

# Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro

*Indigenous school education: limits and fragilities on the effectiveness of Guarani Mbya rights in Rio de Janeiro*

Kelly Russo<sup>1</sup>  
Indiara Souza<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.427>

**Resumo:** Este artigo discute o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro a partir de estudo de caso realizado junto aos professores indígenas Guarani Mbya. Analisa o processo de implementação de políticas educativas, os desafios inerentes à construção de uma escola intercultural bilíngue específica e diferenciada, e a tensa relação existente entre comunidade indígena e Secretaria Estadual de Educação. Também aponta como, apesar da situação descontínua e fragmentada que a educação escolar indígena se encontra no Rio de Janeiro, os professores indígenas procuram reafirmar saberes multidisciplinares produzidos e recriados a partir de suas práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; políticas educativas; professores indígenas; Guarani Mbya.

**Abstract:** This article discusses the development of indigenous education in the Guarani Mbya community in the state of Rio de Janeiro. The challenges of building a specific and differentiated bilingual intercultural school, and the tense relationship between the indigenous community and the State Department of Education. It also demonstrates the discontinuous and fragmented situation that indigenous education is in Rio de Janeiro, hindering the recognition of multidisciplinary knowledge produced and recreated by indigenous teachers in their daily practices.

**Key words:** Indigenous School Education; educational policies; indigenous teachers; Guarani Mbya.

## Sobre as autoras:

**Kelly Russo:** Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ. **E-mail:** [kellyrusso@gmail.com](mailto:kellyrusso@gmail.com)

**Indiara Souza:** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da UERJ. **E-mail:** [indiaraedu@gmail.com](mailto:indiaraedu@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Neste trabalho, que é parte da Dissertação de Mestrado defendida em 2015<sup>2</sup>, discutimos as continuidades e descontinuidades da política estatal voltada para a implementação da educação escolar indígena no Rio de Janeiro. Procuramos apontar os limites dessas políticas com o objetivo de contribuir com os debates já existentes sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, e ressaltar, a partir das experiências vivenciadas pelos Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro, a força e persistência que essa comunidade indígena precisa manter para a efetivação de seus direitos.

Acreditamos que o reconhecimento da Educação Escolar Indígena Bilingue Diferenciada e Intercultural depende do desenvolvimento de políticas públicas que caminhem lado a lado, com o reconhecimento de direitos específicos e diferenciados para cada população originária, respeitando os anseios e decisões comunitárias. No caso dos Guarani, vale lembrar que é um dos maiores grupos indígenas da América do Sul e que, no Brasil, representam quase 9% do total de indígenas existentes em território nacional (Fundação Nacional de Saúde [FUNASA], 2010). No Rio de Janeiro, vivem cerca de 800 índios Guarani do subgrupo Mbya<sup>3</sup> e, em menor quantidade, Nandeva (FUNASA, 2010). Os Guarani Mbya estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, com aldeias em três municípios: Angra dos Reis (Aldeia Sapukai), Paraty (Aldeia Itatim/Itaxi, Rio Pequeno, Araponga e Arandu Mirim) e Maricá (Aldeia Ka'aguy Hovy Porã e Itapuaçu). Essa população possui interação regular e crescente com as pequenas e médias cidades ao redor das aldeias e, em sua maioria, vive da venda de artesanatos, da renda gerada por trabalhos pontuais e esporádicos nas cidades vizinhas, ou através dos benefícios recebidos pelo Governo Federal<sup>4</sup>. Também é importante considerar os escassos contratos de trabalho relacionados aos serviços nas áreas da educação e saúde nessas aldeias.

A partir das observações do cotidiano escolar e através das entrevistas realizadas com professores da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda<sup>5</sup>, entre março e setembro de 2014, é possível afirmar que a situação da

---

<sup>2</sup> VALERIANO, Indiará; RUSSO, Kelly (Orientadora). *Saberes velados: a prática educativa entre os professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2015.

<sup>3</sup> Desde os anos 1950, são reconhecidos três subgrupos Guarani: Nhandeva, Kaiowá e Mbya. Essa divisão é pautada, sobretudo, nas diferenças linguísticas, nos costumes e nas práticas rituais existente neste povo.

<sup>4</sup> Bolsa Família (programa de transferência direta de renda que beneficia famílias com renda per capita inferior a 77 reais mensais) e Aposentadoria Rural (benefício concedido pelo Instituto Nacional do Seguro Social, Ministério da Previdência Social, para agricultores acima dos 55 anos).

<sup>5</sup> Escola situada na aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis. É a mais antiga e única que está sob responsabilidade da rede estadual. Possui duas salas anexas que atendem duas demais aldeias

educação escolar indígena no Rio de Janeiro acompanha a situação de grande precariedade que toda a rede estadual de educação vivencia, mas contém elementos que a torna ainda mais vulnerável nesse contexto. Acreditamos que a falta de estrutura física e de recursos humanos do colégio estadual indígena denunciada tantas vezes pelos Guarani Mbya do Rio de Janeiro não seja apenas consequência da crise econômica que atualmente abate a região<sup>6</sup>, mas resultado também de um hierárquico contexto colonial que invisibiliza os saberes e impede o diálogo entre professores indígenas e o poder público local.

Nesse sentido, destacamos as discussões sobre Modernidade/Decolonialidade e interculturalidade crítica (MIGNOLO, 2005; WALSH, 2002) como ferramentas conceituais que nos permitem uma compreensão complexa e histórica da realidade escolar. Essa perspectiva propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e de desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do espaço escolar.

Importante ainda esclarecer que consideramos o currículo escolar como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas que são produzidos em contextos históricos e políticos concretos e, portanto, alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade. O currículo escolar sempre parte de uma tradição seletiva, visto que é por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os de maior poder, expressam sua visão de mundo e seu projeto social. Desse modo, o currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (APPLE, 2009; SILVA, 1999a; SILVA, 1999b).

