
**O ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS AO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO AINDA INCONCLUSA**

ACCESS OF INDIGENOUS PEOPLES TO THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM:
AN INCLUSION POLICY STILL UNFINISHED

Thaís Janaina WENCZENOVICZ*

Wilson STEIMENTZ**

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo analisar a evolução e o processo de inserção das comunidades indígenas na História do Brasil Contemporâneo no sistema de Ensino Superior. Também aborda elementos da evolução histórica da Educação Indígena no Brasil e seus desdobramentos institucionais e pedagógicos do Ensino Superior com base em dados do Ministério da Educação. O procedimento metodológico utilizado é o analítico-interpretativo de investigação e análise da legislação concernente a temática como: Decretos, LDB'en, Plano Nacional de Educação, Regimento da Connei, Resoluções, entre outras.

PALAVRAS-CHAVE:

Indígenas; Educação; Ensino superior; Direito; Ações afirmativas.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the evolution and the process of insertion of indigenous communities in the History of Brazil Contemporary in the system of Higher Education Area. It also addresses elements of the historical development of indigenous education in Brazil based on data from the Ministry of Education. The methodological procedure used is analytical-interpretive research and analysis of the legislation concerning the subject as: Ordinance, LDB'en, National Education Plan, CONNEI's Regiment, Resolutions and other.

* Docente adjunta Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. (Porto Alegre/RS/Brasil) E-mail: t.wencze@terra.com.br

** Doutor em Direito perla Universidade Federal do Paraná, Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (Joaçaba/SC/Brasil). E-mail: wilson.steinmetz@gmail.com

KEYWORDS:

Indigenous; Education; Higher education; Law; Affirmative action.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a história da nação brasileira passa pelo reconhecimento das populações nativas. A diversidade sociocultural e étnica dos indígenas brasileiros é estimada, no século XVI, quando Cabral chegou ao Brasil, em cerca de 5 milhões de índios, de mais de 1000 etnias e falantes de mais de 1.300 línguas. (RIBEIRO, 1995, cap. I)

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.

Inicialmente, faz-se indispensável analisar os conceitos “índio” e “indígena”, pois é importante ter claro que esses foram invenções do colonizador europeu quando da chegada às Américas. Historicamente, a ideia de que há raças humanas distintas não existia até o início da colonização, ou seja, está intimamente ligada ao surgimento da modernidade (QUIJANO, 2005, p. 228). O conceito de raça surge para hierarquicamente distinguir o europeu dos povos ameríndios e posteriormente também para os diferenciar dos povos africanos.

O termo “índio” ou “indígena” abarcou e continua a abarcar uma quantidade bastante ampla de povos distintos. Com total propriedade abordou esse tema o primeiro indígena a se tornar mestre em Antropologia Social no Brasil, Gersm dos Santos Luciano–Baniwa, ao afirmar que as diferenças entre os povos indígenas não são apenas uma questão de tempo e de população, “(...) *mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro.*” (LUCIANO, 2006, p.17). Como o antropólogo bem analisou, ainda que em um primeiro momento o termo índio tenha surgido através de uma concepção apologética da história, este é um conceito que sempre foi e continua sendo uma denominação genérica e ampla para àqueles povos que habitavam o continente americano há milhares de anos (LUCIANO, 2006, p.27-30).

Sem dúvida é fundamental reconhecer que o conceito de raça circunda o ideário de uma invenção moderna que conflui a questões relacionadas a hierarquizar e até estigmatizar, e que o termo “índio” foi uma denominação dada pelos europeus aos milhares de povos originários do continente americano. Porém, é especialmente relevante destacar de que modo este conceito que foi historicamente utilizado para justificar violências e que carregava uma grande carga depreciativa (especialmente no Brasil, diante do mito do indígena indolente/preguiçoso), veio a se tornar um símbolo de identidade e parte importante no processo de luta e articulação política dos povos originários.

Após o processo de ressignificação pelo qual passou as relações inter-étnicas no Brasil, o termo índio na segunda metade do século XX, também passou por uma redefinição. Após esses debates foi possível pluralizar a terminologia ‘índio/indígena’ por sociedades tradicionais e ‘nativos’ para designar as comunidades até então denominadas por uma única nomenclatura: indígenas. Esse novo cenário tem resultado, em especial na região nordeste do país, em um processo denominado etnogênese, a partir do qual os povos indígenas reivindicam suas identidades étnicas e requereram o reconhecimento tanto de suas etnicidades, quanto de suas territorialidades e pertencimento jurídico.

O ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos, que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica.

