

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CÂMPUS DE ARARAQUARA**

**Vanderly Gomes da Silva**

**Educação Escolar Indígena e Ensino de Ciências: um estudo de caso preliminar na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon da comunidade indígena Fulni-ô de Pernambuco**

Araraquara

2020

Vanderly Gomes da Silva

**Educação Escolar Indígena e Ensino de Ciências: um estudo de caso preliminar na  
Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon da comunidade indígena  
Fulni-ô de Pernambuco**

Monografia apresentada ao Instituto de Química,  
Universidade Estadual Paulista, como parte dos  
requisitos para obtenção de grau de Licenciatura em  
Química.

Orientador: Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva

Araraquara

2020

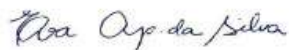
VANDERLY GOMES DA SILVA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO  
DE CASO PRELIMINAR NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA FULNI-Ô  
MARECHAL RONDON DA COMUNIDADE INDÍGENA FULNI-Ô DE  
PERNAMBUCO

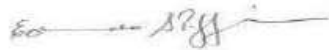
Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Instituto de Química, Universidade Estadual  
Paulista (UNESP), como parte das exigências  
para obtenção do título de Licenciatura em  
Química.

Araraquara, 05 de março de 2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva  
Departamento de Educação – FCL/UNESP Araraquara



Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion  
Departamento de Ciências Sociais – FCL/UNESP Araraquara



Profa. Msc. Débora de Souza Simões  
Fundação Araporã - Araraquara/SP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por toda sabedoria. A minha mãe Glaucia e minha avó Amparo que sempre me deram forças para continuar, e a minha família de casa, e meu melhor amigo e namorado João que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e ajudando. Minhas amigas que estiveram comigo desde início deste percurso não só pelo apoio e incentivo, mas principalmente pelos momentos felizes que vivi ao lado delas e que jamais serão esquecidos.

## **AGRADECIMENTO**

Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência, perseverança, ousadia e maleabilidade para chegar até aqui, e nada disso eu conseguiria sozinha. Minha eterna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado. Agradeço primeiramente a Deus, porque Ele fez mais do que me criar, deu um propósito à minha vida e ilumina constantemente o meu caminhar. A minha mainha, Gláucia, que me proporcionou uma vida acadêmica de louvor mesmo com tanto sacrifício para ela, como uma agricultora no sertão árduo. A minha família de casa: avó Amparo, avô Zé, tia Neia, tia Nem, irmã Valcides, irmã Gaby que junto a mainha me proporcionam muito carinho e amor, também formaram os fundamentos do meu caráter. Obrigada, por serem a minha referência de tantas maneiras e estarem sempre presentes na minha vida de uma forma indispensável. Quero agradecer ao meu amigo João, conheci-o nesse percurso que se tornou um apoio para lidar com esses obstáculos advindo em meu cotidiano, e hoje é melhor amigo e namorado. Não posso esquecer-me de agradecer a todos os professores que enfatizaram um aprendizado diferenciado e significativo para compor meu lado profissional e também pessoal. Nesse momento, sintetizo um agradecimento especial aos meus amigos que fizeram parte da minha vida durante esses cinco anos de graduação, Carolina Martins (negão), Gabriela Fonseca (Gabisola), Isabela Fernandes (Isa), Leticia Damiano (le), proporcionando e ao mesmo tempo dividindo momentos de alegrias, tristezas, experiências, conquistas, entre outros. Enfatizo um agradecimento a minha professora orientadora Eva Aparecida da Silva que se prontificou a me orientar nesse trabalho primordial para minha formação acadêmica. Obrigada a todos, mesmo os que não foram citados aqui, pois de uma forma direta ou indireta me ajudaram e contribuíram para a conclusão dessa etapa da minha vida e para a Vanderly que sou hoje e para a Vanderly que posso alcançar.

## RESUMO

Esse trabalho buscou analisar e compreender como estão sendo implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o diálogo entre os conhecimentos curriculares e os saberes do grupo Fulni-ô, sobretudo no âmbito do componente curricular de Ciências para o ensino fundamental II. A pesquisa proposta teve um caráter qualitativo, se constituindo como um estudo de caso preliminar sobre a Educação Escolar Indígena e a prática do ensino de Ciências numa escola da comunidade do povo Fulni-ô, situada no município de Águas Belas, em Pernambuco. Com fundamentação na metodologia da história oral, foram coletados os relatos orais de duas coordenadoras e de um professor de Ciências da escola para saber deles acerca do processo de implementação da Educação Escolar Indígena e a prática de ensino de Ciências nesta escola. Apesar de já haver várias pesquisas no campo da educação escolar indígena, este Trabalho de Conclusão de Curso constatou que não há muitos trabalhos que remetem à prática de ensino de Ciências nas escolas indígenas. Logo, é um campo novo de pesquisa, que também exige a preocupação com uma educação diferenciada intercultural e bilíngue que faça a mediação entre os conteúdos curriculares e os saberes dos grupos indígenas. Assim, através das entrevistas realizadas com o professor de Ciências da escola Fulni-ô, e com duas de suas coordenadoras, percebeu-se que ele busca realizar em suas aulas a articulação entre os conhecimentos curriculares e os desse grupo indígena, mas esbarra no desafio que impõe esse diálogo, bem como nas questões que envolvem o próprio processo de implementação da Educação Escolar Indígena nesta escola, a formação de professores indígenas (inicial e continuada) e a produção de materiais que retratem essa interface de conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Educação Escolar indígena; Comunidade Fulni-ô; ensino de Ciências; História Oral.