Partindo dessas perspectivas, sustentamos que a discussão sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena não aponta apenas para a necessidade de diálogo entre conhecimentos e culturas distintas, mas requer a discussão da produção e hierarquização das diferenças. Defendemos também a abordagem reivindicada crescentemente por movimentos sociais e por pesquisadores do campo da educação sobre a necessidade da educação intercultural não ser somente focada para as populações indígenas, os

---

Guarani, existentes no município de Paraty.

<sup>6</sup> A queda do preço do petróleo, que afetou as contas no mundo inteiro, principalmente dos grandes exportadores, tem tido um impacto relevante nas contas do estado do Rio de Janeiro, já que este é responsável por 80% da arrecadação fluminense. Além disso, aponta-se à queda de R\$ 2 bilhões na arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e também à previsão de menos R\$ 2,2 bilhões em royalties de petróleo tornam ainda mais profunda a crise econômica no estado.

afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas voltada para toda a população nacional.

Contudo, desde o enfoque socioantropológico que nos orienta nesta pesquisa, mais do que definir conceitos presentes hoje nas políticas educativas, como cultura, diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade, entre outros, nos preocupa compreender os sentidos e usos que lhes dão os atores presentes no tocante ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Rio de Janeiro. Sendo assim, organizamos o artigo em três partes: na primeira, apresentamos um breve histórico da educação escolar indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro, em seguida, algumas das questões apresentadas por estudantes e professores indígenas diretamente envolvidos no desenvolvimento escolar; e na terceira e última parte, discutimos como a colonialidade e a cultura da tutela dificultam esse desenvolvimento, criando adversidades e estabelecendo uma relação de subalternidade para/com os povos indígenas de nosso estado.

Acreditamos na importância e nos avanços que significaram os marcos regulatórios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária na Legislação brasileira, mas com esse artigo esperamos apontar alguns limites que dificultam essa proposta no âmbito local e reafirmar a necessidade de maiores investimento e acompanhamento para a efetiva consolidação desses direitos.

## **1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA NO RIO DE JANEIRO: BREVE HISTÓRICO**

Discutir o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro exige alguns esclarecimentos. O primeiro deles é que, apesar de existirem muitos indígenas vivendo no estado<sup>7</sup>, apenas os Guarani organizam-se em aldeias reconhecidas pelo poder governamental e, portanto, são os únicos que contam com uma escola indígena voltada para o seu atendimento.

---

<sup>7</sup>Cerca de 15 mil pessoas se autodeclararam indígenas no estado do Rio de Janeiro de acordo com o Censo de 2010 do IBGE.

**Tabela 1** – Aldeias indígenas guarani no Rio de Janeiro

Aldeia	Localização	Habitantes	Situação Territorial	Atividade Escolar
Sapukai	Angra dos Reis	*379	Homologada	Sim
Itaiim/Itaxi	Parati	*171	Homologada	Sim
Araponga	Parati	*40	Homologada	Sim
Rio Pequeno	Parati	**	Em Identificação	Sim
Arandu Mirim (Saco do Mamanguá)	Parati	*28	Em Identificação	Não
Tekoa Ka'aguy Hovy Porã	Maricá	***40	Buscando Reconhecimento	Sim
Itaipuaçu	Maricá	***28	Buscando Reconhecimento	Sim

\* Segundo dados do Instituto Sócio Ambiental (ISA) - <<http://pib.socioambiental.org/pt>>.

\*\* Segundo informação oral dos moradores da comunidade em Etapa Local de Conferência Indigenista - 2015.

\*\*\* Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá, 2015, disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>>.

Fonte: Zephiro e Martins, 2016 .

Outro esclarecimento importante é que essa única escola indígena não é fruto da iniciativa governamental, mas resultado de uma parceria entre lideranças Guarani Mbya e representantes de organizações não-governamentais indigenistas. Segundo Nobre (2001), desde 1997, o professor indígena Algemiro Karai da Silva já organizava encontros com cerca de 10 crianças, “embaixo de um pé de maracujá”, na aldeia de Sapukai com objetivo de ensinar “a cultura dos brancos”, aproximando-se de uma rotina escolar. Ao final desse mesmo ano, os Guarani mobilizaram a comunidade para obter o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Indigenista no intuito de construir o prédio escolar. No ano seguinte, em março de 1998, a organização não-governamental CEDAC – Centro de Ação Comunitária<sup>8</sup> – integra esse conjunto de instituições que, junto aos professores e lideranças indígenas, fundam a escola indígena na aldeia Sapukai em Angra dos Reis. Em 1999, instituiu-se o Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro (NEI-RJ), a partir da união dos indígenas com pesquisadores de diferentes universidades públicas.

<sup>8</sup> Associação sem fins lucrativos, com sede na cidade do Rio de Janeiro, que elabora e executa projetos de formação de profissionais da educação e de mobilização social pela educação em diferentes regiões do País. Site: <<http://www.comunidadeeducativa.org.br/>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

Como aponta Nobre (2001), uma das primeiras ações do NEI foi organizar o I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani, no ano de 2000. Nesse encontro, professores indígenas de diversas aldeias localizadas em diferentes estados do país, tiveram oportunidade de trocar experiências e identificar quais seriam as dificuldades comuns em relação à conquista da educação escolar indígena, intercultural e bilíngue nessa região. Lamentável constatar que muitas das demandas apontadas naquele encontro continuam presentes para muitas das comunidades Guarani, sobretudo para a população situada no estado do Rio de Janeiro.

