



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CURRÍCULO *DJURUA* AO *ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E* NO ESPÍRITO SANTO

ACIARA CARVALHO

Boa Esperança, Aracruz - ES

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CURRÍCULO *DJURUA* AO *ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E* NO ESPÍRITO SANTO

ACIARA CARVALHO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Prolind como requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: Prof. Dr. João Porto (João Luiz Simplício Porto)

Boa Esperança, Aracruz – ES

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CURRÍCULO *DJURUA* AO *ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E* NO ESPÍRITO SANTO

ACIARA CARVALHO

Aprovado em: 14 de maio de 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Porto (João Luiz Simplício Porto) - Orientador
DLCE – CE - Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara
DLCE – CE - Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Suzete Terezinha Orzechowski
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família e meus filhos que me acompanharam nessa jornada.

Também, agradeço ao meu orientador professor João Porto.

À professora Leidiane Pego, coordenadora pedagógica e ao secretário do PROLIND Adel Rocha, que nos auxiliou muito durante todo o Curso.

Agradeço à professora Celeste Ciccarone, coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Estendo meus agradecimentos à Professora Andreia Almeida, que muito contribui com a cessão dos documentos curriculares para essa pesquisa.

RESUMO

O trabalho apresenta um histórico de mais de duas décadas de formulação de um currículo específico para a educação *nhãdewa'e (Guarani)* no Espírito Santo, visibilizando todos os que participaram, historicamente, dessa construção. Traz um referencial que trata da decolonização do *arãdu rape nhãdewa'e (Currículo Guarani)* assim como uma aproximação com as teorias curriculares, tais como postas por, principalmente, Tomaz Tadeu Silva. Como metodologia, apresenta uma crítica ao currículo *djurua* e propostas que contribuam com o estabelecimento, oficial, de um currículo pautado nas questões sociais e culturais dos *nhãdewa'e* do Município de Aracruz, no Espírito Santo.

Palavras-Chave: Educação Indígena: Currículo, Cultura, Educação Guarani.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CURRÍCULO *DJURUA* AO *ARĀDU RAPE NHĀDEWA'E* NO ESPÍRITO SANTO

1. **DJAETXAUKA**

Durante os últimos vinte e um anos trabalhei como professora junto às *kyrĩgwe kwery* das aldeias *nhãdewa'e* de Aracruz, no Espírito Santo. Nossa escola sempre foi ligada à Secretaria Municipal de Educação e, como pertencente a esse sistema, vivemos sob um currículo, proeminentemente *djurua*. Um currículo não indígena que nos era apresentado para ser transposto, na verdade, traduzido, sem nenhuma proposição de adequação à nossa cultura e modos de aprender e ensinar. Muito lutamos pela constituição de um *arãdu rape nhãdewa'e* e, atualmente, como estudante da Licenciatura Intercultural Indígena – Prolind, pela Universidade Federal do Espírito Santo, me senti provocada a pesquisar e apresentar o que já constituímos, até agora, como proposta curricular específica para a educação *nhãdewa'e*.

1.1. **PORĀDU TA AIKWAA POTA AWĀ**

Diante da história da escolarização da Educação Guarani no Espírito Santo, as questões curriculares precisam ser debatidas sob uma perspectiva do que precisa estar contido num currículo (diretrizes curriculares municipais) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) como proposto pelos *djurua* para o povo *nhãdewa'e*.

Tendo passado por uma experiência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental realizada por professoras não indígenas, sem proficiência em *nhãdewa'e* e sob as premissas de um currículo *djurua*, nos últimos vinte anos essas etapas da educação foram assumidas por professores indígenas.

Como uma dessas professoras – falante da língua *nhãdewa'e* – a assumir essa etapa do Ensino Fundamental, sempre me foi requerido uma transposição dos planos de ensino e diretrizes curriculares do Município de Aracruz. Porém, essa transposição era apenas na forma de tradução, não trazendo à tona a necessidade de uma adequação cultural ao *arãdu rape nhãdewa'e* (currículo guarani) e nem aos modos de ensinar do povo guarani.

Assim, com esse estudo, busco questionar se é apropriada apenas uma tradução do currículo *djurua* em detrimento de uma reformulação desse currículo com vistas numa perspectiva cultural, dos modos de se ensinar os saberes condizentes com o *arãdu rape* das *kyrĩgwe nhãdewa'e*?

1.2 KWAA POTA

Pesquisar o *arãdu rape* é muito importante, pois o meu povo *nhãdewa'e* tem suas especificidades no modo de viver com a própria cultura, em especial as crianças, que só são apresentadas à língua portuguesa a partir dos dez anos de idade e, mesmo assim, elas não conseguem dominar bem essa língua que, para nós, é uma estrangeira¹ que fomos/somos obrigados a aprender, pois temos que conviver com ela pelo fato de ficarmos muito próximos aos *djurua*. Essa proximidade é devido às recentes invasões territoriais e pela necessidade de conhecermos essa língua para lutarmos pelos direitos indígenas, uma desses direitos o de desconstruir um currículo *djurua* e construir um *arãdu rape* a partir da vivência guarani.

Cada povo tem sua especificidade e temos que lutar para manter o que ainda está ativo em nossas comunidades. A escola é uma ponte que traz a valorização das atividades culturais e o fortalecimento para que não percamos o que temos de mais valor: nossa identidade.

Ao priorizar o *arãdu rape*, a escola, também pode organizar um trabalho de resgate do que foi perdido durante alguns anos nos quais, nós guaranis, tínhamos que ficar calados por medo de represálias e até mesmo com vergonha de falar nossa língua em escolas *djurua*. Eu vivenciei isto.

Esses são alguns fatores que me levaram a crer que, com este estudo, possamos conseguir fazer uma escola com a nossa cara, que respeite as *kyrĩgwe kwery* do jeito que são e que sejam respeitados e valorizados os conhecimentos que trazem ou carregam do aprendizado junto às suas famílias.

¹ Segundo o cacique Antônio Carvalho, da aldeia Boa Esperança em Aracruz/ES, a língua portuguesa é uma língua estrangeira para os guaranis, uma vez que ela chega em *Ywy Rupa* por meio dos invasores.

1.3 OUPITY PA

Esse estudo teve como objetivo, de uma maneira geral, discutir a imposição da tradução do currículo *djurua* para as séries iniciais do ensino fundamental na escola indígena guarani de Boa Esperança, Aracruz/ES, se mostrando inadequado quanto a nossa realidade e o modo de viver *nhãdewa'e*.

1.3.1 OUPITY PETEĨ-TEĨ

- Apresentar uma análise crítica e descritiva que aponte a desconstrução do currículo *djurua* com sugestões para a construção de um *arãdu rape nhãdewa'e* para as séries iniciais do ensino fundamental na *nhẽbo'eaty* que atende as *tekoa* do Município de Aracruz.

2. BA'EITXA DJADJAPO

Esse trabalho teve como abordagem metodológica a qualitativa, pois a mesma (PRODANOV e FREITAS, 2013) trata da interpretação da pesquisadora sobre os fenômenos estudados, permitindo-a atribuir significados a esses fenômenos.

Assim, essa pesquisa parte da minha própria leitura, como professora e aqui pesquisadora, sobre o fenômeno vivido por mim e pelos meus estudantes dentro de um sistema escolar. Minha leitura sobre a imposição de um currículo traduzido e não adaptado aos modos de vida *nhãdewa'e*.

Minha pesquisa teve um objetivo metodológico explicativo, pois visou identificar os fatores que fazem com que o currículo *djurua* sempre seja traduzido para a língua *nhãdewa'e* sem respeitar nossa realidade, os aspectos culturais e modos de ensinar e aprender em nossas aldeias, no estado do Espírito Santo. Para Gil (2010, p.28) essa minha escolha por uma pesquisa explicativa "aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas."

