daquele que mesmo pertencente a este grupo tradicionalmente excluído alcançou os méritos necessários para ser agraciado com uma política estatal.

Deve se ressaltar, no entanto, que estas políticas não acontecem isoladamente e em período de longa duração, pois são medidas de caráter provisório e necessariamente devem ocorrer concomitantemente ações de melhorias na educação e nas condições de vida da população em geral, para que as distorções sociais sejam finalmente erradicadas e medidas de descriminação positiva não se façam mais necessárias.

Nesse aspecto, indicar a educação como política de afirmação as comunidades nativas e aos povos tradicionais, se justifica essencialmente como reparação histórica, acrescido ao incentivo à diversidade ou, ainda, a promoção de justiça social e da equidade educacional.

O presente artigo divide-se em três partes: Educação Indígena: conceitos e historicidade; Educação Indígena: identidade e legislação e a última parte discorre sobre os Direitos Fundamentais e, em especial o direito à Educação. O procedimento metodológico aqui utilizado é o analítico-investigativo, tendo aporte também na legislação educacional internacional e nacional. No intuito de contrastar e comparar os dados estatísticos, foram utilizadas outras fontes de informações como o Censo Escolar Indígena de 2006 (INEP) e os dados da FUNAI relativos a inclusão e a educação.

## 2 EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONCEITOS E HISTORICIDADE<sup>1</sup>

O início do século XXI está sendo marcado, no cenário das políticas de educação do Brasil, pela intensificação dos debates acerca do acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos, por meio de ações afirmativas. Em segundo plano, e em consequência da efetiva implementação de medidas de ação afirmativa, tem se colocado um agregado de questões de ordem variada, de acordo

<sup>1</sup> Esse trabalho dá continuidade à pesquisa iniciada em 2013, a qual tem como escopo as Comunidades Nativas no Brasil. A pesquisa já possui diversas publicações na forma de artigos e capítulos de livro e está inserida na Linha de Pesquisa Teorias da Justiça no Âmbito da Efetivação dos Direitos Fundamentais. Artigos e Capítulos de Livro Publicados: *La Morfologia dei Diritti Umani Fondamentali e i Problemi del Multiculturalismo*. Rivista dell'Associazione Italiana dei Costituzionisti, v.4, p. 1-18, 2013.; *A Tutela da Posse e da Propriedade nas Terras Tradicionalmente Ocupadas por Índios*. Constitucionalismo Contemporâneo: Garantindo a Cidadania, Concretizando a Democracia. Ied. Curitiba: Multideia, 2014, v.II, p. 659-684.; *Tradições Indígenas e Transferência Compulsória Frente à Dignidade Humana: Série Direitos Fundamentais Civis - Tomo II*. Ied. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013, v.2, p. 133-153.; *O acesso dos povos indígenas ao sistema educacional brasileiro: um política de inclusão ainda inconclusa*. Revista da Faculdade de Direito da UFG, v.39, p. 238, 2015.; *Comunidades indígenas e demarcações territoriais: a inadequação do processo administrativo de demarcação e o direito fundamental da propriedade*. Ied. Joaçaba - SC: Editora Unoesc, 2015, v.1, p. 137-153.

com o grupo-alvo dessas iniciativas, que tem sido enfeixado em torno da palavra permanência.

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos juridicamente suas formas próprias de organização cultural e social, seus valores artísticos, simbólicos, tradições, 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 nativos se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe identidade e função peculiares.

A escola, espaço que também possui um histórico de aculturação e assimilação, bem como imposição de valores, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

Por isso, a ideia de hibridismo que autores como Hall (2004) e Silva (2000) trazem em suas produções teóricas é fundamental para problematizar o contexto de grandes transformações sociais que se vive na atualidade - lugar onde aparece com mais frequência este sujeito amalgamado, mesclado, multicultural, denominado de híbrido ou pós-moderno.

O direito a educação escolar indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pelo reconhecimento das matrizes linguísticas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - se deu através de sua trajetória histórica em direção a democratização das relações sociais no país.

A educação indígena brasileira, inicialmente foi marcada pela oralidade. Os ensinamentos eram transmitidos de pais para filhos com o reconhecimento dos saberes e vivências coletivas. Esses se utilizavam das práticas cotidianas através do uso da arte, lendas, mitos e ritos de passagem de caráter religioso e público para que a transmissão do conhecimento, a socializabilidade e integração ao grupo se efetivasse.

Com a chegada do colonizador, todo esse sistema se viu na contingência de mudar, introduzindo o ensino por professores, com disciplinas compartimentalizadas e de pouca vinculação com a realidade e sua herança cultural. No período Colonial (séc. XVI ao XIX), praticamente, a educação que se ofertou aos nativos se resumiu

ao catecismo religioso. Alguns foram preparados em ofícios artísticos, mecânicos e técnicas agropastoris. Nesse período, buscou-se a abolição da diversidade linguística em favor de uma unidade lusófona.

Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi à cristianização do gentio. Ou seja, para converter, primeiro dever-se-ia civilizar e, nada mais produtivo que utilizar-se da educação das crianças ao passo que deixavam-nas distantes do ambiente natural (cotidiano coletivo) para atingir o objetivo da 'civiltude'. (CASTRO, 2002, p. 190).

Neste processo, muitos elementos culturais e práticas educativas originais se perderam e ou modificaram. Desde o início se patentearam diferenças culturais aparentemente intransponíveis, e a adequação do sistema educativo ocidental à transmissão do pensamento e da cultura nativa tem sido desde então objeto de perene controvérsia e fonte de conflito. (FLECK, 2009, p. 109-118).

Para salvaguardar e tentar resolver alguns desafios mais urgentes, o governo criou em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O Serviço garantiu a posse de algumas terras tradicionais aos seus ocupantes e as protegeu contra invasões, bem como reconheceu a importância de suas culturas originais e suas instituições. Entretanto, sua atuação foi de pouca repercussão.

Com a exígua atuação do SPI, em 1967, surge a Fundação Nacional do Índio (Funai). Essa também não encontrou condições fáceis de trabalho, erguendo-se sobre os escombros do SPI, administrando um contexto de perene falta de recursos humanos e financeiros teve por muito tempo como objetivo central assimilar os povos à cultura brasileira. Embora essa linha de pensamento já não fosse um consenso, serviu de base do *Estatuto do Índio*, lei que entrou em vigor em 1973. (LIMA, 2009, p. 21-30).

O Estatuto do Índio seguiu o mesmo conceito do Código Civil Brasileiro de 1916 e considerava os povos indígenas como "relativamente capazes", sendo tutelados por um órgão estatal. Atualmente, cabe à Fundação Nacional do Índio a tutela estatal. Em seu primeiro artigo, a lei estabelece que seu objetivo é "integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva".

A Constituição de 1988 dá um novo tratamento aos povos indígenas: reconhece sua identidade

cultural própria e diferenciada (organização social, costumes, línguas, crenças e tradições), assegurando o direito de permanecerem como índios e explícita como direito originário (que antecede a criação do estado) o usufruto das terras que tradicionalmente ocupam. Segundo a constituição, cabe ao Estado zelar pelo reconhecimento destes direitos por parte da sociedade. O papel do estado passa, então, da tutela de pessoas para a tutela de direitos.

De acordo com o Estatuto do Índio artigo 4º classifica os indígenas segundo seu grau de integração à sociedade:

I – Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados- Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Diante desta mudança, tornou-se necessária a revisão do Estatuto do Índio. Neste sentido, foram apresentados na Câmara Federal três projetos de lei: um de autoria do Poder Executivo e outros dois de autoria de organizações não governamentais. A partir de 1992, criou-se, na câmara, uma comissão especial para examinar o assunto. Em junho de 1994, esta comissão aprovou um substitutivo que disciplina o Estatuto das Sociedades Indígenas. Entretanto, antes de seguir para o Senado, em dezembro do mesmo ano, após as eleições presidenciais, parlamentares entraram com um recurso para que o projeto fosse submetido ao plenário da Câmara. Desde então, encontra-se paralisado. A revisão do Estatuto do Índio é uma das principais demandas dos povos indígenas hoje no Brasil, ao lado da demarcação das suas terras.

A necessária ruptura com o paradigma assimilacionista, como apontado ocorre apenas com a promulgação da Constituição de 1988, que pela primeira vez implementa formalmente no país, uma nova proposta de relacionamento entre o Estado e seus cidadãos indígenas. Através da União das Nações Indígenas (UNI), associada à Consti-

tuição de 1988, a qual declarou “todos são iguais perante a Lei, sem distinções de qualquer natureza” se admitiu o princípio da igualdade, acrescido ao ideário do multiculturalismo. Nesse ínterim, houve o reconhecimento de vários direitos indígenas, incluindo o direito à posse da terra habitada tradicionalmente e à preservação intacta de suas culturas no ambiente natural. Entretanto, o *Estatuto* e a *Constituição* entraram em conflito em aspectos doutrinários e se tornaram polêmicos em várias questões. Acresce-se a isso que o regime de tutela, à qual os nativos estão formalmente sujeitos pelo Estado, como definido no *Estatuto* está em conflito com aquele expresso no *Código Civil*. Existe disputa sobre o que quer dizer “terras tradicionais”, sobre o significado de etnia, e a controvérsia permanece acesa em torno de vários outros conceitos fundamentais.

Dentre as transformações desse período, o surgimento da FUNAI, órgão existente até hoje, é sem dúvida algo bastante relevante, posto que ao substituir o espaço ocupado pelo SPI, ela passa a ser o órgão responsável para atuar com a temática indígena no país e tem como uma de suas principais finalidades proteger e promover os direitos dos povos indígenas (conforme o Decreto nº 7056/2009).