Até meados do ano 2000, a escola funcionou na modalidade comunitária, recebendo assessorias do CIMI, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os professores especialistas reuniam-se com as lideranças indígenas e definiam as estratégias de atendimento por meio de projetos. Após um trabalho articulado entre os professores indígenas, lideranças das comunidades e apoiadores/ colaboradores, a escola indígena foi reconhecida enquanto categoria pelo Conselho Estadual de Educação, em 2003. Logo após, a deliberação CEE nº 286/2003, estabeleceu as normas para autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, porém, apenas em 2005, a Equipe de Acompanhamento e Avaliação da Coordenadoria da SEEDUC/RJ visitou a escola e deu parecer favorável para a oficialização da Escola Indígena, criando a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e de duas Salas de Extensão, a Guarani Tava Mirim (na aldeia Itatim, em Parati Mirim) e Guarani Karai Oka (aldeia Araponga, região de Paraty).

Importante destacar que, desde o processo de estadualização até o final de 2015, dez anos se passaram nesse cenário sem que alterações significativas tivessem sido realizadas: a escola continua constituída por um prédio polo na aldeia de Sapukai e salas nas demais aldeias, atendendo apenas o primeiro segmento da educação fundamental, e contando com um número mínimo de professores indígenas contratados periodicamente, com escasso apoio pedagógico e recursos materiais para o desenvolvimento da tarefa docente. Apenas em 2015, devido às ações judiciais organizadas pelos Guarani Mbya junto ao Ministério Público Federal, foi dado o início ao segundo segmento da educação fundamental. No âmbito da SSEDUC RJ, a Escola Indígena Estadual elevou a sua classificação para: Colégio Indígena Estadual (Resolução SEEDUC RJ nº 5.227/2015). Porém a estrutura de organização e atendimento continuam da mesma forma. Devido a atraso na oferta de ensino médio indígena, não foi possível formar quadro de professores em quase duas décadas de solicitações, inviabilizando uma política de construção de licenciaturas específicas que

pudessem fortalecer a atuação dos Guarani em suas escolas. Por esse motivo, apenas professores não-indígenas ministram aulas do sexto ao nono ano no colégio indígena. Também as equipes de direção e da coordenação pedagógica são compostas por professores não-indígenas.

## **1.1 Uma longa jornada por direitos**

Como define Pissolato (2007), o movimento, para os Guarani, é o que produz condições de vida consideradas boas: é a expressão de uma maneira própria de conceber o território, para além da lógica da terra indígena estabelecida pelo Estado, em um amplo circuito de espaços nos quais ocorre intensa circulação, tanto de pessoas como de plantas, matérias-primas, sementes, informações. A interdependência e as redes de parentesco e de reciprocidade que esse povo mantém através de relações políticas, matrimoniais, religiosas e econômicas são de fundamental importância para esse grupo.

Dessa forma, os Guarani reelaboram constantemente as situações que lhes são impostas a partir de uma intensa rede de trocas e de fluxos populacionais entre as aldeias. Em relação à conquista de direitos, uma ampla rede também parece ser bastante necessária para que a comunidade Guarani Mbyá no Rio de Janeiro seja capaz de conquistar o direito à educação. Em relação à educação escolar, podemos constatar que uma grande rede é formada principalmente a partir da circulação de professores indígenas que atuam em escolas Guarani localizadas em outros estados (como São Paulo e Rio Grande do Sul) e que, ao chegarem às aldeias no Rio de Janeiro, reforçam a necessidade de mais avanços na educação escolar indígena local, assim como, através da articulação dos Guarani com organizações e pesquisadores indigenistas, de apoio para tocar ações junto ao Ministério Público Federal (MPF), para exigir este que é um dos direitos mais básicos na Constituição.

Nos últimos dezoito anos, foram muitos os encontros entre representantes Guarani, representantes do Governo estadual, representantes da União e juízes do MPF. Em fevereiro de 2015, o MPF finalmente ajuizou ação civil pública contra a União e o Estado do Rio de Janeiro, querendo

que os entes estabeleçam a oferta de ensino médio diferenciado, bilíngue e intercultural aos indígenas, de forma a proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias". (MPF, 2015, s.p.).

Também exigiu o compromisso do Governo Estadual na garantia do direito à ampliação da educação fundamental ofertada na escola da aldeia, que passou a oferecer turmas do 1º ao 9º ano e ainda pressionou para que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro (CEEEI-RJ) fosse finalmente implementado.

Entretanto tais conquistas esbarraram uma vez mais na inoperância, desinteresse e desestruturação do governo local, que vem cumprindo, de modo parcial e bastante precário, com esses compromissos. Aliás, vale recordar que até mesmo direitos antes garantidos, não foram cumpridos recentemente: até junho de 2015, o período letivo ainda não havia sido iniciado na escola das aldeias devido à falta de renovação dos contratos dos professores indígenas. Das sete aldeias localizadas no estado do Rio de Janeiro, já mencionadas no início deste artigo, apenas 4 (quatro) possuem escola estadualizada, no formato polo na aldeia de Sapukai, e salas em Itatiim, Araponga e Rio Pequeno (Angra dos Reis e Paraty). Não há previsão para o governo estadual atender os Guarani das aldeias de Arandu Mirim (Angra dos Reis), Ka'aguy Hovy Porã e Itapuaçu (Maricá), e essas comunidades começam a se articular com Secretarias Municipais de Educação para terem acesso à escolas inter culturais, específicas e diferenciadas.