As reflexões realizadas acerca desse recente fenômeno possibilitaram a compreensão de que a permanência desses acadêmicos na universidade encontra-se vinculada às suas possibilidades e suas estratégias em manter a dupla pertença que os caracteriza como indígenas e, simultaneamente, como estudantes universitários, mediante a efetivação de seu duplo pertencimento: acadêmico e o étnico-comunitário (AMARAL, 2010).

O presente artigo divide-se em quatro partes. A primeira destaca o direito à educação e sua relação com as ordens constitucionais. A segunda intitulada breve esboço histórico sobre a educação indígena: do Período Colonial a constituição federal de 1988 traça elementos históricos e conquistas na área educacional as comunidades nativas. A terceira parte denominada de a educação indígena após-88 mostra elementos de que tangenciam a legislação especificamente das comunidades nativas e alguns de seus desdobramentos. A quarta e última parte intitulada de o acesso dos indígenas ao Ensino Superior: a reserva de

vagas nas Instituições Federais traça um panorama do processo inclusivo dos nativos junto as Universidades Públicas e as necessidades para a ampliação e permanência desses nas modalidades de ensino além da educação Básica.¹

1. DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTEÚDO E ALCANCE CONSTITUCIONAIS

Com a Constituição de 1934 – primeira constituição brasileira influenciada pelo paradigma do constitucionalismo social –, a educação tornou-se objeto de normas (constitucionais) específicas enunciadas no âmbito da ordem econômica e social. O mesmo sucedeu nas constituições de 1937, 1946 e 1967. Não obstante a referência explícita à educação como direito de todos e dever do Estado, o fato é que nessas constituições a educação não figurava no catálogo de direitos fundamentais do cidadão. Ou seja, a educação não tinha a natureza normativa de direito subjetivo imediata e judicialmente exigível perante o Estado, o que limitava e enfraquecia o controle as ações e omissões no âmbito das políticas educacionais pelos indivíduos e pela sociedade.

Isso muda significativamente, ao menos no plano jurídico, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF). Os direitos sociais são expressamente incorporados ao título dos direitos e das garantias fundamentais (art. 6º). Torna-se inequívoca a jusfundamentalidade dos direitos sociais – neles incluído a educação² – e, portanto, sua imediata e plena exigibilidade judicial na hipótese de omissão parcial ou total do Poder Legislativo e do Poder Executivo na realização desses direitos.³

No art. 6º da CF, o direito à educação é enunciado genericamente, o que deixa em aberto a questão do seu conteúdo e alcance. No entanto, no título da ordem social, a CF enuncia um conjunto de normas específico e detalhado sobre a educação (arts. 205-214). E isso torna possível uma interpretação um pouco mais precisa sobre o sentido e a extensão do direito fundamental à educação.

O ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º). Em outras palavras, o acesso ao ensino fundamental é *direito subjetivo* imediato e exigível por meio de uma ação judicial e, correspondentemente, é um *dever prestacional* inafastável do Estado.

O acesso ao ensino médio não tem o *status* de direito fundamental. Há um dever estatal de *progressiva universalização do ensino médio gratuito* (CF, art. 208, II) ao qual não corresponde uma pretensão subjetiva possível de ser exigida imediata e

O ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO [...] judicialmente pelo indivíduo perante o Estado. Aqui, aplica-se uma formulação da teoria geral do direito: a todo direito público subjetivo corresponde um dever estatal de respeito, proteção ou realização, conforme a natureza do direito; mas nem sempre a um dever estatal de ação (e.g., dever de formular e implementar uma política pública) corresponde um direito subjetivo imediato e exigível por meio de uma ação judicial.

O acesso ao ensino superior também não é direito fundamental. Contudo, a Constituição obriga o Estado a promover o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” [sem grifo no original]. Disso deflui um dever estatal de formular e implementar políticas ou programas que oportunizem o acesso ao ensino superior público e gratuito (ampliação do número de instituições, de cursos e de vagas) e ao ensino superior privado por meio de programas de financiamento, de subvenções ou de contrapartidas (e.g., filantropia).

A educação, assim como os demais direitos fundamentais sociais, tem por objetivo primordial criar as condições materiais e as oportunidades para a otimização real da liberdade juridicamente assegurada pelos denominados direitos de defesa.⁴ Conforme Alexy (2008, p. 503), [...] *a liberdade jurídica, isto é, a permissão jurídica de se fazer ou deixar de fazer algo, não tem valor sem uma liberdade fática (real), isto é, a possibilidade fática de escolher entre as alternativas permitidas*”. Ou ainda nas palavras de Lorenz von Stein, citado por Alexy (2008, p. 504), “*A liberdade é real apenas para aquele que tem as condições para exercê-la, os bens materiais e intelectuais que são pressupostos da autodeterminação*”.