O procedimento dessa pesquisa foi o Estudo de Caso porque eu escolhi fazer um estudo sobre um objeto específico que é o Currículo *djurua* em sua transposição para o *arãdu rape nhãdewa'e*. Dessa maneira usei como instrumentos a análise de uma proposta curricular que vem sendo construída ao longo de duas décadas para os estudantes da EMPI *Arãdu Retxakã* que atende as aldeias de Amarelos (*Tekoá Ywy Dju*), Boa Esperança (*Tekoá Porã*), Olho D'água (*Tekoá Retxay*), Piraqueaçu (*Tekoá Piraqueaçu*), Nova Esperança (*Tekoá Ka'agwy Porã*) e Três Palmeiras (*Tekoá Boapy Pïdo*), bem

como a análise do currículo oferecido pela Secretaria de Educação do Município de Aracruz para utilização nessa escola nos últimos anos.

3. ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E E DECOLONIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO

Para pensar a “decolonização”, talvez seja importante entender o que significa, no caso específico dos indígenas, a ideia de colonialidade. De uma maneira geral Mignolo (2010) relaciona colonialidade às amarras as quais ainda estão submetidos os povos invadidos na chamada “colonização”. Essas amarras são referentes ao “controle”.

Não devemos, portanto, confundir “descolonialidade” com “decolonialidade. A descoloniada é o contrário de colonialismo, que se refere ao processo de expansão marcado pelas navegações e invasões, o que hoje parece impossível de ser revertido. Já a decolonialidade (BALLESTRIN, 2013) é uma contraposição ao fenômeno da colonialidade, esta sendo entendida como a propagação do pensamento do colonizador, numa matriz que expressa as relações dominantes de **poder, saber e ser**.

Assim, o currículo *djurua*, tal como imposto aos indígenas, demarca uma colonialidade não só do SABER, como também do SER. A colonialidade do “ser” está diretamente relacionada a (ALCÂNTARA, 2017) uma inferiorização dos povos dominados, que são grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade, como os indígenas, por exemplo. Quanto à colonialidade do saber, pelo currículo *djurua*, é um fenômeno que estabeleceu o (LANDER, 2005) desenvolvimento de um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e naturalizado. No caso nosso, indígenas, entende-se que a colonialidade do saber é expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido “por” e “para” nós, fazendo com que os saberes *djurua* passassem a ser considerados, durante muito tempo, como superiores em racionalidade e intelectualidade.

Quando a economia, o modo de viver, a hierarquia de autoridade, a ocupação das terras, as questões de gênero e sexualidade e, principalmente, o conhecimento dos indígenas se submetem ao controle

herdado dos colonizadores, significa que estamos dentro, ainda, do processo de perpetuação das atrocidades da colonização, a esse processo chamamos de colonialismo.

Assim, para nós indígenas, povos originários no Brasil, a decolonização é uma luta pela prática, manutenção e utilização cotidiana de tudo que envolve nosso conhecimento e nossa cultura. E, mesmo adotando um modelo de escolarização dentro de um sistema educacional, em nossas *nhēbo'eaty* nós precisamos dar cabo dessa luta. Buscamos juntos, com as comunidades *nhādewa'e*, um modo curricular diferenciado, sobre o que ensinar para as nossas *kyrīgwe*, valorizando tudo que vem do nosso modo de viver e fazer.

Decolonizamos nossa *nhēbo'eaty* quando ouvimos os anseios dos nossos anciãos, dos pais e das próprias *kyrīgwe*, antes de inseri-las no processo de escolarização. Este é um modo de trilhar nosso *arādu rape* para que a nossa *nhēbo'eaty* seja decolonizada. Um *arādu rape* que precisa iniciar com o trabalho docente aplicado, pelos próprios indígenas, na nossa língua mãe.

Nossa decolonização começa quando as *kyrīgwe* chegam à nossa *nhēbo'eaty* – a partir de seis anos de idade – já orientadas pelos pais sobre nossos costumes, culturas e crenças para que esse seja o ponto de partida em outros espaços fora do coletivo familiar, como no caso da escola. Trazer os conhecimentos da comunidade para dentro da *nhēbo'eaty* é uma forma de decolonizá-la e a seu currículo. Assim, decolonizar o currículo da nossa escola indígena, tem um ponto de partida que responde ao que ele pretende. O que o *arādu rape nhādewa'e* decolonizado requer?

Primeiro, talvez seja o respeito à vontade de um povo em manter o seus modos de “saber” e “ser” a partir de uma construção baseada em “o que nossa aldeia e povo querem que seus filhos aprendam?” aliado ao “o que outros povos, que fazem parte da nossa região, têm a oferecer?”. Para a nossa *nhēbo'eaty* começar a funcionar com o aspecto decolonial, por exemplo, nós, *nhādewa'e*, fizemos reuniões ao longo das últimas décadas, com as comunidades na qual ela faz parte, para ouvirmos os anseios do nosso povo que exigiram que o *arādu rape*, desde a Educação Infantil até o terceiro ano, fosse conduzido na língua *nhādewa'e* e que, a partir do quarto e quinto ano, se inserisse, aos poucos, a língua portuguesa que, para nós, é a nossa segunda língua.

Um segundo requerimento, para a decolonização da nossa *nhēbo'eaty*, seria o da elaboração de um *arādu rape* voltado especificamente para nós e nossa cultura, não sendo apenas uma tradução dos livros didáticos com base num currículo *djurua* oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação (FNDE-MEC), valorizando o saber que as *kyrĩgwe* trazem de seus berços familiares e transformá-las em conteúdos de ensino. Isso se pode conseguir por meio de um diálogo com os anciões na nossa *nhēbo'eaty* para que nos orientem em nossas jornadas de trabalho ou, quando isso não for possível, levar as *kyrĩgwe* para um bom diálogo com eles.

Em nossa cultura a nossa *nhēbo'eaty* principal é nossa *opy* (casa de reza), ali aprendemos o que ensinar aos nossos filhos, desde os conhecimentos específicos, como as festividades culturais, nossos ritos, nossas crenças, nossos modos de convivência na *tekoa* e com outros que venham se situar nos territórios em que habitamos, respeitando que cada pessoa e seus coletivos, até da mesma etnia, têm os seus modos de vida. O *arãdu rape nhãdewa'e* aplicado nas nossas *nhēbo'eaty*, então, precisa contemplar esses saberes que estão fora e dentro dos muros da escola ao mesmo tempo, nossos ritos de passagem como o "nascimento", a "morte", a primeira "menstruação", as fases da lua e sua influência segundo a cultura *nhãdewa'e*, a "mudança de voz dos meninos", o "namoro", o "casamento", a "lactação", o "resguardo", os *borai'i* das *Opy'i* (*cantos da casa de reza*), além dos vários tipos de ensinamentos que são de responsabilidade dos pais para que passem para seus filhos, netos e assim sucessivamente. Fazer isso é uma busca incessante e diária no processo de decolonização do que foi imposto pelos *djuru* e de uma retomada de um *arãdu rape nhãdewa'e*.

Cada *arandu rēda* tem que ter seus próprios projetos políticos pedagógicos para atender as comunidades envolvidas. No caso da nossa *nhēbo'eaty*, atualmente, localizada na *Tekoa Boapy Pĩdo*, atendemos *kyrĩgwe* de sete *tekoa nhãdewa'e* do Município de Aracruz, e assim, buscamos envolver todos os modos de viver de cada uma dessas *tekoa* trazendo a realidades de todas, pois o território é o mesmo, porém em cada uma delas, inclusive na nossa, as *kyrĩgwe* são consideradas em suas diferenças.