A criação dessas novas escolas indígenas, agora inseridas no contexto municipal, atendem a uma demanda importante, mas torna ainda mais complexa a concretização da educação escolar indígena na região. Além das diferenças partidárias, existe grande rotatividade de gestores públicos nas secretarias de educação municipais e estadual<sup>9</sup>, e dificuldades jurídicas para a contratação de professores indígenas. A cada mudança de equipe, novo recomeço, ocorrem novas reuniões entre professores e lideranças indígenas com representantes das secretarias para discutirem novo calendário escolar, redefinir projeto político pedagógico da instituição, pressionar pela contratação de professores e pela ampliação da escola, a falta de materiais adequados, entre outros temas já bastante reconhecidos pelo grupo Guarani. Como analisa Nogueira (2006, p. 24):

Se não é possível afirmar que a questão da continuidade e da descontinuidade administrativa compõe um campo de estudos a ser desbravado, ainda assim chama a atenção a pequena quantidade de pesquisas realizadas sobre um assunto que figura como tese ou "lei" do dia-a-dia político

<sup>9</sup> Para exemplificar, foram responsáveis pela Educação Escolar Idígena no estado do Rio de Janeiro: Mariléia Santiago (1999 a 2005); Paulo Roberto Bahiense (2006 a 2010); Indiará Souza (2011 a 2012); Sueli Ramos (2012 à presente data). Cada um deles contando com um número muito reduzido de pessoas em suas equipes, que geralmente, atuam também em outras áreas definidas como "de inclusão" ou "da diversidade" na Secretaria de Educação do estado.

brasileiro. No discurso presente no cotidiano de ministérios, fundações, secretarias, autarquias, empresas públicas, e por vezes reforçado pela imprensa, quando há troca de governo, a descontinuidade administrativa é dada como fato. Isso se traduziria na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Somado à rotatividade de gestores públicos, dos limites e tempos exigidos pela máquina pública, também é preciso reconhecer a falta de compreensão crítica e da profusão de estereótipos sobre os indígenas que se disseminaram e cristalizaram no imaginário da sociedade brasileira ao longo dos séculos e que continuam presentes ainda no senso comum de grande parte da população e, claro, também entre gestores das políticas educativas, como veremos mais adiante. Antes, apresentamos algumas das demandas da comunidade Guarani Mbya em relação à educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro.

## **2 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA ENTRE A POPULAÇÃO GUARANI**

Atualmente, existem cerca de cem alunos indígenas matriculados no Colégio Estadual Guarani Karai Kuery Renda, com faixa etária entre sete e dezesseis anos de idade. Qual é a expectativa da comunidade em relação a essa escola? Como pensar em uma educação escolar intercultural e indígena em um espaço onde “não dá mais para viver da terra” como definiu um dos professores Guarani<sup>10</sup> entrevistados?

Em conversa com estudantes indígenas das diferentes aldeias e através da observação de campo realizada entre junho e setembro de 2014, nas aldeias de Sapukai, Itaiim/Itaxi e Araponga, foi possível verificar que a maior parte dos estudantes deseja aprender conteúdos mais próximos àqueles ensinados na “escola do *juruá*”, sendo português e matemática os temas mais repetidos quando a pergunta é “o que você gostaria de aprender na escola da aldeia”.

---

<sup>10</sup> Professor Algemiro Poty, comunicação pessoal, 2014.

**Tabela 2** – Escolas indígenas em aldeias Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro, 2015.

Aldeias	Escolas	Alunos	Professores <sup>12</sup>	Responsabilidade
Sapukai	Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda <sup>13</sup>	108 – quatro turmas	04 indígenas e 08 não indígenas	Estadual
Itatiim/Itaxi	Sala de Extensão Guarani Tava Mirim	24 – duas turmas	02	Estadual
Araponga	S E Guarani Karai Oka	09 – uma turma	01	Estadual
Rio Pequeno	S E Nhembo-E Renda <sup>14</sup>	06 – uma turma	01	Estadual
Ka'aguy Hovy Porã	Escola Municipal Indígena Pará Poty Nheeja	12 – uma turma*	01	Municipal / Maricá
Itapuaçu	Escola Municipal Indígena Kyringue Arandua	06 – uma turma*	01	Municipal / Maricá

\* Dados obtidos em contato direto com professores responsáveis por essas escolas.

Fonte: Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro, 2014.

A já mencionada falta de perspectiva de subsistência na aldeia e a escassez de recursos naturais podem ser relacionados ao desejo de “aprender alguma profissão”, “ter trabalho de *jurua*” nas respostas dos estudantes. Entre professores e lideranças também foi possível identificar discursos semelhantes, mas, na fala desses sujeitos, os conteúdos considerados “de *jurua*” eram quase sempre relacionados com a necessidade de fortalecer a cultura Guarani:

As crianças precisam ler e escrever no guarani, e ler e escrever no português, o professor não sabe algumas coisas. (Professora Ivanildes, aldeia de Itatiim).

A escola é um bem, mas também é um mal, porque as crianças precisam aprender as coisas sem esquecer a importância da cultura. (Sr. Agostinho, Araponga).

Considerando que o Ensino Fundamental completo é uma exigência mínima requerida em quase todos os postos de trabalho na atualidade, con-

<sup>11</sup> Todos os professores são indígenas.

<sup>12</sup> Em 06 de março de 2015, foi publicada em Diário Oficial a Resolução SEEDUC nº 5227, que transforma a escola indígena em Colégio Indígena. Esta alteração contribuiu para a autorização que menciona a implantar o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), publicada no Diário Oficial de 06 de março de 2015, através da Resolução SEEDUC nº 5232.

<sup>13</sup> Esta Sala de Extensão foi criada e denominada de acordo com a Resolução SEEDUC nº 5.106, de 23 de maio de 2014, publicada na página 20 do Diário Oficial de 27 de maio do mesmo ano.

cluir essa etapa da Educação Básica significa ampliar as possibilidades de suprirem as necessidades da aldeia sem intermediários. A criação do Ensino Médio Profissionalizante também foi um dos temas colocados em pauta pelos estudantes.

Vários dos jovens relataram a dificuldade de encontrar um emprego em uma cidade turística e desejam, além do artesanato, aprender profissões, e não descartam a possibilidade de se inserirem em regiões metropolitanas, onde acreditam ter mais oportunidades de emprego. Em uma das aldeias, aldeia Itatiim, existem dois professores indígenas, mas a comunidade solicita que na aldeia se tenha um professor não índio para auxiliá-los, pois questionam uma sistematização curricular de acordo com a matriz das escolas não indígenas e preferem a atuação de professor não índio para organizar o planejamento, já que os professores Guarani são vistos como quem “não sabe planejar as aulas”. Por conta dessa exigência da comunidade, conversamos com a mãe de uma aluna, esta também possuía uma outra filha matriculada em uma escola não indígena fora da aldeia. Para essa mãe, que disse costumar comparar os assuntos que são ensinados às duas filhas, a escola fora da aldeia é melhor:

Quero ter certeza se escola da aldeia vai melhorar, se melhorar, minha outra filha volta. No início teve preconceito, mas agora já estão bem. Na aldeia as crianças não estão aprendendo direito em outra escola eles aprendem mais. (SILVA, E., comunicação pessoal, 2014).