## **ABSTRACT**

This work sought to analyze and understand how they are being implemented as National Curricular Guidelines for Indigenous School Education and the dialogue between the curricular knowledge and the knowledge of the Fulni-ô group, especially within the scope of the Science curriculum component for elementary education II. The proposed research had a qualitative character, constituting itself as a preliminary case study on Indigenous School Education and the practice of teaching Science in a school of the community of the Fulni-ô people, located in the municipality of Águas Belas, in Pernambuco. Based on the methodology of oral history, oral reports were collected from two coordinators and a school science teacher to learn about the process of implementing indigenous school education and the practice of teaching science in this school. Although there are already several researches in the field of indigenous school education, this Course Conclusion Study found that there are not many works that refer to the practice of teaching Science in indigenous schools. Therefore, it is a new field of research, which also demands the concern with a differentiated intercultural and bilingual education that mediates between the curricular contents and the knowledge of the indigenous groups. Thus, through the changes made with the Science teacher at the Fulni-ô school, and with two of his coordinators, if he seeks to carry out in his classes the articulation between the curricular knowledge and that of this indigenous group, but he comes up against the challenge imposed by this dialogue, as well as on issues that involve the process of implementing Indigenous School Education in this school, the training of indigenous teachers (initial and continuing) and the production of materials that portray this interface of knowledge.

**Keywords:** Indigenous school education; Fulni-ô Community; science teaching; Oral Histor.

## APRESENTAÇÃO

Esse memorial é sobre a minha trajetória acadêmica, vou inicia-lo me apresentando sou nordestina vinda do sertão alagoano, há 10 anos moro no estado de São Paulo, 5 anos na cidade de Mauá, 1 mês em Ribeirão preto e 5 anos em Araraquara.

Quando eu e minha irmã, Valcides, concluímos o ensino fundamental II, viemos pra São Paulo para estudar e concluir o Ensino Médio com o objetivo de ingressar em uma Universidade. A primeira semana de aula percebi muito diferença na cultura, nos hábitos, na forma de se comportarem e principalmente como falam.

Em 2016, pela manhã vejo o meu nome na lista de convocados pra o curso de química na USP em Ribeirão Preto. Depois de 30 dias estudando nela, numa quarta-feira pela manhã recebi um telefonema da Luci, funcionária da secretaria de graduação, afirmando que fui convocada para a UNESP ingressar no curso de licenciatura em química, então vim para Araraquara estudar na Unesp.

No mesmo ano, em novembro comecei a iniciação científica (IC) com a orientação da professora doutora Maria Valnice Boldrin e com a Coorientação da doutora Bárbara Araújo no departamento analítica. O projeto era sobre a interação química entre kaolinite ( $Al_2O_5Si_2$ ) e tungstênio (W) visando à construção de membranas fotoeletrocatalíticas de kaolinite com tri óxido de Tungstênio ( $WO_3$ ) para tratamento de efluentes hospitalares.

No 4 ano fiz a disciplina de CLEQ ministrada pela professora Luciana Massi que ao final aplicou um trabalho sobre etnia racial, então, escolhi o grupo indígena Fulni-ô, nas proximidades da cidade Águas Belas, lembro da minha avó contanto as histórias desse grupo e de sua curiosidade pra conhece-los.

Enfim estou no 5 ano do curso de Licenciatura em química e estou diante do TCC, foi difícil escolher a linha de pesquisa e a professora, mas quando escolhi me identifiquei muito. A linha de pesquisa da pesquisa foi Diferença, Multiculturalismo, Interculturalidade, com o tema Educação Escolar indígena e a pratica no ensino de

Ciências, especificamente o grupo indígena Fulni-ô com a orientação da professora doutora Eva Silva do departamento de Didática.

Os motivos para ter escolhido esse tema foi a curiosidade de conhecer mais a aldeia, sendo que desde criança a minha avó falava sobre esse povo, além disso, a população indígena é menosprezada em nosso país, assim como sua educação e cultura, a partir do estudo de caso que será aplicado nas duas escolas vou conseguir compreender melhor como está sendo aplicado os conteúdos do currículo juntamente com os saberes cultural, assim posso trazer à tona aspectos importante sobre a educação escolar indígena desse grupo. Por meio dessa pesquisa mais pessoas conhecerem a aldeia e um pouco de sua cultura.

Para isso, será realizado entrevistas qualitativas nas duas escolas com professores da disciplina de Ciências e coordenadores, a partir de seus relatos vou conseguir conhecer e empreender a forma de ensino praticada nas duas escolas. E posteriormente através das representações sociais dos sujeitos vou analisar as divergências e convergências com o currículo na educação escolar indígena (CEEI).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>12</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. Educação indigenista integracionista .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2. Conquista do direito à educação diferenciada na Constituição de 1988 .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 .....</b>	<b>25</b>
2.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI no Ensino Fundamental II .....	28
2.3.2 Proposta curricular nacional para o ensino de Ciências no fundamental II.....	29
<b>3. A EEI E AS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA FULNI-Ô .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1. Apresentação da comunidade Fulni-ô .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2. A Escola Fulni-ô.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3. Representações de duas coordenadoras da EEIFMR sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 O ensino de Ciências sob a ótica do professor de Ciências do ensino fundamental II.....</b>	<b>46</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

Como previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no. 9.394 de 1996, deve haver uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. E no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena consta a necessidade de assegurar às escolas indígenas o planejamento de projetos educativos que contemplem suas identidades, culturas, línguas, entre outras especificidades, respeitando, assim, as práticas socioculturais e econômicas de cada povo indígena (BRASIL, 2012).

Sendo assim, este Trabalho de Conclusão de Curso buscou conhecer a educação escolar indígena praticada na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, da comunidade Fulni-ô, situada no município de Águas Belas, no estado de Pernambuco.

O grupo indígena denominado, hoje, Fulni-ô provem de outros grupos indígenas que existiam na região: os Tapuya, Carnijós, Foklassa, Brogadá ou Fola. A unificação desses povos indígenas possibilitou a constituição de um único grupo, forte, com apenas um sistema jurídico, padrão cultural, língua, religião, dentre outros aspectos.