Segundo Nascimento (2004),

[...] reescrever um currículo nas escolas indígenas, a partir dos próprios sujeitos professores, é concretizar na atualidade a "guinada epistemológica" realizada no ordenamento jurídico pós 1988; é concretizar o processo de de-colonizar as práticas pedagógicas, ou seja, considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. (p. 11)

Não precisamos então de uma transposição do currículo *djurua* e nem de uma proposta única de concepção do mundo. Precisamos para as nossas *nhêbo'eaty*, uma visão de mundo e um *arãdu rape* sob uma perspectiva *nhãdewa'e*. Precisamos, como *nhãdewa'e*, compreender (MIGNOLO, 2003) o lugar que a escola ocupa nos diferentes tempos e diferentes espaços e que, no caso da nossa *nhêbo'eaty*, ela é invadida por políticas curriculares colonizadoras *djurua* – impostas aos povos indígenas. A partir dessa compreensão, poderemos decoloniza-la e romper com algumas políticas que querem nos “integrar” a uma proposta curricular branca. Esse é um desafio para que professores e todos os movimentos indígenas (Idem, 2003) andem no caminho da reivindicação da escola indígena construída pelo e para os indígenas após 500 anos de “colonialidade dos saberes”.

Segundo o professor Tadeu Tomaz Silva (2003; 2015), currículo é muito mais do que um espaço de transmissão de conhecimento escolar; o currículo envolve aquilo que somos. Neste sentido, a pergunta que se coloca é que sujeito indígena o currículo *djurua* produz? O sujeito que entende sua identidade? Entende sua cultura? Entende as políticas que destituíram seus direitos?

Os modos de decolonizar o *arãdu rape nhãdewa'e*, talvez se caracterizem na busca e seleção de saberes indígenas relevantes para a cultura *nhãdewa'e* junto às comunidades envolvidas e, para a partir daí, traçarmos um caminho que se configure como um verdadeiro currículo para nosso povo. Mas não apenas a deconolonização do referencial *djurua* dará conta dessa adequação curricular, pois estudantes *nhãdewa'e* ainda têm sido ensinados, a partir do 6º ano, por professores da etnia *tupinikin*, o que se configura inadequado ao prosseguimento de uma educação bilíngue português/*nhãdewa'e*. Um caso, também muito relevante é o das migrações de povos *nhãdewa'e* de outros estados brasileiros para Aracruz e que falam *nhãdewa'e* com muitas variações dessa mesma língua.

Precisamos definir, também, no processo de decolonização, que a língua *nhãdewa'e* utilizada na alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental 1, nas escolas *nhãdewa'e*, seja estendido até, ao menos, ao 5º ano, o que não acontece no currículo atualmente proposto. Nesses dois últimos anos do EF1 as aulas de *nhãdewa'e* prefiguram, apenas, uma parte do tempo sendo a maioria contemplada, pelas várias disciplinas, de acordo com o currículo *djurua*.

Para que possamos ter, de fato, um currículo indígena, é preciso que o *arãdu rape* priorize disciplinas ministradas em *nhãdewa'e* na maior parte do tempo. Seria importante, um currículo ministrado –

mesmo que multidisciplinar – apenas em *nhãdewa'e*, nessa etapa da educação indígena, levando em conta, nesse caso específico, que os professores de séries iniciais, atualmente, são todos fluentes em *nhãdewa'e*.

Os planejamentos das aulas têm que ser feitos pelos professores, tradicionalmente, junto com os anciões e não apenas dentro do espaço escolar, levando em conta, obviamente, a diversidade entre os estudantes. A cultura *nhãdewa'e* prevê a importância dos sábios e anciões na formação das crianças, portanto, um *arãdu rape nhãdewa'e* precisa contemplar a participação dos mesmos, sendo seus conhecimentos e seleção de saberes mediados, posteriormente, por pelos professores e pedagogos quanto às questões didáticas e aplicação no espaço escolar indígena.

Também um diferencial para a decolonização do *arãdu rape nhãdewa'e* seria o acompanhamento aos professores *tupinikins*, do 6º ao 9º ano, nas escolas indígenas guaranis, por professores *nhãdewa'e* contribuindo como intérpretes da língua e das questões culturais, o que, de fato, cooperaria, também, na perspectiva intercultural indígena.

3.2 A HISTÓRIA DO ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E E SEUS PROTAGONISTAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA DE ARACRUZ

Por volta do ano de 1984, começou a ser implantada uma escola municipal para atender às crianças *nhãdewa'e* na *Tekoá Porã* (Aldeia Boa Esperança), município de Aracruz/ES, sendo inaugurada apenas em 1986. No ano seguinte as aulas iniciaram com professores *djuruva* que não possuíam muitos conhecimentos sobre a cultura indígena e sobre o povo *nhãdewa'e*. Numa mesma sala de aula seriam atendidas as crianças desde a 1ª a 5ª séries, porém todas foram classificadas, mesmo em diferentes idades, como 1º série.

Sem o caráter de uma escola cultural indígena, muitas vezes as crianças eram proibidas de falar na língua materna *nhãdewa'e*, pois os professores achavam que estavam sendo xingados e, até mesmo, supunham que aqueles que se destacavam um pouco mais nas aulas, estariam “passando cola” para os parentes naquela “língua que os professores não entendiam”. Alegavam veementemente que os estudantes *nhãdewa'e* tinham que aprender a falar a língua portuguesa, sendo que, as crianças *nhãdewa'e*, só iniciam aprendendo a língua portuguesa a partir dos dez anos de idade – somente o necessário – quando elas têm algum tipo de contato com os *djuruva*, isso, quando têm.

A primeira discussão sobre a Educação Escolar Indígena no Espírito Santo, entre os *nhãdewa'e*, foi no ano 1994. Após esta discussão, no ano seguinte aconteceram os primeiros seminários de Educação Indígena para os *nhãdewa'e* na *Tekoá Porã* (Aldeia Boa Esperança) e para os *Tupinikin*, na aldeia de Caieiras Velhas, também em Aracruz. A partir de então os dois povos se uniram na luta pela construção de uma Educação Escolar Indígena com um *Arãdu Rape* que atendesse às necessidades específicas para a educação escolarizada nessas etnias.

Entre os anos de 1996 a 1999 foi realizado o Curso de Formação de Educadores *Tupinikin* e *Nhãdewa'e*, tendo como parcerias o Conselho Missionário Indigenista (CIMI), a Pastoral Indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED).

Os primeiros oito *Nhãdewa'e* que participaram do Curso de Formação de Educadores foram os professores Mauro Luiz Carvalho, Aciara Carvalho, Vanda de Lima Carvalho, Silvio Carvalho Gonçalves, Marli da Silva, Marcia Ortiz Carvalho, Rosimara Carvalho Marinho e Lucimara Carvalho Marinho (*in memorian*). Desses, cinco chegaram à conclusão do curso, que tinha um caráter de magistério (como o do Ensino Médio / Segundo Grau para os *djurua*) com foco na alfabetização e ensino bilíngue.

Ao final do Curso de Formação de Educadores *Tupinikin* e *Nhãdewa'e*, em 1999, a prefeitura de Aracruz, realizou um concurso público específico para Indígenas dessas etnias e assim, os primeiros professores *Nhãdewa'e* concursados e efetivos, no Município de Aracruz, foram Mauro Luiz Carvalho e Aciara Carvalho. No mesmo concurso, também foram aprovados educadores da etnia *Tupinikin*.

3.2.1 Mauro e Aciara: ocupação e decolonização do *arãdu rape nhãdewa'e*

O Professor Mauro Luiz Carvalho, antes de sua formação no Curso e do Concurso Público específico, já era contratado como professor pela Pastoral Indigenista, atuando na *Tekoá Boapy Pído* (Aldeia de Três Palmeiras). Ministrava aulas numa sala improvisada, também em Classe Multisseriada, como na *Tekoá Porã* (Aldeia Boa Esperança). Atualmente, o Professor Mauro Luiz Carvalho é Mestre em Línguas e atua como diretor da Escola Indígena *Tekoá Porã* (Aldeia Boa Esperança) que atende estudantes de todas as aldeias *Nhãdewa'e* no Município de Aracruz.