A falta de formação inicial e continuada dos professores indígenas na escola que atende a população Guarani do Rio de Janeiro é um problema grave, que até hoje não parece ter contado com uma ação prioritária por parte da SEEDUC-RJ. Existem sete professores indígenas atuando nessas escolas, apenas três receberam formação inicial durante o curso de capacitação para o magistério Guarani – Kuaa Nhembo´e<sup>14</sup> – oferecido pela Secretaria de Educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo em 2003<sup>15</sup>.

A contratação de professores indígenas pela SEEDUC não tem acontecido periodicamente devido à impossibilidade do vínculo empregatício; de acordo com a legislação estadual<sup>16</sup>, os contratos não podem permanecer por mais de dois anos consecutivos, é preciso alternar a

<sup>14</sup> Também conhecido como "Protocolo Guarani".

<sup>15</sup> Vale destacar que quinze indígenas entre homens e mulheres Guarani, inscreveram-se nesse curso de formação inicial para professores indígenas, mas apenas seis conseguiram terminar o curso. A grande evasão foi causada por vários fatores, entre eles a distância (o curso foi realizado em Santa Catarina) e a longa duração, sete anos, ao possuir calendário diferenciado para funcionar apenas nos períodos de férias letivas.

<sup>16</sup> Lei Estadual de Contrato Temporário nº 6901, de agosto de 2014.

duração dos contratos. Tal fato prejudica diretamente a atuação do professor indígena na escola da aldeia, pois fica afastado da escola por pelo menos 1(um) ano para ser efetuado um novo contrato. Como não há previsão de concurso público para o ingresso de professores indígenas, desde 2010 a SEEDUC-RJ analisa uma proposta de parceria com a Universidade Federal Fluminense, para ofertar o Magistério diferenciado a nível Médio para a população das aldeias Guarani no estado. Enquanto essa articulação não é iniciada, a formação desses professores é feita apenas através de visitas periódicas de uma pedagoga da SEEDUC, que ajuda na elaboração de planejamento das aulas e esclarece dúvidas quanto ao preenchimento do Diário de Classe, elaboração dos Relatórios Individuais de cunho avaliativo dos estudantes e outros assuntos afins. Mas esse acompanhamento é ainda muito incipiente, e tanto a comunidade quanto os próprios professores não se sentem seguros para lidar com o cotidiano da escola da aldeia. Apenas a partir de 2015, uma formação específica para professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas, começou a ser implementada, por iniciativa da Universidade Federal Fluminense, cuja ação vem sendo realizada pelo professor Domingos Barros Nobre. Paralelo a isso, outras iniciativas também acontecem nas escolas de Maricá com outras Universidades, mas ainda não existe uma articulação entres essas ações.

Em síntese, o que se vê é uma política de educação escolar indígena fragilizada pela ausência de ações práticas e conclusivas no que diz respeito às demandas educacionais dos indígenas Guarani Mbya, pois a administração pública necessita reelaborar suas estratégias de condução desse processo, para definir uma política que de fato concretize projetos e planejamentos que, por enquanto, ficam apenas no papel ou reduzidos a boas intenções. Não negamos a importância dos documentos legais, fundamentais para se exigir direitos, mas constatamos o distanciamento destes e a realidade das aldeias.

Em um contexto tão adverso, os professores indígenas, em sua maioria, sem cursos de formação inicial e/ou continuada e com escassos recursos, correm o risco de ser alvo de questionamentos e críticas dentro de suas comunidades, fragilizando seu espaço e influência e, ao final, sendo responsabilizados por uma situação de precariedade que provém dos limites das políticas educativas no país. O relato de N. Silva, da aldeia Rio Pequeno, mostra um pouco dessa história:

Eu estudei na escola da cidade, porque nunca teve escola na aldeia. Eu ficava quieta fazendo as coisas que a professora passava, mas era muito ruim. Não quero que as nossas crianças fiquem sem estudar, por isso

eles vão para a escola da cidade. Vocês precisam colocar escola aqui na aldeia com tudo que tem na escola da cidade, só assim nossas crianças vão aprender e conseguir emprego na cidade. (SILVA, N., comunicação pessoal, 2014).

Nesse depoimento, é possível destacar algumas impressões significativas que fazem parte, em sua maioria, da história de vida de vários dos professores Guarani entrevistados. A questão linguística, a distância, a ausência de uma interação entre professor/aluno, as vivências de quem passou pelo processo de escolarização em escolas fora do espaço da aldeia, como podemos verificar, no quadro abaixo, em relação aos professores indígenas Guarani Mybá, que atuam no Rio de Janeiro.

**Tabela 3** – Perfil dos professores Guarani Mbya do Rio de Janeiro

Aldeia	Professores indígenas	Nível de Escolaridade
Itatiim	02 professores	Ensino Médio
		Ensino Fund. Completo
Araponga	01 professora	Ensino Fund. Incompleto
Rio Pequeno	01 professora	Ensino Fund. Completo
Sapukai	03 professores	Ensino Superior
		Ensino Médio
		Ensino Superior incompleto
Ka'aguy Hovy Porã*	01 professor	Ensino Fundamental Incompleto
Itapuaçu*	01 professor	Ensino Médio/Formação de Professores Indígenas

\* Escolas municipalizadas, informações fornecidas pelos próprios professores.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2014).