Esta ideia de proteção dos povos indígenas é um elemento de continuidade que se percebe entre o SPI e a FUNAI, pois conserva a concepção de que os indígenas precisam de um tutor para se desenvolver, alguém que administre parte das questões essenciais de suas vidas. Em outras palavras, a visão paternalista do indígena como relativamente incapaz. Em alguma medida, essa postura adotada pela FUNAI na década de 1970 ainda permanece arraigada nos seus agentes e em parte dos povos indígenas: “Daí a ideia da FUNAI como pai e mãe, ainda muito presente entre vários povos indígenas do Brasil.” (LUCIANO, 2006, p. 35), que de certo modo, influencia até hoje a maneira como os povos indígenas se relacionam com os órgãos do Estado.

No contexto de surgimento da FUNAI ainda predominava a ideia de que era necessário promover a assimilação dos povos indígenas à “sociedade nacional”. De fato, o paradigma assimilacionista não era uma particularidade do Brasil ou da América Latina, e um dos melhores exemplos disso é a Convenção nº 107 de 1957 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas, ratificada pelo Brasil em 1966.

Na Convenção, assegura-se a proteção dos povos indígenas no preâmbulo com destaque ao fato de alguns povos não se encontrarem “integrados na comunidade nacional” e por consequência não obterem acesso aos mesmos direitos e às mesmas vantagens que o restante da população. Logo, a solução encontrada para esse problema seria realizar a “[...] integração progressiva nas respectivas comunidades nacionais e a melhoria de suas condições de vida ou de trabalho.” (Convenção nº 107, OIT, 1957).

Diversos outros dispositivos legais em anos recentes contemplaram interesses indígenas em áreas como assistência social, apoio à produção e regularização fundiária, educação, meio ambiente e saúde.

### 3 EDUCAÇÃO INDÍGENA: IDENTIDADE E LEGISLAÇÃO

No tocante a educação e, especificamente a legislação, podemos citar que as normatizações estabelecidas desde a chegada do colonizador até 1970 estiveram diluídas em ‘leis maiores’. Somente após a segunda metade do século XX, mais especificamente em 1973, através da Lei 6001 (Estatuto do Índio), que se garantiu a alfabetização dos nativos “na língua do grupo a que pertença.”

No ano seguinte, uma ação conjunta entre MOBRAL,<sup>2</sup> FUNAI<sup>3</sup> e MEC garantiram diretri-

zes visando à alfabetização indígena para todo o território nacional. Na década de 1980, inserido nas manifestações pela redemocratização do país, algumas lideranças indígenas também se mobilizaram e tiveram como defesa ao movimento a garantia de educação a todos os grupos nativos levando em consideração suas matrizes étnico-culturais. Em resultado a Constituição de 1988 – inserção de todos cidadãos como possuidores de direitos – incluindo as comunidades indígenas abriu-se espaço nas legislações que seguiram. A exemplo, podemos citar os artigos 210, 215, 231 e 232 que tratam especificamente da educação Escolar e Cultura Indígena. Em 1990, é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente e em seu artigo 3º também contempla as comunidades nativas.

Em 1991, surge o decreto Presidencial nº 26 que atribui ao MEC a responsabilidade de inserir a Educação Escolar Indígena ao sistema regular de ensino, bem como desenvolver ações inclusivas. Essa tarefa foi compartilhada com a FUNAI. Esse documento permitiu a criação de diversos Núcleos de Educação Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena composto por lideranças indígenas, antropólogos, pedagogos, linguistas e técnicos do governo, demonstrando a integração de nativos e não-nativos acerca de uma temática comum: Educação Escolar Indígena.

A partir desse momento, ocorreram vários desdobramentos com vistas ao reconhecimento e efetivação de políticas públicas de inserção dos indígenas ao direito à Educação. Dentre elas podemos elencar:

- ♦ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- ♦ Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- ♦ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação;
- ♦ Resolução nº 10, 28 de março de 2006 - Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais no âmbito da educação escolar indígena;
- ♦ Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, do possíveis impactos ambientais promovidos por agentes externos nessas terras; bem como prover, aos indígenas, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como o direito à segurança social e à educação escolar indígena.

2 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15/12/1967 e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Criado e mantido pelo regime militar, durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBREAL, cujo objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional. A recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do MOBREAL, que demandava altos recursos para se manter. Seus Programas foram assim incorporados pela Fundação Educar em 1985, ano de seu fim.

3 A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei 5.371, de 5/12/1967 e está vinculado ao Ministério da Justiça. Sua missão é coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, protegendo e promovendo os direitos dos povos indígenas. São, também, atribuições da Funai: identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, promovendo políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas e reduzin-

define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências;

- ♦ Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009 - Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- ♦ Resolução nº 2, de 5 de março de 2009 - Estabelece as normas para que os municípios, estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de ônibus e embarcações para o transporte escolar;
- ♦ Resolução nº 5, de 17 de março de 2009 - Autoriza a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades de direito privado sem fins lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena;
- ♦ Resolução nº 6, de 17 de março de 2009 - Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados;
- ♦ Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009 - Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- ♦ Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010 - Republicada em 16/4/2010 - Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências;

Resolução nº 40, de 29 de dezembro de 2010 – Estabelece as normas para que os municípios, estados, Distrito Federal e outros órgãos vinculados à educação possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de bicicletas para o transporte escolar. (FNDE, 2013. Legislação).