Depois de ter passado no concurso público, a professora Aciara Carvalho teve que aguardar a transferência de uma professora *djurua* que ocupava a cadeira na única turma de Educação Infantil na Escola Indígena, implementada, também, no ano de 1999. A professora *djurua* prosseguiu por mais um tempo, mesmo sabendo que as crianças estavam ali não entendiam o que ela falava, que ainda se alimentavam de leite materno e que nunca tinham tido contato com estrangeiros. A situação poderia ter sido compreendida, ainda mais tendo como exemplo as crianças da Classe Multisseriada, que com um pouco mais de idade, tinham enorme dificuldade em compreender a professora enviada pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Após a transferência da professora *djurua*, a professora Aciara Carvalho assumiu a turma de Educação Infantil, conquistando, assim, a cadeira como professora indígena, numa escola indígena, sendo um passo importante na decolonização do *arãdu rape nhãdewa'e* no Município. Com o tempo, a professora da FUNAI se aposenta, Aciara assume a classe multisseriada e Lucimara Carvalho Marinho, é contratada como nova professora da Educação Infantil. Em 2015, a professora Aciara Carvalho deu início ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal do Espírito Santo, pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

Com o tempo, outros educadores assumiram as classes na Educação Indígena, dentre eles Vanda Carvalho de Lima, Silvio Carvalho Gonçalves e Mainõ Cunha da Silva esses últimos, atualmente, também em formação na Licenciatura Intercultural Indígena.

3.3 ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESPECÍFICO

Ainda no Curso de Formação de Educadores (1996-1999), iniciou-se, por ação dos educadores *nhãdewa'e*, a elaboração e organização de uma proposta de currículo específico e diferenciado, para a Educação Indígena, com os professores Waldemar, Jaqueline e Ruth Montserrat, juntamente com as comunidades, lideranças e principalmente os anciãos *nhãdewa'e*. A proposta foi concluída no ano de 2000.

A luta pela implementação oficial de um *arãdu rape* específico e diferenciado continuou nos anos seguintes e, também faziam parte dessa luta pela construção do currículo, a luta por recursos para uma nova escola e acessível, recursos para a reforma das salas ocupadas por classes das séries iniciais, para produção de materiais didáticos específicos da história, modos de aprender e cultura guarani, para formação continuada para os educadores, bem como extensão da escolaridade das aldeias para séries finais e formação de novos educadores para áreas específicas.

A partir do ano de 2003, uma das conquistas pela desconstrução e decolonização do currículo indígena, foi a de que seis novos educadores *nhãdewa'e* começassem a participar do Curso de Formação de Indígenas das Regiões Sul e Sudeste. O Curso reuniu, como fortalecimento das políticas curriculares indígenas, grupos guarani do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná e do Rio de Janeiro.

Em 2004 foi possível com que todos os formados nesse curso assumissem as salas de aula nas escolas indígenas, dentre eles os professores Alberto Alvares, Marcos da Silva Oliveira, Sandra Benites, Joana Carvalho da Silva, Marcelo da Silva Oliveira, Raiane Benites Samaniego e Alessandro da Silva Mimbí. Atualmente (2021) Letícia da Silva Orue e Gislaine Benites Samaniego, formadas pela Universidade Federal de Minas Gerais, em matemática, atuam também na Educação Indígena, Letícia nos dois anos finais do Ensino Fundamental 1.

Como conquistas na luta por um currículo diferenciado, em 2004, foi publicado o livro de matemática guarani intitulado *Arãdu Porã Rape* e, em 2005, começou a funcionar, na EMUI Três Palmeiras, uma turma de 5ª série, e a cada ano até 2008, seriam implantadas as outras séries do Ensino Fundamental.

O Curso de Formação de Indígenas das Regiões Sul e Sudeste teve como objetivo contribuir com a elaboração do Currículo e da Proposta Pedagógica nas escolas indígenas. Este, também, seria um dos objetivos da proposta da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED) para o ano de 2006, que seria o de construir, juntamente com os educadores indígenas uma proposta pedagógica diferenciada e específica para cada etnia.

3.4 ARÃDU RAPE NHÃDEWA'E: PRIMEIROS MOVIMENTOS PARA A NÃO TRANSPOSIÇÃO CURRICULAR DJURUA PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED) iniciou em 2006 um projeto de formação para que o Município pensasse a elaboração de um currículo indígena que não fosse apenas uma transposição do currículo vigente nas escolas *djuruá*. A partir dessas formações foi feito um levantamento de todas as discussões acerca da Educação Escolar Indígena, que já formavam o repertório dos professores indígenas, tendo registros em todas as atas das reuniões de formação.²

Os dados levantados, nessas formações, foram classificados em temáticas que seriam os pontos principais das proposições e reformulações do currículo para a Educação Indígena:

1. O papel a ser desempenhado, pela escola, para o povo *nhãdewa'e*, deveria ser o de manter e fortalecer a tradição e a identidade cultural.
2. Determinar os princípios que deveriam guiar a escola.
3. Prescrever, como currículo, os conteúdos da cultura *nhãdewa'e* que deveriam ser ensinados na escola.
4. Indicar as metodologias para o ensino desse currículo.
5. Tornar obrigatório a alfabetização *nhãdewa'e* nas séries iniciais, com a introdução da Língua Portuguesa a partir das séries finais do Ensino Fundamental 1.
6. Estabelecer os modos de avaliação em processo do ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Foram várias reuniões, que aconteceram juntamente com as comunidades, para termos a certeza de que era uma decisão coletiva. Uma importante discussão foi durante o Curso de Língua Guarani, com a professora Ruth Montserrat, onde foram levantadas e discutidas questões relacionadas ao ensino da língua materna e da Língua Portuguesa, o bilinguismo na Educação Indígena. Outro momento marcante foi o levantamento das principais problemáticas nas aldeias para que, assim, pudessemos elaborar um currículo com questões mais atuais dentre os povos indígenas.

² O texto base, utilizado nesses escritos, encontra-se em aberto, sendo discutido por algumas frentes indígenas, ainda coordenados pela professora Andreia Cristina Almeida, *tupinikin*. O que utilizamos aqui como base é um texto no prelo, não publicado e ainda não revisado, que nos foi disponibilizado via e-mail pela professora.

O próximo passo, após a formação seria o de elaborar um currículo, na forma de Projeto Político Pedagógico, que atendesse as demandas da Educação Infantil até a 8ª série (atual nono ano).

Após as trajetórias de lutas, expostas anteriormente, que constituiriam um currículo específico e diferenciado para as crianças e jovens *nhãdewa'e*, mesmo considerando que é na infância e juventude que podemos investir numa educação culturalmente relevante, bem como devido às mudanças que sempre estão em processo e para que elas não se esqueçam de quem elas são mantendo sua autoafirmação étnica e sua identidade, mesmo após esse empenho, até hoje não foram oficializadas as propostas contidas nesses documentos.

4. DECOLONIALIZANDO O ARĀDU RAPE NHĀDEWA'E: UMA PROPOSTA

A formação de professores indígenas e as propostas de decolonização e construção de um currículo próprio ao nosso povo, de um Projeto Político Pedagógico relevante às escolas indígenas, foram iniciativas que já contribuíram, um pouco, quanto às questões específicas no ensino e aprendizagem das crianças *nhãdewa'e*.

Precisamos, de fato, como professores indígenas, mesmo sem a elaboração de um documento curricular oficial, fazer um trabalho que importa, direcionado ao nosso povo. Ainda há muito a ser mudado na Educação Indígena quanto ao direcionamento das atividades pedagógicas, aos calendários, ao currículo e ao modo das avaliações. No caso das avaliações, por exemplo, elas são aplicadas para apontar se as crianças *nhãdewa'e* conseguem ler ou escrever, em português, em apenas três meses. As avaliações não levam em consideração o conhecimento que as crianças trazem do seu cotidiano, seu currículo vivido, que precisa ser considerado como uma grande bagagem do Cultural.