Todos os professores estudaram e alguns ainda estudam fora da aldeia, distantes da comunidade local, como foi o caso do professor Algemiro Poty, o primeiro a concluir o Ensino Superior no curso de Licenciatura do Campo, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Outra trajetória acadêmica que se enquadra nesse contexto é da líder indígena Ivanildes, recentemente professora na aldeia de Itatiim.

Ivanildes concluiu o Ensino Fundamental através do projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Guarani Agentes de Saúde e de Saneamento do Rio de Janeiro, este foi uma ação inédita no ano de 2005 por meio de uma parceria interinstitucional entre as Secretarias de Angra dos Reis e Paraty, as Universidades UFF e UERJ e a FUNASA, o projeto nasceu devido à dificuldade dos indígenas em se adaptarem nas escolas da região. Ivanildes trabalhou como Agente de Saúde em sua comunidade local desde o ano de

2007, além de ser líder atuante em reuniões dentro e fora da aldeia. Todavia, recentemente, optou em ser professora, pois não havia na aldeia um indígena adulto que apresentasse à SEEDUC/RJ os documentos para comprovar sua escolarização e adquirir o contrato temporário.

A professora indígena Marina, da aldeia de Araponga, atua nessa função há dois anos. Realizou os anos iniciais do Ensino fundamental também fora da aldeia, mas ainda não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental. Assim como Marina, o professor Alessandro, que possui Ensino Médio, também se sente inseguro quando o assunto é a prática docente:

O professor indígena precisa urgente de formação; quando eu estudei na cidade era difícil de aprender, só entendia um mês depois o que o professor juruá estava falando quando um parente meu explicava. (SILVA, A., 2014).

Outro professor, ao falar de sua trajetória e atuação como professor indígena, faz um desabafo que evidencia o quanto de luta e insistência tem sido desgastante a relação entre eles e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro:

Eu não sei o que está acontecendo: [o Governo] fala que iria sair no ano passado. Estava esperando em julho, agosto e foi mudando o mês e até agora nada! E esse ano também disse que iria sair em março e nada! E assim foi, e até agora nada. Sempre diz que está no final do processo, (...) mas nada de sair. Eu sei que o processo é bem complicado mesmo, mas mesmo assim eu acho que, por falta de vontade, às vezes não sai. Tem que brigar mais também dentro da Secretaria, porque às vezes a gente pede uma coisa, e se não pode, entendemos que não pode, mas se é uma coisa que é importante para o professor, tem que brigar mais para o trabalho pode ser melhor dentro das escolas. (SILVA, R., 2014).

As ações no âmbito da SEEDUC-RJ no que se refere à educação escolar indígena são demoradas e, muitas vezes, exaustivas para seus envolvidos. Embora o desenvolvimento da educação escolar indígena seja constituído de um conjunto de ações que apresentam a complexidade nas relações entre os diferentes âmbitos administrativos da gestão pública, em alguns estados, como é o caso de São Paulo<sup>17</sup> e de Mato Grosso<sup>18</sup>, conseguiram implementar

---

<sup>17</sup> Em 1997, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passou a garantir a escolaridade para as crianças indígenas em suas comunidades. Criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que realizou um mapeamento nas aldeias, estabeleceu normas para criação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas e hoje conta com 38 escolas estaduais indígenas, 260 professores indígenas que atendem a 1.431 alunos nos três níveis de ensino.

<sup>18</sup> Desde 1995 existe o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT), que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar Indígena. Em 2001, teve início oficialmente o Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena. Desde então, várias outras ações relacionadas a formação inicial e continuada de professores indígenas, assim como a ampliação da escola das aldeias foram desenvolvidas.

ações significativas, por meio de políticas públicas. Cabe destacar que, nesses estados, há mais de uma etnia, e os projetos e programas possuem funcionamento mais estruturado do que no estado do Rio de Janeiro que contempla de forma frágil a educação escolar para os indígenas Guarani Mbya, embora a legislação indígena esteja pautada por legislações específicas para o atendimento adequado. Trabalhos como esses mostram como a criação de estratégias normativas, mas, sobretudo, um pouco de articulação política e administrativa, torna possíveis ações consideradas inicialmente bastante complexas pela gestão pública educacional. Algo que ainda está longe de acontecer no cenário do Rio de Janeiro.

### **3 ARQUIVO COLONIAL E A CULTURA DA TUTELA: DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS**

O Brasil foi o único Estado a estabelecer um papel tutorial em relação aos povos que se encontravam no território antes da chegada dos europeus. Desde o período imperial e, mais tarde, no período republicano, permaneceu um enquadramento jurídico que produziu para os povos indígenas o instituto da tutela civil, um instrumento do direito individual, para incorporar os índios – e os seus direitos – ao ordenamento jurídico nacional. O Código Civil Brasileiro de 1916 explicita essa ideia de incapacidade dos povos originários:

Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

I – os maiores de 16 (dezesesseis) anos e os menores de 21 (vinte e um) anos;

II – os pródigos;

III – os silvícolas.

Parágrafo Único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País.

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram, como fim último, a prerrogativa da tutela e da integração. A escola, portanto, obedeceu a essa lógica, mudando apenas no final do século XX, com os marcos assumidos pelo Estado brasileiro a partir de 1988. Apesar dessa mudança de perspectiva, ainda hoje, a ideia de tutela parece rondar, de modo significativo, as discussões sobre os direitos dessas sociedades. Aliás, como criticam Marés, Santilli e Ricardo (2004, p. 4), a ideia de uma tutela “necessária” acompanha o desenvolvimento de políticas voltadas para essas populações,

A adoção do instituto da tutela para enquadrar a questão dos índios no ordenamento jurídico nacional, trouxe profundas consequências para as políticas de estado concernentes. A tutela é o paradigma ideológico – e político – que formatará as relações do estado e da sociedade nacional com os povos indígenas no decorrer do século 20.