É mister destacar que desde 2005, segundo o conselho superior, o Ministério da Educação (MEC) fomenta, por meio de editais, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) em instituições de educação superior públicas. Sabe-se que o reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos

diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira. A Constituição e as leis decorrentes determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país e nesse ensejo a escola tende a ser o elo de ligação entre esse processo conflituoso.

Em 2015, foram reconhecidas e homologadas as diretrizes para formação de professores através do Ministério de Educação.<sup>4</sup> Com base nesse marco regulatório, a formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil tem como premissa respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Conforme a resolução do CNE, as diretrizes curriculares têm por objetivo regulamentar os programas e cursos de formação inicial e continuada de professores junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às instituições formadoras e aos órgãos normativos. No documento de apresentação das diretrizes, o CNE salienta que 2.620 professores indígenas fizeram a formação em magistério entre 2005 e 2011.<sup>5</sup> No período, foram ministrados 23 cursos por 20 instituições de educação superior em 14 estados. (MEC/CNE, 2016).

Nesse contexto, considera-se relevante, assinalar que os espaços educativos foram responsáveis por impulsionar encontros e construir espaços de tensionamento frente aos diversos problemas que historicamente afetam as centenas de comunidades nativas no Brasil e na América Latina. Esse movimento ocorreu pelo fato da escola estar presente como elo de ligação entre a sociedade civil e os gestores públicos.

4 A homologação do Parecer CNE/CP nº 6/2014 consta de despacho de 30 de dezembro de 2014, publicado no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2014.

5 Dentre as Universidades que ofereceram essa modalidade de Ensino e receberam apoio financeiro do MEC para a implantação, manutenção de cursos de licenciatura e custeio de estudantes pode-se citar as seguintes instituições públicas: UFRR (Universidade Federal de Roraima), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFAM (Universidade Federal do Amazonas), UFT (Universidade Federal do Tocantins), UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), UFBA (Universidade Federal da Bahia), Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso), UEL (Universidade Estadual de Londrina), UEA (Universidade Estadual do Amazonas), Uneb (Universidade Estadual da Bahia), UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), e a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

### 3.1 ESCOLA INDÍGENA E INCLUSÃO

A presença da escola nas comunidades indígenas é um dos motivos que levaram a instituição escolar a congregar muitos movimentos afirmativos junto às comunidades nativas em todo o Brasil. Data de 1999 a realização do primeiro Censo Escolar Indígena. Esse levou dois anos para ser disponibilizado na forma de publicação. Pode-se apontar inicialmente a relevância dessa base estatística - de caráter nacional sobre as escolas indígenas, pois permitiu pela primeira vez apresentar as características das escolas localizadas em terras indígenas, contendo informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país.

A partir deste levantamento foi possível traçar o primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil. Esse movimento permitiu que o INEP/MEC,<sup>6</sup> responsável pelo levan-

6 O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos”. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Nas décadas anteriores à sua criação, algumas tentativas de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias ao ensino já haviam sido articuladas, sem conseguir, no entanto, ter a continuidade desejada. O Inep configurou-se, então, no primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como “fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica” (Lourenço Filho, M. B. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 95, jul./set. 1964), como dizia a lei. Nos anos seguintes à sua criação, o Inep tornou-se uma referência para a questão educacional no País. O ano de 1944 foi importante para o Inep, principalmente devido ao lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que ocorreu no mês de julho. Todas as informações educacionais produzidas pela autarquia passaram a ser publicadas neste veículo, que até hoje atende aos gestores, pesquisadores e estudiosos da Educação. Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. (Leia sua declaração no dia da posse). Seu objetivo era estabelecer

tamento de dados e indicadores da educação no Brasil, incluíssem as comunidades nativas do Brasil, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias.

O Censo Escolar de 2005 identificou 2.323 escolas indígenas, em todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e Rio Grande do Norte. Em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,39%) que estaduais (46,66%), com 0,95% de escolas particulares. Há diferenças importantes entre as regiões, que merecem ser evidenciadas: enquanto nas regiões Norte (62,08%) e Centro-Oeste (83,93%) predominam as escolas municipais, nas regiões Nordeste (83,93%), Sudeste (77,55%) e Sul (71,30%) predominam as escolas estaduais. Essas diferenças se acentuam quando verifica-se a distribuição por dependência administrativa em cada Estado. Nesse contexto, pode-se perceber claramente tendências consolidadas em termos de vinculação municipal ou estadual. (INEP/MEC: Dados estatísticos, 2006).