Para os *nhãdewa'e* as proposições curriculares se apresentam até, por exemplo, em saber relatar um sonho, o que é considerado, na nossa cultura, uma forma de conhecimento, sendo que este tipo de narrativa tem uma estrutura a ser contada, a oralidade tem um papel central na aprendizagem dos indígenas. Um professor indígena deve reconhecer estes valores culturais, que as crianças levam para a vida toda, como um método importante da sua aprendizagem. A narrativa é uma das formas de avaliação que deveria ser considerada em uma escola indígena e não, apenas, transpondo para a mesma, a forma avaliativa dos *djurvas* que parece mais individual do que o de uma cultura coletiva,

como: (a)aprendeu, (ap) aprendeu parcialmente, (na)não aprendeu. Será que essas siglas têm algum significado na nossa cultura?

Assim, aqui se pretende, como proposta, indicar um tipo de currículo próprio, um *ARÃDU RAPE NHÃDEWA'É* com uma avaliação própria, mesmo que seja um modelo não indígena, mas o mais próximo possível das realidades das aldeias e, também, um calendário específico para a nossa escola e o nosso povo. Quanto a esse último, sabendo que para nós *nhãdewa'e* não haveria feriados, precisamos de um calendário escolar que se aproxime da nossa realidade. Isto fortalecerá os momentos de batismos que acontecem nos períodos entre dezembro e o final de fevereiro, onde as crianças acompanham os pais nos rituais *nhãdewa'e* para receberem nomes religiosos.

O calendário utilizado nas escolas indígenas – que também faz parte de uma discussão sobre currículo –, no formato da cultura *djuruá*, afasta nossa cultura de algumas famílias, pois as mesmas, tendo vontade de acompanhar o ritual, não vão devido ao arranjo dos dias letivos que só terminam após a primeira quinzena de dezembro sendo que, a partir desta quinzena, há a “recuperação final” para as crianças que não conseguem os objetivos do currículo *djuruá*, obrigatório, instituído pela Secretaria Municipal de Educação. De alguns anos para cá, tem havido um pouco mais de abertura ao diálogo, quanto ao calendário, procurando compreender algumas situações no que diz respeito às culturas *nhãdewa'e*.

Temos uma proposta para a elaboração de um currículo para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas *nhãdewa'e* que foi discutido desde 1996 e elaborado entre os anos de 2007 e 2009, com a participação de toda a comunidade escolar, de professores e coordenado pela professora Andreia Cristina Almeida, *tupinikin*, hoje assessora da Educação Indígena na Secretaria Municipal de Aracruz. Esse documento, ainda no prelo, é intitulado Proposta Pedagógica das Escolas Guarani no Espírito Santo.

4.1 PROPOSTA, PRINCÍPIOS E EMENTAS

Essa proposta indica cinco princípios básicos para a Educação Indígena, baseadas, principalmente, nos anseios da comunidade

a) que os professores das escolas indígenas sejam *nhãdewa'e* fluentes na língua materna;

“Muito importante ter educadores índios dando aula, facilita a compreensão das crianças na aprendizagem. Toda conversa na comunidade é feita na língua e se tem educadores ensinando na língua, isso é importante. Também precisam aprender português para quando saírem da aldeia para conseguir compreender ao falar com o ‘branco’.”

Aqui podemos observar que não há uma proposta de erradicação total do currículo proposto pela Secretaria de Educação, mas a manutenção do caráter bilíngue e de uma importância dada aos processos de socialização fora da aldeia. Também verificado no princípio (b), como abaixo descrito:

b) que o ensino seja bilíngue e/ou multilíngue;

O documento apresenta alguns motivos para os processos de alfabetização se iniciarem na língua *nhãdewa’e* até o 3º ano sendo, alguns deles, o fato de todas as *kyrĩgwe* dominarem oralmente a língua e que, a mesma, é um elemento primordial para a manutenção da cultura e identidade *nhãdewa’e*.

c) que a educação e suas propostas estejam a cargo de toda a comunidade e não somente da escola;

Levando em consideração que o papel da escola é o de resgate, no reforço, preservação, no ensino e na divulgação da cultura Guarani faz-se necessário que a escola trabalhe de forma integrada com a comunidade para que possa desempenhar o papel que é atribuído a ela. (p.6)

Mesmo com essa visão do trabalho integrado da participação da comunidade junto a escola, com o intuito da divulgação e manutenção da cultura *nhãdewa’e*, o documento traz algumas falas de membros da comunidade que remetem à ideia de “fiscalização” do trabalho docente:

“[...] ter uma liderança para acompanhar a aprendizagem e ver se as crianças, educadores e merendeiras estão faltando ou chegando atrasados e se estão todos trabalhando certinho.”

Um mesmo, numa outra fala

“[...] ir à sala de aula observar comportamento dos alunos, ajudar na organização da escola. Exemplo: limpeza da escola.”

Porém, a maioria, entendeu a ideia da participação como um suporte dado pela família quando do acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, o que apontamos como necessário nos processos de aprendizagem dos estudantes.

"Participar de reuniões escolares todo mês junto com os alunos e pais. Visita dos pais à sala de aula para acompanhar o estudo dos filhos."

d) que a educação seja intercultural;

Levando em consideração que: a interculturalidade é um processo de diálogo e relacionamento com outras culturas, nem sempre de maneira pacífica, que por motivos históricos, territoriais e ambientais, temos cada vez mais saber lidar, agir e interagir com outras culturas é que se faz necessário que a escola seja um instrumento que nos ajude a viver, a conviver e a sobreviver tanto do ponto de vista físico como cultural neste contexto intercultural. (p. 7)

É necessário que conheçamos as outras culturas, uma vez que vivemos e convivemos com *djuruas* e *tupiniquins*, por exemplo. Assim haverá modo de fortalecimento de outras culturas, de entendimento da decolonização do nosso próprio *arãdu rape nhãdewa'e*. Para Paim (2019) a decolonialidade

[...] enfatiza que as possibilidades e os limites de compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidas a medida que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação, acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que os múltiplos conhecimentos e a ciência participam em pé de igualdade. (p.1)

Essa ideia também chega nas reuniões de construção do currículo pela fala de um dos participantes

[...] já discutiram nas assembleias de comunidade sobre a importância dessa escola. Vê a importância de saber bem as tradições do nosso povo, saber trabalhar a tecnologia, trabalhar com o computador."

Corroborado por outro

Para mim o educador tem que saber tudo sobre a cultura Guarani e as coisas lá da escola branca, ele precisa estar bem preparado para não ensinar as coisas erradas.

e) que o currículo escolar esteja relacionado com as realidades das aldeias.

Nós guarani queremos uma escola que atenda às nossas necessidades do dia a dia. Queremos uma escola com características indígenas e que atenda aos anseios da comunidade, por isto a comunidade educativa Guarani elegeu cinco questões que devem orientar as escolhas dos conteúdos curriculares, uma vez que no nosso ponto de vista estes devem contribuir para reflexão dos problemas existentes nas aldeias. As questões indicadas pela comunidade foram (p. 8):

- ✓ Sustentabilidade;
- ✓ Resgate, preservação e divulgação da cultura;
- ✓ História Guarani;
- ✓ Saúde,
- ✓ Organização sócio espacial.

4.1.1 Avaliação

Segundo a proposta em construção “o processo avaliativo deverá ocorrer em todas as fases do processo ensino-aprendizagem. Tanto o processo de aprendizagem, quanto o processo de ensino deverão ter um processo de auto e hetero avaliação” (p. 12) e que também, para além das capacidades psicológicas será importante que as *kyrĩgwe* sejam avaliadas quanto ao seu compromisso com a cultura e com a sociedade.