No século XXI, a tutela deixa de ser obstáculo jurídico, mas permanece como paradigma ideológico e a partir da experiência vivenciada pelos Guarani Mbya no Rio de Janeiro. Arriscamos a afirmar que a perspectiva da tutela se consolida a partir de práticas governamentais que priorizam trâmites burocrático-administrativos em lugar de utilizar esses processos para dar resposta às demandas e anseios de uma comunidade que exige, apenas, o direito inalienável da educação. O poder público retira das mãos da comunidade uma escola criada por ela, ao mesmo tempo em que mantém um lugar de “assessoria pedagógica”, detentora de um saber que os Guarani sentem cada vez mais não possuir: como ensinar nessa escola? O que ensinar? Com que materiais?

Desde que a escola indígena Guarani foi estadualizada, nada - absolutamente nada - foi modificado, ampliado ou mais bem estruturado; ao contrário, o desgaste dessa relação com a gestão pública afastou a comunidade do cotidiano da escola, jogando a responsabilidade quase que unicamente aos seus professores, que terminam vistos como “despreparados” para essa função dentro de suas comunidades. Nesse sentido, o paradigma ideológico da tutela é constituído pela perspectiva colonial que invisibiliza anseios, vivências e projetos que essa comunidade tenha em relação à educação escolar. Nada tem continuidade, nada é feito, logo, a escola indígena existe e resiste em um cenário de grande precariedade.

Como nos lembra Mignolo (2005), o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que ele nos mostra é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, ainda estão presentes. A SEEDUC-RJ fortalece essa estrutura subjetiva, ao fim e ao cabo, são os Guarani que não sabem lidar com a escola, eles são os culpados pela precariedade em que trabalham.

Quijano (2005) vai propor o conceito de “colonialidade do poder”, para analisar a forma como o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os

saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Se a iniciativa de criação da escola indígena guarani nasceu de um momento coletivo de certeza dos Guarani sobre que escola queriam e sabiam constituir, hoje a comunidade se afasta, as relações se esgarçam, pois todo o legado intelectual e histórico desse povo situa-se cada vez mais distante desse espaço educativo institucional que precisa viver esta negação de direito.

Essa escola vivenciada pelos Guarani parece não ser um lugar de fronteira, espaço de entrecruzes de saberes, mas um espaço cada vez mais distanciado da própria comunidade. Sem professores, sem suporte, muitas vezes sem luz ou materiais de apoio, essa educação escolar indígena é incapaz de oferecer qualquer articulação entre a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos, como propoem Grümberg (2005) e Walsh (2009), ou de desenvolver minimamente a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), necessário em uma educação intercultural indígena. Essa escola não tem sido suficientemente capaz, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas que os Guarani Mbya esperam dela.

Segundo Bergamaschi (2005) e Nobre (2009), existe uma pedagogia Guarani que pode ser percebida desde a própria rotina escolar: a escola funciona de acordo com a cosmologia dos indígenas, não há um padrão de uma escola regular, Bergamaschi utiliza o termo “uma figura de desordem” isto na lógica do *juruaá*. A escola da aldeia foge à regularidade dos tempos e espaços iguais, percebe-se que existe uma preocupação dos indígenas em relação ao funcionamento da escola, pois discutem periodicamente os assuntos pertinentes à escola. Um fato interessante é a relação direta que os indígenas fazem entre escola, leitura e escrita. Nesse espaço, sempre constam os processos da leitura e da escrita, como se fosse a marca da escola. Chama atenção para o tempo do encantamento, sem imposição de regras, em que professor e alunos interagem com as atividades, assim como as demais atividades não são determinadas pelo relógio; a autora utiliza a frase “*um misto da aula e da vida ordinária na aldeia*”. De acordo com Nobre, há uma “*guaranização*” do como fazer e do como organizar esse espaço escolar, o que leva a considerar que a configuração pedagógica da escola pensada pelos indígenas foge do padrão de uma escola institucionalizada.

Mas essa pedagogia, esse conhecimento e forma de apropriação da escola não parece ser entendido pelo poder público. Exige-se desses professores a construção de uma escola intercultural indígena, mas, como questiona Sandra Benites, professora e pesquisadora Guarani do Mato Grosso que tem apoiado o grupo Guarani do Rio de Janeiro,

“como praticar a interculturalidade se não existe diálogo entre a nossa forma de educar e a forma que está sendo imposta aos professores guarani? Para que haja interculturalidade é necessário, primeiro, que os professores indígenas dominem os conceitos dos jurua. Afinal, o que é interculturalidade? Eu demorei muito tempo para entender o que isso significa. Depois de ler, conversar com os professores, aprendi que interculturalidade é comparar, é fazer uma comparação entre o que eu – guarani – penso e o que os outros povos pensam”. (BENITES, 2015, p. 30).

Desse modo, a escola indígena Guarani no Rio de Janeiro não tem conseguido nem formar dentro das perspectivas dos próprios indígenas, nem dentro dos parâmetros da educação básica brasileira. Para a realidade dos Guarani no Rio de Janeiro, parece-nos bastante precisa a crítica feita por Luciano (2013, s.p.) ao analisar o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil: “a escola indígena não tem conseguido nem formar bons indígenas e nem bons cidadãos brasileiros para enfrentar o mundo moderno, como esperam as comunidades indígenas, por não conseguir articular de forma adequada e prática os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos”.

Com escassos recursos e apoio, espera-se que essa escola indígena possa romper com as antigas ideias evolucionistas e homogeneizadoras da escola civilizatória para recriar-se a partir do conceito da interculturalidade: diálogo entre culturas e valorização dos processos educativos próprios indígenas. Entretanto um encontro de duas ou mais culturas tanto pode ser pacífico e construtivo, quanto conflituoso e destrutivo. Para os Guarani Mbya no Rio de Janeiro, parece que esse “encontro” entre comunidade indígena e representantes da Secretaria de Educação tem sido bastante difícil.