O interesse em conhecer esse grupo indígena foi sendo despertado, desde minha infância, ao ouvir minha avó falar sobre eles. A partir disso, a pesquisa realizada objetivou analisar e compreender o como vem se dando a implementação da educação escolar indígena nesta escola Fulni-ô, bem como a prática de ensino de Ciências para o ensino fundamental II e sua interlocução com os saberes desse grupo indígena, através das representações sociais de duas coordenadoras e de um professor de Ciências.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e de um estudo de caso, com fundamentação na metodologia da História Oral (ALBERTI, 2005), que, por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitou apreender os relatos orais destes sujeitos sobre suas concepções e práticas em relação à educação escolar indígena e ao ensino de Ciências.

Cabe esclarecer, aqui, que entendemos como representação social o como os sujeitos interpretam o que vivem e observam. Segundo Jodelet (1989), *apud* Spink (1993), a representação social “é uma construção do sujeito enquanto sujeito social” (p. 303). “Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor

independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam” (p. 303). Dessa forma, o sujeito interpreta o meio em que vive, em sua dimensão material, objetiva e subjetiva (SPINK, 1993).

Logo, este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo - Caminhos e procedimentos metodológicos – traça o percurso metodológico da pesquisa, partindo da fundamentação teórica que conceitua pesquisa qualitativa, estudo de caso, representações sociais e História Oral até chegar à Escola Marechal Rondon, da comunidade Fulni-ô, e aos seus sujeitos (coordenadoras e professor de Ciências), para saber deles sobre a educação escolar indígena e o ensino de Ciências na interlocução com os saberes do grupo.

O segundo capítulo - Contextualização da educação escolar indígena no Brasil – faz uma breve incursão pela história de lutas e conquistas indígenas por território e por uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e específica a cada povo: da catequização e da educação indigenista integracionista, passando pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, destacando também a proposta curricular para ensino fundamental II e para o ensino de Ciências nesse nível de ensino, e a relevância do diálogo entre essas propostas e os saberes dos grupos indígenas.

E, por fim, o terceiro capítulo – A EEI e as experiências no Ensino de Ciências na Escola Fulni-ô – apresenta a comunidade e a escola Fulni-ô, em sua história, cultura e organização, para, em seguida, entrar em contato com as representações de duas coordenadoras da EEIFMR e de um professor de Ciências sobre a implementação da Educação Escolar Indígena e o ensino de Ciências na interface com os saberes desse grupo indígena, tomando como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI e a proposta curricular para ensino fundamental II e para a disciplina de Ciências.

## **1. CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso é resultado de uma pesquisa qualitativa, pois buscou compreender a Educação Escolar Indígena (EEI), a partir da perspectiva dos sujeitos com ela envolvidos.

Para Martins, (2017), a pesquisa qualitativa se manifesta através da apreensão de informações que estão contidas na vivência do sujeito, com o objetivo de analisar os fenômenos a serem compreendidos. “O pesquisador estará atento ao maior número possível de elementos constitutivos do campo estudado, conferindo-lhes sempre, grande importância.” (MARTINS, 2017, p. 05).

Bogdan e Biklen (1994) definem pesquisa qualitativa através de cinco características, no entanto, alguns trabalhos de cunho qualitativo não são contemplados com todas elas: 1) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47), ou seja, é o estudo em campo; 2) “A investigação qualitativa é descritiva” (p.48). Os dados coletados são analisados minuciosamente, respeitando-se os registros e transcrições; 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...)” (P.49); 4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50), e assim são minuciosos ao construir a análise dos dados obtidos; 5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50). O pesquisador busca compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a sua vida e realidade.

A pesquisa qualitativa apresenta várias vertentes: “naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica construtivista entre outras” (ALVES, 1991, p. 54).

Para Yin (2001), o estudo de caso, vertente de pesquisa deste trabalho, pode ser compreendido como uma investigação empírica que explora um fenômeno de situações

da vida real dos sujeitos entrevistados.

(...) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real- tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (p.25).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) caracterizam o estudo de caso a partir de três categorias de pesquisa, apontando seus conceitos mais importantes, formando uma triangulação: “Estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica” (p.90); “Estudos de caso de observação participante” (p.90) e “Histórias de vida” (p.92). No primeiro caso, o pesquisador escolhe a instituição onde realizará sua investigação, como, por exemplo, uma escola, e busca compreendê-la a partir de sua constituição histórica, podendo utilizar algumas das seis fontes de evidências, como entrevistas com os sujeitos relacionados a essa história.

O segundo caso, segundo os autores, se mostra a técnica mais eficaz de coleta de dados, pois exige que o pesquisador se insira e viva o cotidiano do espaço investigado, como também pode ser o caso de uma escola, assim como a relação com seus sujeitos. Por último, o autor salienta o estudo de caso de história de vida, que possibilita, através de entrevistas longas, que o narrador relate sua história de forma irrestrita, sem recortes. Diante disso, percebe-se que o interesse é aprofundar-se em sua trajetória de vida, por meio de uma entrevista estruturada ou semiestruturada, dependendo do objetivo de estudo.

Esta pesquisa é, portanto, um estudo de caso, e em alguma medida de observação participante<sup>1</sup>, em uma escola indígena do grupo Fulniô, do município de Águas Belas, Pernambuco, para conhecer e compreender a educação indígena nela praticada, bem como o ensino de Ciências na educação básica. Dessa forma, através da coleta dos relatos orais<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> A pesquisadora esteve na comunidade Fulniô na escola, ainda que por alguns dias, um período restrito de tempo, e em contato com alguns de seus sujeitos, o que lhe permitiu, ao estar lá, coletar dados por meio da observação e das conversas informais realizadas.