O acesso à educação, do ensino fundamental ao ensino superior, contribui para a autonomia do pensamento, caracterizada pela habilidade de procurar, selecionar e compreender informações (empíricas, conceituais e valorativas) e pelo aprimoramento de habilidades analíticas e reflexivas. Essa autonomia é necessária para promover o livre desenvolvimento da personalidade, entendida como preservação e/ou construção de uma identidade própria e de, mediante escolhas conscientes, realizar um projeto de vida.

2. BREVE ESCORÇO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO PERÍODO COLONIAL À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

No Brasil atual, os povos indígenas têm reconhecidos, como direitos vigentes, inclusive no plano constitucional, suas formas próprias de organização cultural e social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e

transmissão cultural para as gerações futuras.⁵ Essas garantias formais, presente na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) e na legislação ordinária, são o resultado de um longo e lento processo de lutas e conquistas que se estendeu por séculos. Aqui, faz-se uma breve retrospectiva sobre um dos aspectos desse reconhecimento: a educação.

A educação indígena brasileira foi marcada por muito tempo exclusivamente pela oralidade. Os saberes e as vivências coletivas eram transmitidos de pais para filhos. O uso da arte, lendas, dos mitos e ritos de passagem de caráter religioso e público era o meio utilizado para a transmissão do conhecimento, bem como a forma para a socialibilidade e integração do grupo.

Com a chegada dos colonizadores, 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 (dos séculos XVI ao XIX), a educação ofertada aos nativos se resumiu ao catecismo religioso. Alguns poucos foram preparados em ofícios artísticos, mecânicos e técnicas agropastoris. Nesse período, buscou-se a abolição da diversidade linguística em favor de uma unidade lusófona.

Nesse 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 controvérsia e fonte de conflito. (FLECK, 2009, p. 109-118)

Anote-se que desde as primeiras décadas de implantação do processo de ocupação e povoamento português a figura do nativo esteve presente na legislação nacional. Em 1549, na instalação do Governo-geral em Salvador, surge a primeira regulamentação sobre os indígenas na forma de um Regimento que garantia proteção aos aliados da Coroa e dava aos jesuítas autonomia para discutir e julgar nativos que estavam sob sua responsabilidade.

No século XVII, o Alvará Régio instituiu o indigenato, resultando no reconhecimento do direito congênito e primário dos povos nativos ao seu território tradicional e diversas outras leis foram editadas para a proteção das comunidades nativas.

Segundo Cunha, *a legislação indigenista do século XX, sobretudo até 1845, é flutuante, pontual e, como era de esperar, em larga medida subsidiária de uma política de terras*. A revogação, em 1798, do Diretório Pombalino da década de 1750, criou um vazio de

legislação. Só em 1845, com o Regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos Índios” (Decreto 426 de 24/07/1845), são estabelecidas *diretrizes gerais, mais administrativas, na realidade, do que políticas, para o governo dos índios aldeados* (CUNHA, 2012, p. 65).

Para enfrentar os problemas e desafios em relação à questão indígena, em 1910 criou-se 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 teve pouca repercussão.

Com a atuação insuficiente do SPI, em 1967 cria-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Erguendo-se sobre os escombros do SPI e administrando a escassez de recursos humanos e financeiros, a FUNAI teve por muito tempo como objetivo principal assimilar os povos à cultura brasileira. Embora essa linha de pensamento já não fosse um consenso, serviu de base para Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973, conhecida como Estatuto do Índio (LIMA, 2009, p. 21-30)

A criação da FUNAI, órgão existente até hoje,⁶ é sem dúvida fato relevante, porque, ao substituir o SPI, passa a ser o órgão da União formalmente responsável pela proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas. A finalidade de proteção dos povos indígenas é um elemento de continuidade entre o SPI e a FUNAI: permanece a ideia de que os indígenas precisam de um tutor para se desenvolverem, alguém que administre parte das questões essenciais de sua vida; em outras palavras, a visão paternalista do indígena como pessoa relativamente capaz. 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 ainda influencia até hoje a maneira como os povos indígenas se relacionam com os órgãos do Estado.

Reitere-se que no contexto de surgimento da FUNAI (década de 70 do século XX) ainda predominava a ideia de que era necessário promover a assimilação dos povos indígenas à “sociedade nacional”. A rigor, o paradigma assimilacionista não era uma particularidade apenas do Brasil ou da América Latina. E a prova disso é a Convenção nº 107 de 1957 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.⁷

No tocante à legislação sobre a educação indígena, as normatizações, desde a chegada do colonizador até 1970, estiveram diluídas em “leis maiores” ou gerais. Somente no último quarto do século XX, mais especificamente em 1973, por meio da Lei 6.001 (Estatuto do Índio), que se garantiu a alfabetização dos nativos.⁸

No ano seguinte, uma ação conjunta entre MOBRAL, FUNAI e MEC garantiram diretrizes visando à alfabetização indígena em 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 o movimento à garantia de educação a todos os grupos nativos levando em consideração suas matrizes étnico-culturais.