Nos Estados de Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás, de 80 a 100 % das escolas são estadualizadas. Situação inversa ocorre nos Estados do Amazonas, Pará, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul onde mais de 80% das escolas indígenas estão vinculadas aos municípios. Uma avaliação detalhada dessas duas tendências é tarefa que se

---

centros de pesquisa como um meio de “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. (Relatório do Inep 50 anos, 1987). A ideia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do Inep. Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento – mediante a Lei nº 5.692/71 –, bem como ajudar na implantação de cursos de pós-graduação. Um ano depois, os Centros Regionais, que haviam se agregado em parte às universidades ou às secretarias de educação dos Estados, foram extintos. Em 1976, a sede do Inep foi transferida para Brasília. No ano seguinte, o CBPE foi extinto, marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira e que deu ao Inep reconhecimento nacional e internacional. Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais – esforço esse que rendeu-lhe reconhecimento internacional.

impõe no momento atual e precisaria ser realizada para que se verificasse o impacto da adoção de um modelo ou outro na qualidade das escolas indígenas, seja em termos de garantir infraestrutura adequada e condições de funcionamento regular do estabelecimento de ensino escolar, seja em termos da manutenção de programas de formação inicial e continuada dos docentes indígenas, bem como a existência de programas de apoio para a produção e publicação de materiais didáticos específicos para uso nessas escolas. (INEP/MEC: Dados estatísticos, 2006).

Com base no banco de dados do MEC, ainda é possível observar que a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproximava-se da taxa de 10% ao ano. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresentou um crescimento tão expressivo no período – levando em conta a área rural e urbana. (INEP/MEC: Dados estatísticos, 2006).

Dessa forma, quando consideramos a distribuição da população indígena dessas regiões, segundo a situação de domicílio, verifica-se que, na Região Norte, apenas 21,7% de sua população indígena (46.304) vive em área urbana, e 78,3% (167.140) em área rural, das quais 97% (162.056) vivem especificamente em áreas rurais de municípios possuidores Tis (Terras Indígenas). Já na Região Sul, 61,6% da população indígena (52.247) vive em área urbana, e 38,4% (32.500) em área rural, sendo que 81,2% (26.402) vivem em áreas rurais de municípios possuidores de Tis. (IBGE: Censo Demográfico de 2010).

A região Nordeste, segundo maior contingente populacional indígena do Brasil (170.389) segundo dados do IBGE, tem 62% dos indígenas (105.728) residindo em área urbana, o que representa praticamente o dobro do que foi registrado na Região Sul, e 38% (64.661) da sua população residindo em área rural. Destes 66,2% (42.838) em áreas rurais de municípios possuidores de TIs. (IBGE: Censo Demográfico de 2010).

Entretanto, em que pesem os avanços obtidos nas últimas décadas, estes dados demonstram que muito ainda tem que ser feito, pois a relação entre o número de alunos indígenas nos dois segmentos do Ensino Fundamental é muito menor que dos demais grupos étnicos. Também o número de estudantes indígenas em turmas de Ensino Médio e Superior é reduzido. Isto significa que centenas de jovens indígenas ainda têm que migrar para as cidades em busca do Ensino Médio, enfrentando

como maior adversidade a ausência das políticas de acessibilidade e permanência na escola.

É importante ressaltar, que estão em atuação nessas escolas indígenas 8.431 docentes. Entretanto, não é possível saber quantos desses professores são indígenas e quantos são não-índios.<sup>7</sup> A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC estima que 90% desses professores sejam indígenas. Desses docentes, 54,55% são contratados pelos Estados, 44,45% pelos municípios e 1% estão vinculados às escolas municipais. A maior parte deles, 72,01%, estão concentrados no ensino fundamental, de 1º ao 9º ano. Uma outra parcela significativa destes professores, cerca de 14,60%, atua na pré-escola e em creches. Há uma grande heterogeneidade no grau de escolaridade desses professores, situação que já fora detectada no Censo Escolar Indígena em 1999. No Censo de 2005, 9,95% dos professores em atuação nas escolas indígenas possuíam o ensino fundamental incompleto; 12,05% tinham o ensino fundamental completo; 64,83% constavam com o ensino médio e 13,17% com ensino superior. Esses percentuais revelam que tem havido um processo constante de melhoria na qualificação dos professores em atuação nas escolas indígenas no país, porém muitos necessitam de ampliar a formação básica para atuar nas escolas. (INEP/MEC: Dados estatísticos, 2014).

Apesar do expressivo investimento realizado em infraestrutura, a maioria das escolas indígenas se mostram carentes enquanto estrutura física e a falta de equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas. Acresce-se a isso o quesito pedagógico quando se evidencia a ausência de uma avaliação adequada da qualidade do ensino ministrado nas TIs (terras indígenas). Em alguns estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável.