<sup>2</sup> Os **relatos orais** são uma **estratégia ou técnica de coleta de dados da metodologia da história oral**, que estabelecem um recorte nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, fazendo com que respondam apenas aos objetivos de pesquisa estabelecidos pelo pesquisador; diferente da outra técnica dessa metodologia, a **história de vida**, que não restringe as narrativas,

de sujeitos relevantes para esta pesquisa foi possível analisar a interpretação deles sobre o processo de implementação das diretrizes curriculares voltadas a educação.

Dessa forma, a metodologia da história oral se mostra importante para esta pesquisa, já que, por meio de relatos orais, entrevistas semiestruturadas, em que foram realizadas com seus sujeitos, e apreenderam suas representações sociais acerca da realidade por eles vivenciada no âmbito escolar destacado anteriormente.

Para Alberti (2005), o método da história oral é empregado numa investigação científica em que, a partir de entrevistas com perguntas importantes para o propósito da pesquisa, é dada importância às versões que têm os sujeitos acerca da história ou da situação investigada, mas também fundamentadas em teorias e documentos. “Em se tratando de uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram, é fundamental que tal abordagem seja efetivamente relevante para a investigação que se pretende realizar” (ALBERTI, 2005, p. 50).

Já para Queiroz (1988),

A história oral é termo amplo que recebe uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo” (p.19).

Logo, essa metodologia fundamenta-se em narrativas sobre situações vividas pelos entrevistados, que, ao serem contatadas para o investigador se transformam em fontes orais (ALBERTI, 2003).

Além disso, para Alberti (2003), por meio das entrevistas, os relatos orais dos sujeitos têm a difícil tarefa de reconstruir memórias e experiências vividas, transformando-as em linguagem, repleta de códigos, signos, símbolos e significados.

Diante disso, as memórias sobre as experiências vividas pelos sujeitos são reconstruídas a partir do tempo e do espaço no qual esses sujeitos estão inseridos no

---

permitindo que os entrevistados explorem livremente suas trajetórias de vida, para além dos objetivos da pesquisa.

momento em que as acionam. Elas são representações ou interpretações que os sujeitos fazem sobre aquilo que vivem (HALBWACHS, 1990).

No entanto, essas memórias não são apenas individuais, mas também coletivas, já que os indivíduos estão imersos num contexto social coletivo. Logo, as representações são constituídas pelas memórias individuais e coletivas, uma vez que “nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p.26).

A apreensão das representações de gestores e professores acerca da EEI nas escolas Fulni-ô se deu, portanto, através da coleta dos relatos orais desses sujeitos, com fundamentação na metodologia da história oral.

De acordo com Lakatos e Marconi, (2003):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (p. 195).

Logo, a entrevista é uma técnica de coleta de dados a partir da qual os sujeitos respondem às perguntas realizadas pelo (a) pesquisador (a) de forma discursiva, narrativa, indo ao encontro dos objetivos da pesquisa.

Nesse caso, o instrumento de coleta de narrativas orais foi a entrevista, também sendo é a mais recorrente na literatura e utilizada pelos pesquisadores. Com base num roteiro previamente elaborado: estruturada, que restringe as respostas dos entrevistados aos objetivos de investigação do pesquisador, a partir das questões delimitadas pelo roteiro; ou semiestruturada, que permite maior flexibilidade, já que questões decorrentes das próprias entrevistas, e que não foram previstas pelo roteiro, foram incluídas para atender aos objetivos da pesquisa (TRIVINOS, 1987).

Ainda, a entrevista semiestruturada é uma mediação entre a não-estruturada e a estruturada, em que o informante tem perguntas que foram previamente elaboradas para responder, mas ele pode desenvolver o tema de forma mais ampla, abordando novas interrogativas pertinentes para a pesquisa (MINAYO, 2001).

Como destacado anteriormente, para realizar as entrevistas primeiro elaborou-se

um roteiro semiestruturado que permitiu orientar o processo de reconstrução das memórias dos sujeitos para as respostas ao problema de pesquisa.

Desse roteiro previamente elaborado constam perguntas que buscaram compreender como vem ocorrendo a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena nas escolas Fulni-ô e a prática de ensino de Ciências, no diálogo com os conhecimentos do grupo Fulni-ô.

As perguntas do roteiro foram elaboradas a partir das funções dos sujeitos nas escolas, como: I) Coordenador(a); 1- A questão do financiamento, como é repassado os recursos para a escola? 2- Quais são as dificuldades de gestão desses recursos e onde eles são aplicados? 3- Como está organizada a estrutura física e a manutenção da escola para oferecer a educação escolar indígena? 4- A escola comporta somente alunos indígenas? 5- Quais são os grupos indígenas atendidos? 6- Como ocorre e como acontece a formação continuada dos professores? 7- Como ocorre a mediação na relação pedagógica professor-aluno? 8- Como está organizado o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola em termos de educação escolar indígena? 9- Como está sendo realizada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena? 10- Se a escola atende alunos indígenas e não indígenas, como tangencia as culturas? 6- Como é a participação da comunidade indígena na relação com a escola? II) Professor; 1- Qual é sua formação? Faz quanto tempo que você é professor nessa escola? 2- Como são realizadas as aulas de Ciências? Possui laboratório de Ciências? Em quais espaços essas aulas acontecem? 3- Como professor de Ciências, como você articula os conteúdos do currículo com a cultura (s) e saberes do(s) grupo (s) indígena (s) que ensina? 4- As aulas são ministradas com a língua materna indígena? 5- Como se dá sua relação com os alunos? E com os pais?

O contato com a comunidade e escola Fulni-ô se deu pelo intermédio de uma moradora, que apresentou a comunidade, incluindo o pajé e o cacique, e se fez guia durante o período de uma semana no qual foram coletadas algumas informações preliminares. Pretendia-se retornar comunidade e aprofundar o estudo, no entanto em virtude da pandemia isso não foi possível, por isso esse o estudo buscou analisar a educação escolar indígena nessa escola da Conhecer e ser apresentada por um indivíduo que é membro do grupo Fulni-ô facilitou a aproximação dos sujeitos da comunidade.