Este quadro mudará significativamente, ao menos do ponto de vista normativo, com a Constituição Federal de 1988.

3. A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO APÓS-88

As condições para a ruptura com o paradigma assimilacionista são criadas pela promulgação da Constituição de 1988, que delineia as bases de um novo regime jurídico para as relações entre o Estado e seus cidadãos indígenas. Dos vários elementos desse novo regime jurídico-constitucional, dois são dignos de nota aqui.

O primeiro é o reconhecimento e a garantia de um direito de identidade e de direitos originários de ocupação. Conforme o texto constitucional, *são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens* (art. 231, *caput*). O segundo é a legitimação processual ativa dos índios, das suas comunidades e organizações para a defesa de direitos e interesses coletivos (art. 232)⁹

No que toca especificamente à educação indígena, a Constituição ordena que seja proporcionada às comunidades indígenas o ensino fundamental regular em língua portuguesa e também nas línguas maternas e por meio de processos próprios de aprendizagem.¹⁰ Para que o mandamento constitucional seja concretizável, a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – prevê que o *Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]* (art. 78, *caput*).

Com a Constituição de 1988 – e sua universalização de direitos fundada no princípio da cidadania (art. 1º, II), incluindo as comunidades indígenas -, houve um impulso decisivo para as normações infraconstitucionais que seguiram. Alguns atos normativos se destacam.

Em 1991, o Decreto nº 26 de 4 de fevereiro, da Presidência da República, atribui ao Ministério da Educação [...] *a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI*. Esse decreto impulsionou a criação de diversos Núcleos de Educação Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena composto de lideranças indígenas, antropólogos, pedagogos, linguistas e técnicos do governo, demonstrando a integração de nativos e não nativos no âmbito de uma temática comum: educação escolar indígena.

A já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impôs à União o dever de apoiar *técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas* [...]. Programas integrados de ensino e pesquisa deverão se planejados e desenvolvidos com audiência das comunidades indígenas (art. 79, *caput* e § 1º).

Em 2001, é editada a Lei 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos. No anexo vinculado à lei, há, no capítulo sobre modalidades de ensino, um tópico específico sobre educação indígena.

Nessa perspectiva, do total de 19 metas editadas e aprovadas no PNE, é importante assinalar que dentre os objetivos e as metas uma preconiza universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas. Reforçando a preocupação com a preservação da cultura indígena na conjuntura nacional.¹¹

Outra meta relevante no mesmo documento foi a que previa promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio. Em 1999, foi realizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, o primeiro, Censo Escolar Indígena, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. Os dados coletados só vieram a público em dezembro de 2001, e, de acordo com esse censo escolar,

existia 1.392 escolas em terras indígenas, contando com a colaboração de 3.998 professores, sendo 3.059 nativos e 939 não-índios, para 93.037 estudantes. Sendo essa nossa principal fonte, usamo-nas como indicadores de tendências de um universo ainda pouco explorado e estudado, de modo a compor uma referência estatística de quem são os professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias.

Distribuídos em praticamente todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte, onde não se registram escolas indígenas, há diferenças marcantes entre as várias regiões do Brasil no que se refere à origem desses professores. Em termos estatísticos pode-se observar que os professores não-índios correspondem a 23,5% do total dos docentes nas escolas indígenas, sendo que os demais (76,5%) são nativos. Os professores indígenas predominam em quatro regiões do País, a saber: Norte, com 82,7%; Nordeste, com 78,1%; Centro-Oeste, com 73,6%; e Sudeste, com 80,6%. Somente na Região Sul é que o número de professores não-índios é superior ao dos professores índios: são 53,8% de não-índios e 46,2% de índios.

É nesse contexto que irão se instalar os Cursos Técnicos e Tecnólogos nas reservas indígenas, e as Instituições de Ensino Superior – muitas em EAD, seguidas também pelas Universidades e Faculdades localizadas próximas aos territórios indígenas e com o interesse de desenvolverem cursos específicos para a formação de professores indígenas.¹² Em 2005, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), voltado aos docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No início de 2011, mais de 1,5 mil professores indígenas estavam em formação em 23 licenciaturas oferecidas por 20 instituições de ensino superior.