No tocante ao uso de materiais didáticos, há centenas de escolas que se utilizam de materiais e recursos pedagógicos com identidade ao grupo étnico de seu pertencimento. Entretanto, em análise aos dados do Censo, observou-se que 965 escolas responderam afirmativamente quanto à posse e o uso de materiais didáticos em sua

<sup>7</sup> Apesar de estimativas compiladas no Conselho Nacional de Educação sugerirem existir atualmente no Brasil cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos, até o presente momento não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras.

língua materna, sendo que (41,54%) contemplam esse recurso didático diferenciado.

A região Norte concentra mais da metade das escolas indígenas do país, mas apenas 33,02% utilizam material didático específico. Nas demais regiões, esse percentual sobe: no Sul para 63,89%, no Centro-Oeste para 60,71%, no Nordeste para 49,89% e no Sudeste para 79,59%. Em alguns Estados, porém, esse percentual é diminuto. Este é caso, por exemplo, de Rondônia, Pará, Alagoas e Bahia, onde menos de 20% das escolas indígenas declaram utilizar algum tipo de material didático específico ao grupo étnico. Como o uso de material didático diferenciado pode estar restrito a uma única cartilha, livro de leitura ou mesmo dicionário, a situação é preocupante, demonstrando a insuficiência de materiais disponíveis para uma prática de educação pautada pela interculturalidade e pela valorização dos conhecimentos e saberes próprios às comunidades indígenas. (INEP/MEC: Dados estatísticos, 2014).

#### **4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO**

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social, vem detalhado no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além de critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito.

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,

de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 – 2014/2024), entre outros.

Tem-se afirmado que a educação é um direito fundamental e, em virtude disso, é preciso tecer-se algumas considerações que dizem respeito aos direitos humanos e, também, aos direitos fundamentais, com o objetivo de discorrer acerca de acordos semânticos a respeito das terminologias adotadas. Neste aspecto, recorre-se à dicção de Sarlet, tomando como base a classificação feita por Vieira de Andrade, para quem se configura possível três perspectivas de abordagem:

a) perspectiva filosófica (ou jusnaturalista), a qual cuida do estudo dos direitos fundamentais como direitos de todos os homens, em todos os tempos e lugares; b) perspectiva universalista (ou internacionalista), como direitos de todos os homens (ou categorias de homens) em todos os lugares, num certo tempo; c) perspectiva estatal (ou constitucional), pela qual os direitos fundamentais são analisados na qualidade de direitos dos homens, num determinado tempo e lugar. Cumpre lembrar, todavia, que a tríade referida [...] não esgota o elenco de perspectivas a partir das quais se pode enfrentar a temática dos direitos fundamentais, já que não se pode desconsiderar a importância das perspectivas [...] sociológica, histórica, filosófica [...], ética, política e econômica [...]. (SARLET, 2007, p. 26).

É lógico que tais perspectivas relacionam-se de maneira interpenetrante, mas, para efeito do objeto deste estudo, opta-se por tratar do direito fundamental à educação com prevalência da perspectiva estatal, com limitação espacial conformada pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Portanto, o direito à educação será, aqui, abordado como direito de todos os brasileiros, sob a égide constitucional referida.

Também a utilização da expressão direito fundamental reflete uma escolha e, portanto, a necessidade de justificação para a formação de um pacto semântico: posicionamo-nos, aqui, em consonância com Sarlet e boa parte da doutrina, fazendo distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, entendendo por direitos humanos aqueles que possuem relação com o direito inter-

nacional, por fazerem referência àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com uma determinada ordem constitucional e, por isso mesmo, aspirando à validade universal, valendo para todos os povos e em todos os tempos, ou seja, revelando um caráter supranacional. No que se refere aos direitos fundamentais, também, de certa forma, direitos humanos, já que seu titular é sempre o ser humano, ainda que representado coletivamente, aplicam-se para aqueles direitos do ser humano que são reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado. (SARLET, 2007, p. 35).

É neste sentido também o entendimento de Luño, para quem:

Los términos ‘derechos humanos’ y ‘derechos fundamentales’ son utilizados, muchas veces, como sinónimos. Sin embargo, no han faltado tentativas doctrinales encaminadas a explicar el respectivo alcance de ambas expresiones. Así, se ha hecho hincapié en la propesión doctrinal y normativa a reservar el término ‘derechos fundamentales’ para designar los derechos positivados a nivel interno, en tanto que la fórmula ‘derechos humanos’ sería la más usual para denominar los derechos naturales positivados en las declaraciones y convenciones internacionales, así como aquellas exigencias básicas relacionadas con la dignidad, libertad e igualdad de la persona que non han alcanzado un estatuto jurídico-positivo. (LUÑO, 2005a, p. 44).