No primeiro contato com os coordenadores da escola apresentou-se a proposta de pesquisa e a importância de realizá-la, como forma de conhecer e compreender a EEI tal como praticada na comunidade Fulni-ô. Posteriormente, foi realizado o contato com os professores da componente curricular de Ciências, do ensino fundamental II.

Na Escola Estadual Marechal Rondon, a secretária agendou um horário com a coordenadora do período da tarde para a apresentação da proposta de estudo. Não foi possível agendar com a coordenadora do período da manhã. Neste intervalo de tempo, enquanto aguardava a conversa com a coordenadora da tarde, apresentou a escola, explicando que é dividida em dois prédios, um deles denominado anexo, com turmas do ensino primário e do ensino fundamental I, e o prédio central para o ensino fundamental II e ensino médio.

Após a conversa com coordenadora foi possível, através de sua mediação, entrar em contato com o professor de Ciências, que leciona para o ensino fundamental II, e com a coordenadora geral da escola, que gerencia tanto o prédio anexo quanto o central, assim como as outras escolas existentes na comunidade.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com a adesão voluntária de todos os convidados, que assinaram um termo de autorização de uso de seus relatos orais. Logo, a partir dos relatos desses sujeitos contatados duas coordenadoras pedagógicas e um professor responsável pela disciplina de Ciências, para o ensino fundamental II, foi possível compreender suas concepções e práticas em relação à EEI, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI e sua articulação com os conhecimentos do grupo indígena Fulni-ô.

Simultaneamente a coleta dos relatos orais realizou-se as transcrições das conversas com os sujeitos entrevistados. Logo mais, esses dados foram organizados, de forma a destacar as suas semelhanças, diferenças e seu inter-relacionamento, de acordo com as perguntas direcionadas e com as respostas dos sujeitos (GIL, 2008). A análise e interpretação qualitativa dos relatos orais dos sujeitos serão apresentadas no Capítulo 3 deste trabalho.

Cabe agora esclarecer, aqui, que entendemos como representação social o como os sujeitos interpretam o que vivem e observam. Segundo Spink (1993, p. 303) “a

representação social é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam”. Dessa forma, o sujeito interpreta o meio em que vive, em sua dimensão material, objetiva e subjetiva.

Spink (1993) também afirma que o sujeito é um produtor da realidade social, ou seja, para ter uma representação social o sujeito tem que estar contido na realidade social, e, assim, analisar e interpretar o seu contexto social. Sendo assim, ele não é apenas um mero “produto de determinações sociais nem produtor independente” (SPINK, 1993, p. 303), é também uma manifestação de fatos por ele vivenciados.

Também é importante destacar que a representação “não é a duplicata do real, nem a duplicata do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito” (JODELET, 1985, p.475), mas todo ser humano tem em sua vida processos de relacionamentos que constrói ao longo do que vive e observa.

Ainda para Jodelet (1985), o conteúdo transmitido pelos meios de comunicação social tem relação com o ambiente de convívio do sujeito, possibilitando a criação de um caráter social. Dessa maneira, alguns fatores influenciam as interpretações sociais: informações, trabalho que realiza e a convivência com indivíduos, de outra forma, a representação desse sujeito está relacionada com a de outros sujeitos.

Para Jodelet (1985), o termo representação social é entendido como “a elaboração, por parte de uma coletividade, sob indução social, de uma concepção da tarefa que não leva em consideração a realidade de sua estrutura funcional” (p.470). Por meio da afirmação da autora, um grupo de indivíduos que tem uma representação construída a partir da vivência em sociedade sintetiza, assim, a “história, relações sociais e preconceitos” (p. 472), transformando algo abstrato em concreto.

Dessa forma, se mostrou importante conhecer e compreender as representações sociais dos professores e gestores sobre o tema abordado. Por meio de entrevistas presenciais e individuais, semiestruturadas que foram coletados os dados e informações prévias para a pesquisa. Esses relatos orais foram gravados e transcritos; em seguida, os

dados foram organizados e analisados tomando como referência um arcabouço teórico-conceitual e metodológico específico.

Cabe complementar que as representações sociais dos professores de Ciências da escola indígena Fulni-ô, do ensino fundamental II (6º ao 9º. Ano) foram apreendidas a partir da coleta, via entrevistas, de seus relatos orais, os quais se referem ao recorte para apenas as memórias e experiências que o pesquisador quer acessar dos sujeitos, de forma a responder aos objetivos da pesquisa, que, para esse momento, estão relacionados a compreender suas práticas de ensino nessa disciplina na EEI Fulni-ô, tomando como referência a proposta curricular para o ensino de Ciências e sua articulação com os conhecimentos pertencentes a esse grupo.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

A começar pela colonização, os povos indígenas vêm sofrendo contínuas invasões, mas lutam para garantir a preservação de suas culturas e identidades étnicas, de uma geração para outra, e, assim, assegurar que, independente das circunstâncias, seus descendentes mantenham os padrões culturais, institucionais, sociais e os sistemas jurídicos (LUCIANO, 2006).

No Nordeste ocorreu uma ocupação mais severa, com maior prejuízo para os territórios e alta submissão dos povos da região, como; Xucuru, Cariri-Xocó, Tuxá, Aticum, Potingua, entre outros. A invasão violenta resultou em línguas nativas, tradições, modos de vida, religião e cultura substituídas por uma exaltação da vida dos Portugueses, e os grupos que conseguiram resistir se uniram formando grupos mais fortes como por exemplo: Fulni-ô. Nos anos 1970 era um insulto ser denominado índio, mas os indígenas negavam suas identidades, suas origens étnicas, com o objetivo de mascarar suas origens (LUCIANO, 2006).