Com o Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, também dá-se um passo significativo. Esse ato normativo da Presidência da República dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e prevê outras medidas. No art. 1º, estabelece-se a diretriz fundamental para a educação indígena: *A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.*

Representativa de uma nova visão sobre os indígenas e sua educação é a previsão normativa enunciada no art. 3º desse decreto: *Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais,*

O ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO [...] *culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.*

O decreto prevê a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos. E define que compete ao Ministério da Educação coordenar [...] *a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos* (art. 14).

Em 2014, a Lei 12.960, introduz uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estipulando que o *fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.*

Paralelamente a esse regramento legal, também desenvolve-se uma regulação infralegal. A título de exemplo pode-se citar alguns atos normativos como: Parecer CNE/CEB nº 14/1999,¹³ aprovado em 14 de setembro de 1999, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; a Resolução/CD/FNDE nº 10, 28 de março de 2006, que estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais no âmbito da educação escolar indígena; a Resolução/CD/FNDE nº 5, de 17 de março de 2009, que 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; a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, que 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; e a Resolução/CD/FNDE nº 9, de 1º de abril de 2009, que estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais.¹⁴

Mesmo sabedores da evolução das leis as comunidades indígenas sabe-se que existem muitos problemas a serem enfrentados. Dentre eles pode-se citar: o não reconhecimento das escolas indígenas por muitos segmentos sociais; a falta de infra-estrutura adequada; superar elementos de discriminação e preconceito; a não implementação da legislação da Educação Escolar Indígena, em especial a Resolução 03/99 na íntegra; a ausência de representação indígena nos Conselhos de Educação; a falta de uma política

pública de integração para atender a necessidade do Ensino Superior voltado aos interesses dos povos indígenas buscando o compromisso das universidades públicas – estaduais e federais de todo o país.

4. O ACESSO DOS INDÍGENAS AO ENSINO SUPERIOR: A RESERVA DE VAGAS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS

164

Como demonstrado no primeiro tópico deste artigo, a educação superior não é direito fundamental no Brasil. A Constituição não prevê um direito subjetivo imediata e judicialmente exigível de acesso a uma vaga ao ensino superior. Contudo, por força de princípios constitucionais objetivos específicos, o Estado está obrigado a adotar políticas públicas ou medidas que ampliem e facilitem o acesso ao ensino superior.

Em decorrência dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

Sensíveis a essa demanda, várias universidades federais, no exercício de sua autonomia administrativa (CF, art. 207, *caput*), introduziram no processo de seleção de discentes a reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais.

Dados apontados pelo INEP (2013) informam que, no período de 2004-2012, das 59 universidades federais, 36 adotavam, no processo seletivo, algum tipo de ação afirmativa na modalidade reserva de vagas. Dessas, 25 adotavam o critério étnico-racial (negros, pardos e/ou índios).¹⁵

O quadro demonstrativo abaixo indica as universidades federais que adotavam, no período de 2004-2012, a reserva de vagas para indígenas.

**Quadro 1 - POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADE
FEDERAIS AOS INDÍGENAS**

UF	IES	Tipo de ação afirmativa
AP	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Reserva de vagas para indígenas no curso de licenciatura intercultural indígena (30 vagas por ano)
BA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Reserva de 2% das vagas a candidatos de escola pública que se declararam índio-descendentes
BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Reserva parte das suas vagas a alunos originários de escolas da rede pública de ensino e que se autodeclararem negros, pardos, índios-descendentes ou de outros grupos étnicos.
CE	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Na graduação, oferece dois cursos de mestrado exclusivamente destinados a indígenas de nove etnias do Ceará e um curso de jornalismo para integrantes do MST (nestes casos, a seleção é feita por entidades ligadas aos grupos).
DF	Universidade de Brasília (UnB)	Reserva em média, a cada semestre, dez vagas para indígenas aprovados em um teste de seleção. A Funai oferece suporte de moradia aos indígenas e, em contrapartida, a UnB oferece apoio acadêmico para que eles permaneçam na instituição.
MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	A política de ações afirmativas existe desde 2007: 45% do total de vagas são destinadas para alunos oriundos de escolas públicas (geral e negro) e vagas especiais para pessoas com necessidades especiais e nativos.
MG	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	Reserva 50% das vagas para quem fez todo o fundamental e o médio na rede pública, sendo que, desta reserva, 54% das vagas são destinadas a brancos e orientais e 46% a indígenas, pretos e pardos. Segundo a universidade, o critério de divisão é baseado no senso do IBGE sobre a