4.2 METODOLOGIA E CONTEÚDOS CURRÍCULARES

Além dos princípios citados no documento, ele também sugere uma Metodologia de Ensino. Dentre os participantes da comunidade, foi comum a fala sobre o não uso da cartilha, mas se necessário, que trouxesse as questões culturais relevantes para as *kyrĩgwe nhãdewa’e*. Também, como elemento principal, as aulas de campo foram inseridas como metodologia, bem como os processos investigativos e de pesquisa, pelas *kyrĩgwe* junto aos anciões, às lideranças e aos caciques. De acordo com o documento a interdisciplinaridade e a interculturalidade devem ser o pilar metodológico para a Educação nas escolas indígenas (2007-2009),

Levando em consideração que os conteúdos curriculares devem servir de instrumento que ajudem a reflexão sobre as questões do interesse do nosso povo torna-se imprescindível que eles sejam trabalhados de forma

intercultural e interdisciplinar, ou seja: pelo fato de cada uma das questões indicadas pelo nosso povo serem bastante complexas devemos por isso, buscar a sua compreensão sob o ponto de vista de mais de uma cultura e de mais de uma disciplina escolar. (p. 8)

O documento apresenta como conteúdos curriculares a 1. História Guarani; 2. Saúde; 3. Sustentabilidade, 4. Resgate, preservação e divulgação da Cultura; 5. Organização sócio espacial das Aldeias Guarani nos contextos local, regional, nacional e mundial. Todos com uma ementa já constituída das quais alguns pontos podem ser destacados:

EMENTAS

História Guarani

Origem dos seres humanos na América. Culturas pré-colombianas. O povo Guarani e sua organização sócio espacial. A história dos Guarani no contexto da História da América do Sul. Influências da cultura Guarani na cultura dos países da América do Sul e vice-versa. As migrações Guarani. As políticas indigenistas no contexto da história de Portugal e do Brasil. A história na tradição oral e a ciência histórica. Os estudos arqueológicos, antropológicos e históricos em relação aos Guarani, a história Guarani no contexto da América do Sul, as migrações Guarani, a migração Guarani para o Espírito Santo.

Saúde

A prevenção de saúde na cultura Guarani. As plantas medicinais, os rituais de cura, alimentação e saúde na cultura Guarani. A saúde e o meio ambiente. O corpo humano. Outras formas de cuidado com a saúde (holopatia, homeopatia).

Sustentabilidade:

As transformações históricas da sociedade Guarani e a questão do auto sustentabilidade. As diversas formas de agricultura (tradicional Guarani; agrofloresta, agricultura orgânica), criação de animais silvestres, comercialização dos excedentes agrícolas da aldeia, recursos naturais. A produção de artesanato. Aproveitamento dos recursos naturais, artísticos e culturais das aldeias para o turismo.

Resgate, preservação e divulgação da Cultura:

Elementos que culturais que determinam a identidade do povo Guarani: o modo de vida Guarani, as migrações, a educação, língua, religião, a história, pintura, música e dança, artesanato, organização familiar e social, relação com o meio ambiente, a matemática Guarani, a contagem do tempo e o calendário, etc.

Organização sócio espacial das Aldeias Guarani nos contextos local, regional, nacional e mundial:

Organização familiar, organização política religiosa da aldeia, a relação com os Tupinikins e a Luta pela Terra. A relação com outros grupos Guarani, a luta dos Guarani e outros povos indígenas por seus direitos, a legislação que garante os direitos dos povos indígenas.

4.3 O ARRANJO CURRICULAR

A proposta para a construção de um currículo prescrito divide, mesmo defendendo a perspectiva interdisciplinar, um arranjo curricular seriado e organizado com OBJETIVOS, CONTEÚDOS, METODOLOGIA DE TRABALHO e PRODUÇÃO. Também a proposta assume uma problemática geral que é a do Resgate, preservação e divulgação da Cultura Guarani, para todas os anos, desde o que chamam de Pré-Escola (atualmente, seria Educação Infantil) ao Ensino Fundamental (do 1º ao 8º).

A N O	Objetivos	Conteúdos	Metodologia de Trabalho	Produção
Pré-escola	Estudar a língua Guarani na oralidade e na <u>escrita</u> .	Dança e música Guarani. Língua Guarani <u>escrita</u> e falada	Pesquisa das músicas e cantos das aldeias. <u>Escrita</u> da música. Ensaio da música e do canto. Apresentação de trabalho	Apresentação de um número de dança e canto

<p>1º e 2º anos</p>	<p>Pesquisar os nomes principais tipos de artesanato, materiais utilizados na confecção e a função de cada um.</p> <p>Desenhar os tipos de artesanato.</p> <p>Descrever oralmente e por escrito o modo de fazer de um ou mais tipo de artesanato.</p> <p>Pesquisar junto aos mais velhos e em livros a questão da pintura corporal.</p> <p>Introduzir o estudo da geometria através dos desenhos encontrados no artesanato e na pintura corporal.</p> <p>Estudar matemática através da questão da comercialização do artesanato.</p> <p>Estudar a língua Guarani na oralidade e na escrita.</p>	<p>Artesanato Guarani: variedade, função, pintura, materiais utilizados na confecção, modo de fazer.</p> <p>Pintura corporal Guarani.</p> <p>Língua Guarani falada e escrita</p>	<p>Pesquisa com as pessoas da aldeia e em livros.</p> <p>Registro escrito e através de desenhos.</p>	<p>Elaboração de uma cartilha ilustrada sobre a diversidade de artesanato guarani e da pintura corporal.</p>
<p>3º ano</p>	<p>Pesquisar e registrar mitos e histórias Guaranis. Estudar a língua Guarani na oralidade e na escrita. Estudar a matemática Guarani: sistema de medidas.</p>	<p>Língua guarani: oralidade, leitura e escrita. Histórias e mitos guaranis. Matemática Guarani. Matemática não índia: os numerais, as quatro operações.</p>	<p>Pesquisa das histórias e mitos guarani com as pessoas da aldeia. Registro das histórias e mitos através da escrita e de desenhos.</p>	<p>Elaboração de uma cartilha ilustrada sobre a literatura guarani.</p>

<p>4º ano</p>	<p>Pesquisar junto aos mais velhos sobre a astronomia, a contagem do tempo e o calendário Guarani.</p> <p>Construir um calendário Guarani.</p> <p>Compreender as semelhanças e diferenças entre os diferentes subgrupos Guarani.</p>	<p>Matemática Guarani.</p> <p>Matemática não indígena: os numerais, as quatro operações.</p> <p>Astronomia Guarani.</p> <p>A contagem do tempo e o calendário Guarani.</p> <p>Língua Portuguesa oralidade, leitura e escrita.</p> <p>Língua Guarani oralidade, leitura e escrita.</p> <p>Semelhanças e diferenças linguísticas e culturais entre os subgrupos Guarani.</p>	<p>Pesquisa com as pessoas da aldeia e em livros.</p> <p>Registro escrito e através de desenhos.</p>	<p>Elaboração de um calendário Guarani ilustrado.</p>
---------------	--	--	--	---

<p style="text-align: center;">6º ao 8º anos</p>	<p>Identificar os animais e plantas conhecidos pelos Guarani.</p> <p>Listar de animais e plantas na língua Guarani e Portuguesa.</p> <p>Conhecer o nome científico das plantas e animais conhecidos pelos Guarani</p> <p>Ilustrar a lista de plantas e animais conhecidos pelos Guarani.</p> <p>Explicar a origem dos astros sob o ponto de vista da cultura Guarani e da ciência.</p> <p>Levantar os preceitos da ecologia e economia guarani.</p> <p>Relacionar esses preceitos com os conhecimentos científicos.</p> <p>Identificar os referenciais de localização e orientação espacial da cultura Guarani.</p> <p>Conhecer os referenciais espaciais universais.</p> <p>Definir e aplicar conceitos ligados à orientação e localização espacial.</p> <p>Explicar a origem dos astros do ponto de vista da cultura e da ciência</p> <p>Observar a organização sócio espacial das aldeias Guarani.</p> <p>Compreender a relação entre a Organização sócio espacial e econômica da aldeia e a religião Guarani.</p> <p>Descrever a organização sócio espacial das aldeias Guarani.</p> <p>Explicar a origem dos seres humanos sob o ponto de vista da cultura Guarani e da ciência.</p> <p>Definir a teoria criacionista</p>	<p>Artesanato Guarani: variedade, função, pintura, materiais utilizados na confecção, modo de fazer.</p> <p>Pintura corporal Guarani.</p> <p>Língua Guarani falada e escrita</p>	<p>Pesquisa com as pessoas da aldeia e em livros.</p> <p>Registro escrito e através de desenhos.</p>	<p>Elaboração de uma cartilha ilustrada sobre a diversidade de artesanato Guarani e da pintura corporal.</p>
--	--	--	--	--