Posteriormente, a valorização sociocultural surgiu com o movimento indígena dando ênfase aos povos que mantiveram as línguas maternas e cultivavam suas tradições. Atualmente, esses povos estão vivendo um período de pós-colonização que busca recuperar e reiniciar projetos étnicos, sociais e indenitários, enaltecendo, dessa forma, suas culturas e tradições (LUCIANO, 2006).

O percurso histórico seguido pelos grupos indígenas foi turbulento com conflitos, alianças, violências e conquistas. Para compreender a conjuntura atual na qual estão inseridos os povos indígenas e a importância de uma educação escolar própria, que contemple suas respectivas características, é preciso conhecer essa trajetória histórica, desde o período colonial (RODRIGUES, 2014).

Para Luciano (2006), a educação indígena refere-se ao processo de disseminação de conhecimentos, crenças e práticas dos grupos indígenas de uma geração para outra,

por outro lado, a EEI é o processo de construção e transmissão de conhecimentos indígenas e não-indígenas por meio da escola. O autor afirma, ainda, que tal escola é própria do colonizador, no entanto os indígenas se apropriam deste “modelo”, a fim de robustecer seus projetos socioculturais, permitindo que os conhecimentos do “homem branco” sejam transmitidos.

Para Noelli (2004), a educação diferenciada não se resume apenas à legislação, mas a um conhecimento histórico que permite conservar e valorizar a cultura material, a memória dos ancestrais e seus ensinamentos. Por isso é muito importante ter uma educação voltada à compreensão e valorização da diversidade cultural indígena.

“Diversidade e manifestações culturais estão presentes em todos os espaços sociais, inclusive na sala de aula” (SOUZA; ALMEIDA, 2014, p. 06). Reforçando que a diversidade se caracteriza por contemplar todas as formas de cultura, cabe também colocar que a heterogeneidade cultural marca a sociedade contemporânea (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Logo, o Movimento Indígena, no decorrer de sua trajetória, se consolidou fortemente, obtendo importantes conquistas em suas lutas, que se iniciaram no período colonial e se estendem até os dias atuais, principalmente para alcançar uma Educação Escola Indígena diferenciada (LUCIANO, 2006).

Sendo assim, a primeira conquista no âmbito da educação em territórios indígenas garante uma educação bilíngue nas escolas indígenas, como previsto na Constituição Federal de 1988, e, posteriormente, conquistou-se uma educação específica, diferenciada, intercultural, multilíngue e comunitária, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 1996, a partir do pacto federativo entre União, Estados e Municípios na execução desse direito dos povos indígenas (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017).

## **2.1. Educação indigenista integracionista**

Para compreender o percurso que levou à EEI, tomou-se como referência a cronologia proposta por Sobrinho; Souza; Bettiol (2017), ao narrarem a relação entre população indígena e educação em três períodos da história.

O primeiro período refere-se à escola catequese: 1549, momento em que os jesuítas chegaram no Brasil, e de 1756 a 1767, intervalo de afastamento dos jesuítas do ofício de catequisar os “índios”. Essas missões de catequização eram realizadas pela delegação da Coroa portuguesa, conferindo aos jesuítas poder, tanto espiritual como político, frente às populações das aldeias que administravam (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

O segundo período acontece entre o século XVIII até meados do século XX, destacando-se a implementação das Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador, caracterizado por duas fases.

A primeira fase ocorre entre os séculos XVIII e XIX, conhecida como fase Pombalina ou também Diretório Pombalino, cujo objetivo maior não era catequizar os “índios”, mas civilizá-los. Nesse contexto, o diretor responsável pelas aldeias “proíbe as línguas nativas e impõe a obrigatoriedade do uso do português; prevê escolas separadas para meninos e para meninas, com a incumbência de civilizá-los [sic]” (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

A segunda fase ocorre entre meados dos séculos XIX até meados do século XX, a Primeira República e a Ditadura de Vargas prosseguem com o objetivo de integrar o “índio” nessa nova sociedade. A Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, promove a catequese e civilização dos povos indígenas, com a intenção de torná-los cristãos e trabalhadores (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Localização dos Trabalhadores Nacionais (LTN), em 1910, se deu para impedir o extermínio dos “índios”, além de acreditarem que eles eram incapazes de se cuidar, impondo uma tutela a esses povos. O SPI foi o primeiro aparelho de poder criado para equilibrar a relação entre as sociedades indígenas, diversos grupos sociais e demais aparelhos de poder, como é o caso do Estado brasileiro (LUCIANO, 2006).

O SPI instituiu que a educação não era mais responsabilidade religiosa, no entanto continuou com a política de integrar os povos indígenas, resistindo à implementação de uma educação bilíngue, tal como defendida pela Unesco (LUCIANO, 2006).

O terceiro período ocorre dos anos 1970 até o século XXI, denominado de Ensino Bilíngue de Transição, e tem duas fases. A primeira fase, transição do SPI para a Funai, enfatiza que ensino bilíngue de transição seria uma forma de desvalorizar a língua indígena e priorizar o domínio da língua portuguesa (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

Mesmo com a implementação do ensino bilíngue, a partir da formação de monitores indígenas para atuarem como professores em suas comunidades, a língua nativa indígena continuou sendo a referência para ensinar a língua portuguesa, facilitando, dessa forma, a integração (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017). Fica evidente que o objetivo da Funai também era civilizar o “índio”.

No decorrer desses períodos destacou-se o objetivo de catequização, em que ocorre o desaparecimento de muitos grupos indígenas, juntamente com suas culturas, línguas e histórias.

A segunda fase, no contexto do chamado Indigenismo Alternativo, caracteriza-se pelos projetos direcionados para educação diferenciada. Essa fase também se destaca pela mobilização indígena, patrocinada por organizações não-governamentais brancas. Assim, há o surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017). Essas organizações civis tomaram como responsabilidade as funções que eram do órgão oficial tutelar e outras questões que envolvem os “índios” (LUCIANO, 2006).