Canotilho, da mesma forma, propõe uma distinção entre direitos humanos e fundamentais, baseada em sua origem e em seu significado. Dessa forma, direitos do homem seriam direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista) e direitos fundamentais, os direitos do homem, jurídico-institucionalmente, garantidos e limitados espaço-temporalmente. Portanto, enquanto os direitos do homem arrancam da própria natureza humana (sendo, desse modo, invioláveis, intemporais e universais), os direitos fundamentais são os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. (CANOTILHO, 2000, p. 387).

O critério de distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos é, nesta ótica, o grau de concreção positiva entre eles, do que se pode inferir que os direitos humanos mostrassem, como conceito, mais amplo e impreciso do que o conceito de direitos fundamentais. Em virtude

desto, é que frequentemente o termo “direitos humanos” é entendido, ainda de acordo com Luño, como

[...] un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional. En tanto que con la noción de los derechos fundamentales se tiende a aludir a aquellos derechos humanos garantizados por el ordenamiento jurídico positivo, en la mayor parte de los casos en su normativa constitucional, y que suelen gozar de una tutela reforzada. [destaques no original]. (LUÑO, 2005a, p. 46).

É sob tal perspectiva, que se quer apresentar o direito à educação: como direito fundamental e, portanto, positivado na ordem constitucional, gozando, assim, de uma tutela reforçada pelo ordenamento jurídico pátrio.

Convém asseverar que a expressão “direitos fundamentais” surgiu, pela primeira vez, na França de 1770, no marco do movimento político e cultural que conduziu à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 e, logo, alcançou grande relevo na Alemanha, onde, sob a denominação de *Grundrechte*, articulou-se o sistema de relações entre Estado e indivíduo, como fundamento de toda a ordem jurídica e política. É este seu sentido na Grundgesetz de Bonn de 1949. (LUÑO, 2005b, p. 32).

Evidentemente, direitos fundamentais e direitos humanos guardam estreita relação, na medida em que os direitos fundamentais são, na verdade, os direitos humanos positivados, garantidos pela Constituição e, portanto, representam um elenco de direitos considerados fundamentais para determinada sociedade. Assim sendo, se configuram no tal conjunto de facultades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências sociais, razão pelas quais, cada Estado tem seus direitos fundamentais específicos.

Seguindo este mesmo raciocínio, Bonavides, ao tratar dos direitos fundamentais, reconhece a sua vinculação à liberdade e à dignidade humana, tidos como valores históricos e filosóficos, afirmando que tal fato conduz ao significado, sem qualquer óbice, da universalidade inerente a estes direitos, enquanto ideal da pessoa humana. Destaca, ademais, que esse sentido de universalidade foi alcançado, pela primeira vez, com a De-

claração do Homem e do Cidadão, que ensejou a descoberta do racionalismo francês da Revolução de 1789. (BONAVIDES, 2010, p. 562).

Modernamente, Häberle e o próprio Luño, têm proposto um alargamento do conceito de direitos fundamentais, que significaria a síntese das garantias individuais contidas na tradição dos direitos políticos subjetivos e as exigências sociais derivadas da concepção institucional do direito (LEAL, 2009, p. 28). Nas palavras de Luño,

En el horizonte del constitucionalismo actual los derechos fundamentales desempeñan, por tanto, una doble función: en el plano subjetivo siguen actuando como garantías de la libertad individual, si bien a este papel clásico se aúna ahora la defensa de los aspectos sociales y colectivos de la subjetividad, mientras que en el objetivo han asumido una dimensión institucional a partir de la cual su contenido debe funcionalizarse para la consecución de los fines e valores constitucionalmente proclamados. (LUÑO, 2005a, p. 25).

Insta na trajetória histórica dos direitos humanos, sua dimensão moral - reforçada pela tradição jusnaturalística, notadamente na Idade Moderna e o processo de positivação, fruto da necessidade de incorporação ao ordenamento jurídico dos direitos tidos como inerentes ao homem, considerando-se a lógica jurídica dominante no Estado Liberal. A positivação constitucional dos direitos humanos, nesse período, foi resultado da fórmula utilizada para a racionalização e a legitimação do poder pelo Iluminismo, já que a Constituição, sendo uma lei escrita superior às demais normas, competia-lhe o dever de garantir os direitos dos cidadãos, concebidos como limites para a atuação dos governantes, em prol da liberdade dos governados.

É possível afirmar, pois, que os direitos humanos e fundamentais são direitos instituídos, cabendo ao Estado, implementar as políticas públicas, providenciar e gerir tais ferramentas. Daí, poder-se afirmar, como antes, que o direito à educação, que é direito humano e fundamental, além de exigir proteção estatal, vincula Estado e Sociedade à sua implementação, valendo a dicção de Alexy (1999, p. 63), para quem “os direitos fundamentais são direitos com hierarquia constitucional e com força de concretização suprema, ou seja, vinculam aos três poderes (executivo, legislativo e judiciário)”.