	<p>Definir a teoria da evolução em que se baseiam as Ciências Naturais.</p> <p>Conhecer as diferentes formas de dividir o tempo.</p> <p>Identificar e definir os movimentos do planeta Terra.</p> <p>Conhecer as diferentes formas de representar o espaço.</p> <p>Definir e empregar os conceitos ligados à cartografia.</p> <p>Elaborar a maquete e o mapa da aldeia utilizando os princípios da cartografia.</p>			
--	---	--	--	--

5. ARĀDU RAPE NHĀDEWA'E: UMA PROPOSTA

Após leitura do documento curricular em construção, feita uma análise como professora *nhādewa'e* e pensando nas vivências pelas quais passei na escola e como parte da história da educação *nhādewa'e* na cidade de Aracruz, considero uma proposta que possa contribuir com a estruturação e no prosseguimento dos trabalhos de elaboração de um *arādu rape nhādewa'e*.

5.1 Calendário, Carga Horária e Movimentos Sociais Indígenas

O calendário *nhādewa'e* é diferenciado do calendário *djurua* e do *tupinikim*. Para nós, *nhādewa'e*, algumas temporadas no ano são a base da nossa cultura logo, o currículo escolar, que se pretenda diferenciado e culturalmente relevante, precisa acompanhar esse calendário. Também faz parte da história indígena, todos os movimentos de luta pela terra, pelo reconhecimento como povos originários e como participantes nas políticas sociais, educacionais, de saúde, entre outras, no Brasil.

Assim, um *arādu rape nhādewa'e*, que converse com nossos modos de vida e de cultura precisa ser adequado, em sua distribuição de carga horária, bem como na consideração do que é "conteúdo ensinado/aprendido", quanto à sua organização.

Assim, sugerimos que sejam contemplados nesse currículo:

- O ano novo *nhãdewa'e* que é comemorado entre os dias 1º de setembro e o final de janeiro;

Nesse período acontecem os encontros rituais, o *mõgarai* das sementes (chamado de "batismo" das sementes) o *Nhe'ẽ-mõgarai* das *kyrĩgwe nhãdewa'e* (quando as crianças recebem seus nomes sagrados), cachimbarada na Casa de Reza, etc.

Atualmente as *kyrĩgwe nhãdewa'e* recebem "falta" quando vão participar desses eventos, com poucas exceções como consenso entre os professores. Ora, se nossa cultura, saberes, conhecimentos ancestrais, ritos, entre outros, devem estar contidos num *arãdu rape nhãdewa'e* e um currículo também é a decisão do que precisamos e podemos aprender, seria importante – dada a nossa cultura – que esses ritos computassem como carga horária das *kyrĩgwe nhãdewa'e* sendo validados como processos de aprendizagem ocorridos com as práticas culturais.

Pensando desse modo, também deveria ser garantido como política educacional oficial para os *nhãdewa'e*, a participação de estudantes e professores em protestos, marchas, lutas sociais referentes às conquistas pleiteadas por nosso povo e que, essas, também fossem consideradas com parte de "ensino e aprendizagem" num currículo. Atualmente professores precisam pagar substituições para participação nessas lutas e estudantes tomam falta também.

Talvez fosse importante, na carga horária desse currículo, de forma oficial, uma reserva ou uma permissão para um quantitativo de participação anual, por exemplo, no ATL – Acampamento Terra Livre, CONEI – Conferência Nacional de Educação Indígena, ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, sem custos de substituição aos docentes nem registro de falta aos estudantes.

5.1. Educação Infantil *nhãdewa'e* e a KYRĨGWERO

O documento em construção, talvez pelo tempo de produção, ainda chame a Educação Infantil de Pré-Escola e traga, muito fortemente, as possibilidades da escrita, ainda nessa fase o que é uma característica da alfabetização. Essa questão ainda aparece nos objetivos, que pontuam a aprendizagem da escrita em *nhãdewa'e*. Nesse caso, como há divergências sobre a alfabetização na Educação Infantil – para os *nhãdewa'e* a escrita sempre fica para uma fase de mais idade na infância

– a importância maior está em manter a nossa tradição da oralidade forte, para depois partirmos para a escrita. Assim é possível que um *arãdu rape nhãdewa'e* traga elementos como a introdução de letras, palavras a partir das brincadeiras, narrativas de histórias, jogos indígenas, cantos, que indiquem a ludicidade e preservem o brincar, o cantar e o narrar como formas de aprendizagem, na infância.

Como professora *nhãdewa'e* de alfabetização, tenho visto que, para a Educação Infantil, muitos pais indígenas preferem que a educação nos primeiros anos de vida seja junto à família, logo, há um esvaziamento nas turmas de Educação Infantil. Nessa parte da nossa cultura, atuando há muitos anos na educação, acredito que uma *KYRĨGWERO* (Casa das Crianças) funcionaria perfeitamente como se fosse a etapa da Educação Infantil.

De acordo com minha avaliação as *KYRĨGWERO*, poderiam ser mantidas pelo município. Nas *kyrĩgwe*, teríamos todo o apoio dos anciões e dos próprios pais praticando as atividades do dia-dia junto com suas *kyrĩgwe*. Poderia ter um suporte pedagógico, mas também oficinas, recreadores, educadores sociais, entre outros. Neste espaço não haveria barreiras nem muros para afastar as pessoas das comunidades a se fazerem presentes nela, como acontecia na década de 1990, quando houve esse tipo de iniciativa pelos anciões Aurora da Silva (*in memorian*) e João Carvalho (*in memorian*) que se reuniam com as *kyrĩgwe* e sempre estavam passando os conhecimentos culturais. Esses conhecimentos que, atualmente, nós *nhãdewa'e* continuamos ensinando nas aldeias e que passam de geração a geração.

Infelizmente a *kyrĩgwe* foi derrubada quando partiu desta vida a *txedjaryi keretxu Ēdy* (trad.: "minha avozinha Aurora), que praticamente morava ali com as crianças. É importante ressaltar que, como costume *nhãdewa'e*, a habitação da pessoa que mora ou frequenta muito certo espaço, é derrubada.

Nos dias atuais os pais *nhãdewa'e* são, praticamente, obrigados a matricular seus filhos com seis anos no primeiro ano, uma questão da cultura *djurua* que não condiz com um sistema cultural *nhãdewa'e*. Por isso queremos, sim, que nosso *arãdu rape* e nossa *nhẽbo'eaty* sejam decolonizados para que tenhamos autonomia e decisão sobre as políticas educacionais específicas para nosso povo.

5.2 Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental *nhãdewa'e*

Pelo que se pode observar, quanto aos conteúdos para os anos iniciais e finais, o documento em construção, apresenta pouca variação, que é um indicativo de que o seriamento ou divisão por anos, talvez não seja muito relevante na nossa cultura *nhãdewa'e*, tanto que, atualmente na *Arãdu Retxakã*, as turmas são multisseriadas, o que se aproxima da visão sobre coletividade entre os indígenas.