As mobilizações dos povos indígenas, no decorrer do período de 1970, por meio de muitos conflitos, levaram, portanto, à fase da educação diferenciada e de ações políticas que culminaram em direitos com a promulgação da Constituição de 1988, beneficiando tais grupos (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017; LUCIANO, 2006).

## **2.2. Conquista do direito à educação diferenciada na Constituição de 1988**

Os direitos conquistados na Constituição de 1988 representaram a ruptura com a “assimilação, integração, incorporação ou provisoriedade da condição de indígena e, em consequência, das terras por eles ocupadas.” (FILHO; BERGOLD, 2013, p. 15), ou seja,

os indígenas conquistaram uma relativa autonomia, no entanto seus territórios continuam a ser invadidos, e a partir deste período a relação mantida com o Estado brasileiro tem uma nova perspectiva.

Visto que, a integração desses grupos na sociedade a partir desse período ocorre de forma mais branda, já que o Estado reconheceu o direito dos diferentes grupos de manter suas culturas e línguas (FILHO; BERGOLD, 2013). Como consta na Constituição, no caput do art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p.107).

Além disso, para a proteção de tais direitos é garantida, por lei, uma educação bilíngue, na língua portuguesa e na língua materna de cada grupo indígena, conforme previsto no Art. 210, § 2º.

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p.97).

Além disso, o Art. 232 proporciona o encerramento da posse tutelar que a FUNAI exercia sobre os indígenas, já que eram tomados como incapazes, os impossibilitando de “ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” (BRASIL, 1988, p.108).

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988, p.108).

No entanto, para Luciano (2006), a FUNAI continua trabalhando por meio das orientações da tutela, por não reconhecer os direitos indígenas. E, no decorrer dos anos, anti-indígenas e instituições interessadas nas terras indígenas tentam minimizar os direitos conquistados por esses grupos.

Tais conquistas foram extremamente importantes para o desenvolvimento de uma organização indígena, participação na política, demarcação de territórios e educação diferenciada, entretanto ainda existem muitos desafios para superar (FILHO; BERGOLD, 2013). Atualmente ainda há carências na saúde, segurança, educação específica, direito a

terra, as quais não vão ao encontro do previsto na Constituição (LUCIANO, 2006).

Como destaca Luciano (2006):

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e pelas organizações indígenas é a de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, que são obrigados a adotar nas suas comunidades para garantirem seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos. O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o jeito de ser e de fazer dos povos indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos seus povos, como o de solidariedade, generosidade e democracia (p.82).

Dessa forma, para superar esses obstáculos os indígenas se associam aos não indígenas em busca de proteção, através da presença de lideranças indígenas nas chamadas organizações formais da política e com elas o encaminhando das demandas desses povos. Mas ainda almejam uma maior autonomia para serem capazes de intervir, e daí a importância da formação intelectual (LUCIANO, 2006).

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, em 1998, o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a EEI, referente à educação escolar diferenciada, bilíngue ou multilíngue para os indígenas, conforme já prevista na Constituição de 1988.

### **2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996**

Anterior à LDB, a portaria interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991, ratifica que os indígenas têm direito a uma educação específica, de qualidade e laica, bem como ao funcionamento das escolas indígenas nas áreas da aldeia (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2004). Além disso, é atribuída ao Ministério da Educação (MEC) a função de coordenar as ações referentes a essa educação, momento em que há o desligamento da Funai (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

A coordenação das políticas da EEI deixou de ser responsabilidade da Funai e passou a ser gerida pelo MEC, com a criação de um conjunto de orientações destinadas às Secretarias de Educação, tanto estadual como Municipal (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

A normatização de uma educação escolar bilíngue se dá com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB/1996, como consta no artigo 78, prevê o desenvolvimento de projetos que contemplem o ensino e a pesquisa integrados a uma educação escolar bilíngue e intercultural de cada grupo indígena, conjuntamente com o Estado e com os colaboradores de assistências aos indígenas, tendo como objetivo:

I - 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; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL,1996, p. 31).

Outros programas destinados a EEI foram criados, tal como consta do Art. 79, cabendo ao Estado o investimento financeiro na construção de escolas nas comunidades indígenas, para uma educação de qualidade e intercultural.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL,1996, p. 31).

Leivas, Rios e Schafer (2014) também informam que, nesse contexto, algumas normas legais não foram cumpridas, como a localização das escolas indígenas em suas aldeias e a oferta de ensino superior específico para a formação de professores indígenas.

A Lei 11.645, de 2008, altera a LDB 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, para incluir no currículo da rede nacional de ensino, juntamente com a História e Cultura da África e afro-brasileira, a obrigatoriedade da temática História e Cultura dos Povos Indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI na Educação Básica foram formuladas a partir de diversos pareceres, nos anos de 2009 e 2010, e atualmente está consolidada no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado e publicado no Diário Oficial

da União (DOU), de 15 de junho de 2012.

Como consta em seu Art. 2º, há a necessidade de assegurar às escolas indígenas o planejamento de projetos educativos que contemplem suas identidades, culturas, línguas, entre outras especificidades, respeitando, assim, as práticas socioculturais e econômicas de cada povo indígena (BRASIL, 2012).

Por sua vez, o Art. 19 prevê que o setor administrativo e o grupo docente sejam compostos pelos indivíduos da comunidade indígena, promovendo um diálogo entre as questões da comunidade e do órgão governamental (BRASIL, 2012).