		população de Minas Gerais.
MT	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Reserva de 100 vagas por ano para indígenas que tenham estudado em escola pública.
PA	Universidade Federal do Pará (UFPA)	A partir de 2011, passou a destinar duas vagas extras por curso para indígenas, e, desde 2012, abriu uma vaga extra por curso para portadores de necessidades. Essas vagas são extintas se não forem preenchidas.
PA	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Há cotas para indígenas. São 50 vagas para nativos, mas a instituição não informou em quais cursos, nem o índice em porcentagem.
PA	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	5% das vagas que se destinam ao sistema de cotas é para os que se declaram indígenas.
PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Não tem cota racial, mas reserva 25% das vagas iniciais para estudantes de escolas públicas. Dentro desse percentual, 56% serão para negros e pardos, 0,29% para indígenas e 5% para portadores de necessidades especiais.
PR	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Tem política de ação afirmativa racial, social e para portadores de necessidades especiais. Reserva 20% das vagas para estudantes pertencentes ao grupo racial negro que possuam traços fenotípicos que os caracterizem como de cor preta ou parda, e tem dez vagas oferecidas apenas para indígenas (de qualquer etnia do Brasil), disputadas por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Outros 20% das vagas são reservadas para estudantes que tenham realizado todo o ensino fundamental e o médio exclusivamente em escola pública. Reserva ainda uma vaga em cada curso a pessoas que apresentarem deficiências que lhe tragam dificuldades para o desempenho de funções educativas na universidade, exigindo atendimento

		educacional diferenciado.
RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Há reserva de duas vagas em cada um dos 13 cursos tradicionais da instituição destinadas aos indígenas. Também há dois cursos de licenciatura exclusivos para os índios. Todas as vagas para este público são preenchidas com um vestibular onde somente indígenas podem participar.
RS	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Destina 10 vagas em alguns cursos para indígenas.
RS	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	A instituição prioriza 50% do total de vagas, em cada curso, para ações afirmativas pelo sistema de cotas, distribuídas da seguinte maneira: 6% para candidatos com necessidades educacionais especiais; 30% para candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas; 10% para candidatos autodeclarados negros que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas; e 4% para candidatos indígenas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
SC	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Apresentou em 2014 o Projeto de Campus Indígena, voltado exclusivamente ao atendimento de estudantes oriundos das reservas indígenas do Brasil. Conforme o projeto, o Campus deverá ser edificado em uma das reservas indígenas Kaingang existentes na região de abrangência da UFFS.
SC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Possui programa de ações afirmativas, sendo 20% das vagas de cada curso destinadas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino; 10% para candidatos autodeclarados negros, que tenham também cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas, e nove vagas suplementares reservadas a candidatos autodeclarados indígenas.
SE	Universidade Federal de	Cada curso tem reservada uma vaga para alunos com deficiência e, do saldo remanescente, 50% das vagas são

	Sergipe (UFS)	candidatos que cursaram 100% do ensino médio e pelo menos quatro séries do ensino fundamental em escolas públicas. Dentro desta porcentagem, 70% das vagas são destinadas a quem se declara negro, pardo ou índio.
SP	Universidade Federal do Grande ABC (UFABC)	50% das vagas oferecidas são destinadas a estudantes de escolas públicas. Dentro deste total (50%), as cotas étnicas são divididas entre brancos, negros e índios, de acordo com os dados do IBGE.
SP	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Reserva 10% do número de vagas dos diversos cursos de graduação para os candidatos de cor (ou raça) preta, parda ou indígena, que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais). O enquadramento ocorre mediante a autodeclaração.
TO	Universidade Federal de Tocantins (UFT)	Destina 5% das vagas aos indígenas. Para concorrer, não basta a autodeclaração, é preciso que o candidato a essas vagas apresente, no ato da inscrição, atestado da Funai que comprove sua etnia indígena.

*Quadro demonstrativo elaborado pelos autores -

** Fonte: MEC/INEP, 2013.

Somente em 2011 a União, por meio de lei, prescreveu uma diretriz específica sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior. A Lei 12.416/2011 determina que:

no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

No ano seguinte, a União tornou obrigatória, também por meio de lei, para todas as instituições federais de ensino, as ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas. A adoção de reserva de vagas não é mais uma decisão político-administrativa interna autônoma de cada instituição de ensino superior. Essa política de acesso deixa de depender da decisão de cada instituição, de forma pontual e/ou isolada. Conforme o *caput* do art. 1º da Lei 12.711/2012,

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No preenchimento dessas vagas reservadas, devem ser observados critérios econômicos e étnico-raciais. O critério econômico está definido no parágrafo único do art. 1º: *No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.* Portanto, são 25% do total de vagas ofertadas. O critério étnico-racial está enunciado no art. 3º, *caput* da lei:

“Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Em qualquer hipótese, deve-se observar que os candidatos às vagas reservadas, sejam pelo critério econômico, seja pelo critério étnico-racial, sejam estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Como se lê, nas cotas étnico-raciais, está contemplados estudantes indígenas. A lei prevê que compete ao Ministério da Educação e à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial acompanhar e avaliar o programa (objeto da lei), sendo obrigatório ouvir a FUNAI.¹⁶ O Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, da Presidência da República, que regulamenta a Lei 12.711/2012, instituiu *o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.* O Comitê é composto por dois representantes do Ministério da Educação, dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e um representante da FUNAI (art. 6º, *caput* e § 1º).