## 5 CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, sabemos que a Constituição de 1988 foi um marco de conquistas as comunidades nativas do Brasil, enquanto concretização do direito à educação. Quase 30 anos depois, o credenciamento de novas escolas, o aumento de professores bilíngues e de ações afirmativas para assegurar o acesso à educação contrastam com o histórico de estigma e preconceito vivenciado por décadas pela população indígena. No passado recente, professores, lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa necessária transformação da educação escolar indígena caracterizada atualmente fundamentalmente por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico, pois cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas de pertencimento e identitárias.

Após este breve panorama a respeito das premissas legais que consolidaram o direito educacional as comunidades nativas, é possível afirmar que o Estado deve aparelhar-se para fornecer a todos, progressivamente, os serviços educacionais mínimos. Isso significa reconhecer que o direito à educação só se efetiva mediante o planejamento e a implementação de políticas públicas. Em outras palavras, a satisfação do direito não se esgota na realização do seu aspecto meramente individual (garantia de uma vaga na escola ou um professor bilíngue, por exemplo), mas abrange a realização de prestações positivas de natureza diversa por parte do poder público, num processo que se sucede no tempo.

A concretização do direito à Educação permitiu muitos avanços em outras áreas como por exemplo reconhecimento a cidadania e participação política efetiva. Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado. Não há como ser livre, enquanto persistem práticas de tutela, mesmo que formalmente tenham sido superadas e que todas as condições de sobrevivência sejam assumidas pelos próprios sujeitos. O discurso assistencialista pode encobrir o acesso aos Direitos Fundamentais. Reconhecer a autonomia e a capacidade das comunidades indígenas se emanciparem efetivamente é condição para a concretização dos princípios

presentes no Estado democrático e na efetivação dos mecanismos legais. Contudo, tal procedimento não é possível sem uma participação efetiva das comunidades indígenas, entrelaçado num diálogo permanente com as instituições sociais e o Estado.

## REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

BASTOS, Celso Ribeiro (1938-2003). *Comentários à Constituição do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988: arts. 5 a 17. v. 2. Celso Ribeiro Bastos, Ives Gandra da Silva Martins (Coord.). 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973* (Estatuto do Índio).

\_\_\_\_\_. *Legislação: Educação Escolar Indígena*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2013.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. “A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17–18)”. In: Ministério da Educação do Brasil. *Revista Em Aberto*, 2009.

GARCIA, Elisa Frühauf. “Solução caseira”. In: *Revista de História*, 01/04/2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JUNQUEIRA, Carmen. *The Brazilian Indigenous Problem and Policy: The Example of The Xingu National Park*. In: AMAZIND/IWGIA Document. Copenhagen/Geneva, 1973.

LEAL, Rogério Gesta. *Condições e possibilidades eficaciais dos direitos fundamentais sociais: os desafios do poder judiciário no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

LIMA, Luciana Alves de. *Direito Socioambiental - Proteção da diversidade biológica e cultural dos povos Indígenas*. Faculdade de Direito de Curitiba, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

LUÑO, Antonio-Enrique Pérez. *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*. 9. ed. Madrid: Tecnos, 2005.

\_\_\_\_\_. *Los derechos fundamentales*. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2005. g(Colección dirigida por Pedro da Veja. Temas clave de la constitucion española).

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de Professores Indígenas*. Luís Donisete Benzi Grupioni (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARCON, Telmo (Org.). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Gráfica UPF, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A Colonialidade do Saber – Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas*. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: *Epistemologias do Sul*. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menses (orgs). São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RANGEL, Jesús de la Torre. Algunas Expresiones Normativas de la Tradición Hispanoamericana de los Derechos Humanos. In: *Derechos Humanos e Globalización: Fundamentos e Possibilidades desde a Teoría Crítica*. David Sánchez Rúbio, Joaquín Herrera Flores e salo de Carvalho (Org). 2 ed. Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, M. A. da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: SEYFERTH, Giralda. et alli. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

## Fontes Eletrônicas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Indígena*. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/diretrizes-para-formacao-de-professores>>. Acesso em 29/03/16.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – 2014/2024*. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 16.

IBGE. *Dados estatísticos século XX*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/indicadores>>. Acesso em: 02 abr. 16.

UNESCO. *Tabelas e dados estatísticos*. Disponível em <<http://www.unesco.org/indicadores>>. Acesso em: 21 mar. 16.

## *Fundamental rights, indigenous education and emancipatory identity: reflections about affirmative action in Brazil*

### **ABSTRACT**

The study examines some of affirmative actions in the course of the history of Brazil in the native indians educational system as a mechanism for implementation of the Fundamental Right to Education. It discusses historical elements of the native indians educational system and the positive legislation, giving fundamental nature of the right to education. Thus, when naming the right to education as a Fundamental Right, the article indicates the role of public managers in adopting policies outlined for its effectiveness. The methodological approach used is the analytical and interpretative research and the analysis of legislation, particularly to Educational Law.

**Keywords:** Brazil. Fundamental rights. Indigenous education. Identity.

Recebido: 03/05/2016.

Aceito: 19/08/2016.