A sugestão é que essa proposta curricular, que apresenta uma prescrição de conteúdos, por exemplo, associe o que se aprende na escola com a produção cultural nas aldeias. Ela precisaria contemplar aulas de campo, aulas práticas de produção de artesanato *nhãdewa'e* participação dos estudantes em movimentos sociais, em reuniões nas comunidades, sendo também garantida, todas essas especificidades, como somativo na carga horária.

Para essa fase, diferente dos costumes *djurua*, seria necessário uma garantia diferenciada de produção de exercícios e modos de aprendizagem, talvez num tempo-aldeia, para *kunhataĩ* no período menstrual. Pelos costumes *nhãdewa'e* o período de *djatxy re oiko* é um momento de se resguardar, de não sair de casa. Para as *kunhataĩ*, o *inhegwẽ* (primeira menstruação) deve ter um período de reclusão em casa de um mês. Inclusive, professoras *nhãdewa'e* precisam dessa garantia curricular com a oportunidade de substituição, pela própria escola, pois essa é uma questão cultural. Segundo nossos costumes uma *kunhataĩ* ou uma *kunhã* não podem circular entre *awa'i* e *awa*, nesse período. Se essas *kunhã*, por exemplo, trabalham na escola manipulando alimentos ou fazendo serviços gerais, elas também não podem mexer na água fria, manipular alimentos ou circular entre *awa'i* e *awa*, não só na escola como em suas casas, quando estiverem menstruadas.

Quando entendemos o currículo para além de uma manifestação escrita de conteúdos a serem ensinados, começamos a perceber que outras garantias, como as culturais, as das crenças, a dos costumes, dos festejos, das datas comemorativas, deveriam ser garantidas como política oficial num currículo diferenciado.

Evidentemente, para as séries finais, os conteúdos propostos de matemática, história, ciência e geografia, deveriam ter a perspectiva indígena e assim, também, poderiam constar das avaliações. Nada impede que essas disciplinas sejam comparadas nas aulas, de maneira crítica, como elas são propostas pelo currículo *djurua*. Quanto ao ensino da arte e do artesanato indígenas, deveria

contemplar não só a produção antiga dos *nhãdewa'e*, mas também a produção de artistas e artesãos contemporâneos a esses estudantes, bem como as artes que foram integradas de outras etnias, fazendo, isso tudo, parte de um conteúdo a ser inserido também nas avaliações. Esse *arãdu rape nhãdewa'e* e sua avaliação, precisam considerar a vida dentro das *opys*, os instrumentos musicais, ritos de nascimento, morte, pajelança, curandeiria, benzimentos, o fiar de colares e pulseiras, os traçados de um *adjaka* para a pintura corporal e pinturas nas artes e vestimentas. Também entrariam conteúdos sobre a construção de moradias, seus formatos e posições para o nascer do sol. Discussões contemporâneas que precisam ser reavaliadas nas *tekoá* precisam ser integradas, também, a esse currículo, como no caso de respeito ao anciões e lideranças, entendimentos contemporâneos sobre o trato e a inclusão de pessoas com deficiência, o mesmo com as questões de gênero e sexualidade, consciência ambiental e de preservação da natureza, relações étnico-raciais, entre outras.

O que apresentei anteriormente, foram só alguns exemplos, mas a discussão na construção de um documento de diretrizes curriculares – não para os indígenas no geral, pois as etnias muito se diferenciam, mas para os *nhãdewa'e* – precisam contemplar muito mais do que conteúdos e divisões de seriamento, elas precisam dialogar com os modos de vida específicos de um povo, sua linguagem, sua produção cultural, suas questões políticas, entre outras.

5.3 O que e como avaliar?

Temos que avaliar de acordo com os conhecimentos aprendidos na *nhẽbo'eaty*, porém as *kyrĩgwe* trazem seus conhecimentos culturais do berço familiar e, nem todos os *nhãdewa'e* como já explicado, aceitam a ideia da Educação Infantil escolarizada. Porém há muitos atropelos, na compreensão da nossa cultura, pelos órgãos, como Conselho Tutelar, que obrigam os pais a matriculem seus filhos. É consenso, entre os *nhãdewa'e* que, quanto mais tempo as *kyrĩgwe* permanecem sem contato com a Língua Portuguesa, no sistema escolarizado, mas elas mantêm-se falantes em sua língua materna.

As avaliações, portanto, poderiam ser a partir de propostas como a aprendizagem dos cantos sagrados, dos cantos do dia a dia, das canções de ninar e dos cantos fúnebres, também deveriam ser consideradas as narrativas em sua própria língua, seus contos sobre seus sonhos, sobre suas atividades familiares como a pesca e a caça, entre outros. Seus conhecimentos sobre as plantas

medicinais, os alimentos (animais e peixes sagrados), raízes, folhas, flores, frutos, seivas deveriam constar nos processos de avaliação, sendo utilizados nas séries finais, até mesmo os instrumentos dos testes – revisitados e formulados de uma maneira a não generalizar o conhecimento de todos os estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar nossa história e a história da construção coletiva de um *arãdu rape* para as *kyrĩgwe nhãdewa'e* é fato que, pensando no currículo para além de uma prescrição, mas como um conjunto de vivências compartilhadas na escola e atravessada pelas culturas e modos de ser de um povo e de uma etnia, acredita-se que não existe possibilidade de uma tradução do currículo *djurua* proposto para toda a Rede Municipal de Aracruz para a língua *nhãdewa'e*. Um currículo precisa atender às demandas de um povo e deve ser, então, construído coletivamente, por esse mesmo povo.

A tradução de um currículo *djurua* seria uma manutenção da sua colonialidade sobre tudo que se propões *nhãdewa'e*. Evidentemente, as culturas se aproximam em algum momento, porém uma não pode suplantar a outra e com isso conseguiremos interculturalizar, porém decolonizando aquilo que vai de encontro aos nossos modos de ensinar, aprender e viver. No caso específico de um currículo indígena, inclusive do nosso *arãdu rape nhãdewa'e*, existe uma necessidade, quase por sobrevivência, de mantê-lo sob todos os nossos aspectos culturais, atendendo ao que já foi posto nessa pesquisa como:

- I. Escuta aos anseios da comunidade;
- II. Diálogo junto aos anciões;
- III. Contemplar saberes da etnia *nhãdewa'e*;
- IV. Projetos Políticos Pedagógicos Culturais próprios às comunidades envolvidas;
- V. Atender a demanda dos professores que atuam diretamente junto aos estudantes e, também, desses estudantes;
- VI. Seleção de saberes de outros povos relevantes à aprendizagem dos *nhãdewa'e*;
- VII. Centralidade na língua *nhãdewa'e*;
- VIII. Planejamento de aulas, coletivo, entre professores, estudantes, comunidades e anciões;
- IX. Avaliação diferenciada e não padronizada com o sistema;

- X. Metodologias e recursos específicos que atendam à cultura *nhãdewa'e*;
- XI. Calendário específico com uma base cultural.

Assim, esse trabalho se conclui com uma análise crítica sobre o que nos é proposto apontando a desconstrução de um currículo colonializador com sua reconstrução decolonizada para que, o mesmo, atenda às *tekoa* e suas *nhēbo'eaty* no Município de Aracruz. Talvez não se alcance, aqui, uma mudança completa na estrutura proposta pelo município, mas espera-se que, com esse resgate documental e uma indicação de intervenção, como apresentadas, possamos mover outros olhares e falas para que, algum dia, tenhamos um *arãdu rape nhãdewa'e*.

6. REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon L de Santana. Psicologia e colonialidade do ser: a questão da subjetividade. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50322>. UFMA: 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, 2013.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005. 130p. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá. Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, Rio de Janeiro, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, 2ª edição, 2013.

PAIM, Elison Antônio. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. HH Magazine: humanidades em rede. Revista História da Historiografia, da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/category/cadernos/ensino-de-historia/coluna-da-associacao-brasileira-de-ensino-de-historia>. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.