A previsão legal de reserva de vagas para negros e pardos é uma inovação significativa, social e culturalmente, no cenário do ensino superior público e gratuito brasileiro. Mas é ainda mais significativa, dos pontos de vista social e cultural, a reserva de vagas para indígenas, uma minoria tanto em sentido sociológico como quantitativo. A presença de indígenas nas universidades públicas era excepcionalíssima. Segundo Amaral (2009, p. 120), até o advento da reserva de vagas, o ensino superior aos indígenas se apresentava principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores

índios para as escolas indígenas, dada a perspectiva de ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental nas aldeias.

Cumpre-se dizer, que houve um avanço/progresso jurídico nas duas últimas décadas, porém há desafios para a inclusão dos nativos no ensino técnico e superior, tanto de acesso como de permanência. Muitos são os desafios, desde adequar a cultura universitária para receber alunos que foram alijados dos bancos estudantis, até a composição dos currículos.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, sabemos que o destino dos povos indígenas do Brasil ainda é incerto e as melhorias somente devem ocorrer quando as políticas públicas forem de eficácia. Os conflitos que os envolvem continuam a se multiplicar. Abusos físicos e sócio-culturais, mortes, violência e disrupção interna continuam a afligir muitas comunidades nativas, mesmo com todos os avanços e proteção jurídica, com a conscientização política das comunidades e sua mobilização conjunta e com o apoio dos organismos internacionais – ONU, OIT e a Unesco.

Há diversos interesses políticos e econômicos em disputa, e mesmo interesses culturais. Ainda falta muito para que os nativos consigam garantir suas terras, direito à preservação de identidade e uma sobrevivência digna e independente da tutela do governo, que historicamente os entendeu como incapazes e chamou a si a responsabilidade de "administrá-los", mas tem sido também incapaz de assegurar-lhes os direitos que já foram definidos constitucionalmente, e vem sendo acusado até de promover profundos retrocessos de maneira deliberada que dão continuidade a um secular genocídio, atraindo com isso pesadas e incessantes críticas endógenas e exógenas.

No quesito educação, pode-se apontar que esse direito fundamental 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.

A falta de políticas públicas de Ensino em nível Superior sensíveis e coerentes com a condição diferenciada desses sujeitos e com a existência dos pertencimentos construídos por eles, fundamentais para garantir sua permanência na universidade, manifesta

o vácuo existente entre a assunção individual dessa responsabilidade formativa pelos próprios acadêmicos e a responsabilidade institucional das IES envolvidas e da União, responsabilidade que se limita ao processo de ingresso específico e à concessão mensal da bolsa-auxílio.

A análise da iniciativa institucional desenvolvida em um exercício metodológico simplificado permite indicar que incluir estudantes indígenas no espaço acadêmico, articulada às reflexões sobre as trajetórias e experiências acadêmicas vivenciadas por esses estudantes revela alguns aspectos dos meandros e das fragilidades de uma experiência que se declara inédita enquanto ação desta natureza no cenário nacional - portanto, preche de possibilidades de investigações, inquietações e potencialidades desses grupos e sinaliza num cenário quantitativo para a seguinte conclusão: 36 das 59 universidades federais têm políticas de cotas raciais e/ou sociais; 32 têm cotas para estudantes oriundos de escolas públicas; 25 têm algum tipo de cota racial; 21 têm cotas para negros e pardos; 20 têm cotas para índios; 7 têm cotas para portadores de necessidades especiais e 1 tem cota para quilombolas e outra para refugiados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

AMARAL, W. R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 2 v. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BARCELLOS, Ana Paula de. O direito à educação e o STF. In: SARMENTO, Daniel; SARLET, Ingo Wolfgang Sarlet. (Org.). *Direitos Fundamentais no Supremo Tribunal Federal: Balanço e Crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 609-648.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos Humanos e Educação; outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

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. *Revista de História*, 01/04/2013.