O reconhecimento da necessidade de se criar política pública para a Educação Escolar Indígena deve caminhar junto ao reconhecimento de um entendimento que desenvolva ações específicas e diferenciadas para os povos indígenas, respeitando os anseios e decisões deles, devido às particularidades culturais. Assim, é preciso articular melhor a legislação educativa em vigor com as diretrizes e direitos presentes nos documentos legais relativos aos povos indígenas, tendo em vista a especificidade do contexto intercultural.

Cabe ressaltar que a Constituição da República adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Constituição prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais

elevados de ensino. Acredito que o fazer Jurídico não está restrito apenas a elencar as ausências de documentos e fundamentações acerca do que é pleiteado por outras instâncias administrativas, mas também a instrumentalizar e identificar procedimentos que garantam o encaminhamento e andamento das ações. O Estado do Rio de Janeiro precisa imediatamente considerar a Educação Escolar Indígena sob essa perspectiva.

Sendo assim, a educação escolar indígena não pode ser pensada como um segmento isolado, mas de modo integrado com a comunidade mais ampla que possui muitos outros espaços de produção e de difusão de conhecimentos, também em relação às resistências e estereótipos presentes nessa difícil relação entre povo indígena e sociedade nacional. Sem superar a colonialidade que cerca essas relações, será possível pensarmos em uma relação mais profícua entre comunidades Guarani e instâncias governamentais? Quais os canais existentes para que os próprios professores indígenas possam elaborar essa interação com a escola, perceber como seria possível existir, de fato, um diálogo/relação entre órgão de gestão pública da educação com professores e uma comunidade indígena sem menor desigualdade de poder nessas relações?

Entendemos também que o desenvolvimento da educação escolar indígena está diretamente ligada com o processo de desenvolvimento da autonomia política e pedagógica dos indígenas. Cabe repensar se os costumes e valores pedagógicos do *juruaá* inibem o entendimento acerca das motivações, dos significados e dos valores que sustentam as opiniões e visões do mundo Guarani, tendo em vista que compreender a cultura de um povo expõe a necessidade de não se reduzir sua particularidade.

#### **4 PARA CONCLUIR...**

As questões apresentadas como demanda pelo povo Guarani junto ao Ministério Público Federal – escolas em cada aldeia; cargo de professor indígena; ampliação dos anos de escolaridade; Ensino Médio na aldeia; curso específico para a formação de professores indígenas – são reivindicações antigas. Questões presentes nas reivindicação do grupo desde os primeiros encontros da SEEDUC-RJ com eles, em 2005. O cansaço desse processo de tanta descontinuidade foi expresso na fala do indígena Lucas<sup>19</sup>: “é né, vamos! falar tudo de novo pra vocês”. Essa insatisfação reflete grande rotatividade

---

<sup>19</sup> Lucas é liderança da aldeia de Sapukai. Foi entrevistado durante visita técnica realizada em 2011, organizada pela SEEDUC-RJ. Eu atuava como representante da Secretaria naquele momento.

dos gestores públicos e na morosidade de ações. Nesse sentido, políticas públicas que não são concretizadas silenciam ou negam a voz do outro e tantos saberes continuam velados, impedindo o real desenvolvimento da educação escolar indígena em nosso estado.

Existem dificuldades e impasses para a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena nos aspectos de infra-estrutura, pedagógicos, administrativos e políticos por parte da Secretaria de Estado de Educação. Cabe registrar ainda a existência de desafios e impasses para a construção de um currículo diferenciado e para a produção de material didático específico, mas a SEEDUC/RJ necessita compreender, reconhecer e amadurecer muito o entendimento para chegar a uma discussão tão complexa.

Os desafios aqui apresentados não negam a importância dos ideais de interculturalidade e diferenciação pedagógica que dão base a política indigenista no campo educacional, mas a partir da experiência dos Guarani no Rio de Janeiro, indagamos se de fato será possível construir essa escola indígena sem superarmos a colonialidade que marca essa relação e deixa tão pouca estrutura para o desenvolvimento de diálogos mais horizontais e profícuos para a construção de um direito adquirido depois de tanta luta.

Alternativas precisam ser construídas junto aos sujeitos do processo, o povo Guarani, pois, até então, as mínimas ações executadas parecem ainda continuar carregando a visão e a perspectiva de um grupo, que com certeza não se fundamenta na lógica de vida desse povo tradicional.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENITES, Sandra. *Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakare. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. 2015 Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2010.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestria en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, 2005, p. 73-78.

LUCIANO, Gersem; BANIWA, Gersen. *Educação escolar indígena: avanços, limites e novas perspectivas*. Goiânia: ANPED, 2013.

MARÉS, Carlos; SANTILLI, Márcio; RICARDO, Beto. *Autonomias indígenas e desenvolvimento sustentável no Brasil*, 2004. Disponível em: <[www.lataunomy.org/Estudio Político\\_Brasil.pdf](http://www.lataunomy.org/EstudioPolítico_Brasil.pdf)> Acesso em: 29 mar. 2012.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Procuradoria da República no Rio de Janeiro. *MPF Requer direitos de Índios Guarani Mbya à educação*. Ação civil pública foi movida contra a União e o Estado do Rio de Janeiro. Brasília-DF, 12 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.prrj.mpf.mp.br/frontpage/noticias/mpf-requer-direitos-de-indios-guarani-mbya-a-educacao>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

NOBRE, Domingos Barros. *Reflexões sobre o NEI-RJ*. Rio de Janeiro, 2001. [Mimeo].

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos*. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2006.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: UNESP, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección SurSur).

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

\_\_\_\_\_. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Org.). *Interculturalidad y política*. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

ZEPHIRO, Katia Antunes; MARTINS, Norielem de Jesus. Educação escolar indígena diferenciada e intercultural entre os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro: o legítimo e o real. *Revista Periferia*, v. 7, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21968/15947>>. Acesso em: nov. 2016.

**Recebido em 14 de outubro de 2016**

**Aprovado para publicação em 28 de novembro de 2016**