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

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

172

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de Professores Indígenas*. 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. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber – Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MALISKA, Marcos Augusto. *O Direito à Educação e a Constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

RANGEL, Jesús de la Torre. Algunas Expresiones Normativas de la Tradición Hispanoamericana de los Derechos Humanos. In: SANCHEZ RÚBIO, David; HERRERA FLORES, Joaquín; CARVALHO, Salo de (Orgs.). *Direitos Humanos e Globalização: Fundamentos e Possibilidades desde a Teoria Crítica*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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

¹ Se faz necessário estabelecer uma distinção conceitual entre as expressões “educação indígena” e “educação escolar indígena”. Nesse estudo, a primeira foi aplicada aos processos educativos mais amplos, levados a efeito a partir de práticas, saberes, valores culturais específicos de cada coletividade indígena, e a segunda reservada aos processos implicados com a instituição escolar.

² Sobre o direito à educação na CF, ver por todos Maliska (2001) e Barcellos (2011, p. 609-648).

³ Direitos sociais são direitos a ações estatais positivas, também denominados direitos a prestações em sentido estrito. Essas ações compreendem a edição de normas (ações normativas) e a prestação de bens e serviços (ações normativas). Na teoria dos direitos fundamentais, é muito influente a definição de direitos sociais proposta por Alexy (2008, p. 499): “Direitos a prestação em sentido estrito são direitos do indivíduo, em face do Estado, a algo que o indivíduo, se dispusesse de meios financeiros suficientes e se houvesse uma oferta suficiente no mercado, poderia também obter dos particulares. Quando se fala em direitos fundamentais sociais, como, por exemplo, direitos à assistência à saúde, ao trabalho, à moradia e à educação, quer-se primariamente fazer menção a direitos a prestação em sentido estrito”.

⁴ Direitos de defesa são direitos a ações negativas do Estado. Na taxonomia proposta por Alexy (2008, p. 196), “Os direitos dos cidadãos, contra o Estado, a ações estatais negativas (direitos de defesa) podem ser divididos em três grupos. O primeiro é composto por direitos a que o Estado não impeça ou não dificulte determinadas *ações* do titular do direito; o segundo grupo, de direitos a que o Estado não afete determinadas *características* ou *situações* do titular do direito; o terceiro grupo, de direitos a que o Estado não elimine determinadas *posições jurídicas* do titular do direito” Os direitos de defesa (vida, liberdade, propriedade etc.) têm por finalidade proteger a liberdade do indivíduo contra intervenções dos Poderes Públicos.

⁵ CF, art. 231, *caput*: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

⁶ Atualmente, a FUNAI é disciplinada pelo Decreto n. 7.778, de 27 de julho de 2012.

⁷ O paradigma assimilacionista aparece explicitamente no preâmbulo da Convenção: “CONSIDERANDO que há nos diversos países independentes populações indígenas e outras populações tribais e semitribais que não se acham ainda integradas na comunidade nacional e que sua situação social, econômica e cultural lhes impede de se beneficiar plenamente dos direitos e vantagens de que gozam os outros elementos da população; CONSIDERANDO que é conveniente, tanto do ponto de vista humano como no interesse dos países interessados, procurar a melhoria das condições de vida e trabalho dessas populações mediante uma ação simultânea sobre o conjunto de fatores que as mantiveram até aqui à margem do progresso da comunidade nacional de que fazem parte;

CONSIDERANDO que a aprovação de normas internacionais de caráter geral sobre o assunto será de molde a facilitar as providências indispensáveis para assegurar a proteção das populações em jogo, sua integração progressiva nas respectivas comunidades nacionais e a melhoria de suas condições de vida ou de trabalho [...]”. No Brasil, a Convenção n. 107 da OIT foi promulgada pelo Decreto n° 58.824, de 14 de julho de 1966. Em 27 de junho de 1989, adotou-se em Genebra, a Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. No Brasil, a Convenção n. 169 foi promulgada pelo Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004.

⁸ “Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.”

⁹ CF, art. 232: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

¹⁰ CF, art. 210, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Essa prescrição normativa é reproduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) no § 3º do art. 32.

¹¹ Atualmente está em vigência o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei N° 13.005/2014.

¹² Insta apontar que em 2004, com o Decreto 5.051, promulga-se o texto da Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989.

¹³ Soma-se ao parecer a Resolução CNE/CEB n° 3/1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, sendo o Parecer CNE/CEB n. 14/1999 o fundamento de tal Resolução. Já a Resolução CNE/CEB n° 5, de 22 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB n° 13/2012, no qual a Resolução está fundamentada.

¹⁴ Note-se que a referida Conferência efetivamente foi realizada em 2009.

¹⁵ O pioneirismo na oferta de vagas pode ser atribuído a UEMS, UERJ, UFMG, entre outras.

¹⁶ “Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).”

Artigo recebido em 05 de agosto de 2015 e aceito em 10 de novembro de 2015