Segundo o Art. 20, “Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena [...]” (BRASIL, 2012, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI na Educação Básica são definidas para implementação pela Resolução no. 5, de 22 de junho de 2012, que destaca, ainda, a relevância de garantir o direito de uma maior autonomia às escolas indígenas, de maneira que os próprios indígenas das escolas possam tomar decisões referentes ao seu funcionamento, como: a construção do Projeto-Pedagógico (PP); a opção por professores indígenas. Para isso, mais a frente, foi criado o curso de Licenciatura Intercultural Indígena<sup>3</sup>; e a certificação de que as escolas indígenas são autônomas, específicas no sistema de ensino (LEIVAS; RIOS; SCHAFER, 2014).

### **2.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI no Ensino Fundamental II**

Costa e Gomes Junior (2017) abordam sobre a autonomia das escolas indígenas e do direito dos grupos indígenas em colaborar com a construção dos referenciais

---

<sup>3</sup> O curso Licenciatura Intercultural Indígena para a formação de professores e professoras indígenas para atuarem na educação básica em escolas indígenas, no ensino fundamental e no ensino médio, dá destaque a algumas áreas do conhecimento, como: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, [s.d.]).

curriculares e pedagógicos. Além disso, destacam a obrigatoriedade do Currículo Escolar Indígena contemplar as línguas maternas, memórias históricas, dentre outros aspectos de suas culturas.

Como previsto na DCN/EEI, no Art. 3, deve-se garantir:

I - A recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e Ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2012, p. 02).

Para isso, a estrutura dos componentes curriculares do Currículo da Educação Básica para a EEI sugere uma relação entre os conhecimentos da ciência moderna e os saberes dos povos indígenas.

Nesse sentido, como consta no artigo 9 da DCN/EEI sobre o Ensino Fundamental.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias (BRASIL, 2012, p. 04).

Os conteúdos devem ser, portanto, específicos às diferentes áreas do conhecimento e diferenciados a partir de cada grupo indígena, como proposto, ainda, pelo artigo 9 da DCN para a EEI sobre o Ensino Fundamental.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às Ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades (BRASIL, 2012, p. 04-05).

Dessa forma, o ensino fundamental deve propiciar a acessibilidade a linguagem da leitura e escrita, o entendimento das áreas de humanas, biológicas e exatas para estimular habilidades tanto individuais como coletivas, e assim articular os conhecimentos dos povos indígenas com os conhecimentos curriculares.

Ainda, analisando o artigo 9 da DCN para a EEI, em que é fundamental a aplicação das “práticas educativas”, ou seja, praticar as condutas educacionais, e das “práticas do cuidar”, isto é, valorizar a sua autonomia tanto cultural como individual, é imprescindível garantir essas práticas no convívio social de um estudante indígena no decorrer de suas diferentes fases da vida.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta (BRASIL, 2012, p. 05).

Com isso, é responsabilidade do governo arcar com as necessidades dos estudantes, e também proporcionar um ensino fundamental aos indígenas, que lutaram para conquistar essa etapa escolar.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização (BRASIL, 2012, p. 05).

Logo, as DCN para o ensino fundamental II garantem para todas as escolas indígenas um ensino específico e diferenciado, no entanto não propõe como pode ser trabalhada essa articulação de conhecimentos na componente curricular de Ciências, o que torna necessária uma proposta específica para o ensino de Ciências na EEI.

### **2.3.2 Proposta curricular nacional para o ensino de Ciências no fundamental II**

As diretrizes curriculares para o ensino de Ciências, trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão organizadas a partir dos “Conteúdos Estruturantes”, divididos em cinco categorias: Astronomia, Matéria, Sistemas Biológicos, Energia e Biodiversidade, defendendo que:

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (BRASIL, 2018, p. 325).

Nessa perspectiva, é relevante que a componente curricular de Ciências assegure uma educação através de uma abordagem crítica, considerando a dimensão cultural do conhecimento curricular para a compreensão do mundo atual, e entendendo que a evolução não é linear, mas um processo histórico marcado pela ação humana (BRASIL, 2010).

Atualmente, o Brasil abriga cerca de 310 grupos indígenas em que são faladas mais de 274 línguas distintas, por isso é de extrema relevância o aprimoramento de uma educação diferenciada, de qualidade e intercultural na componente curricular Ciências, mesmo apresentando muitos desafios (MONTEIRO *et al.* 2019). Esse autor afirma, ainda, que há poucos trabalhos que estudam, especificamente, sobre as práticas de ensino efetuadas nas escolas indígenas.

Ainda, como consta nas DCN, as escolas indígenas devem contemplar em seus currículos uma perspectiva intercultural, que considere, principalmente, os valores e interesses etnopolíticos do grupo indígena, a ser estabelecido no Projeto Político-Pedagógico da escola (BRASIL, 2012).

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de Ciências e de informática (BRASIL, 2012, p. 08).

Isto é, o ensino nas escolas indígenas deve articular os conhecimentos pertencentes à comunidade e aqueles previstos pela educação fundamental para a vida cidadã, tal como constam da base nacional comum (BRASIL, 2010).

Por tudo isso, constatamos que as orientações curriculares para o ensino de Ciências para o ensino fundamental II, contidas nas DCN e, mais recentemente, na BNCC, devem estar em interlocução com a proposta curricular para a EEI, bem como com os saberes dos grupos indígenas.

### **3. A EEI E AS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA FULNI-Ô**

O estudo de caso preliminar realizado na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon (EEIFMR) buscou analisar o processo de implementação, ou não, das DCN para a EEI, tomando como referência o componente curricular de Ciências para o ensino fundamental II, e sua articulação com saberes indígenas desse grupo.

Diante disso, é plausível esclarecer que a escola Rondon toma como referência, para seu planejamento de aulas e conteúdos, as DCN/EEI, correlacionando-a com a cultura, costumes e saberes do grupo Fulni-ô, a partir da constante mediação feita pelo professor indígena.

Sendo assim, este capítulo apresentará a comunidade, a Escola Marechal Rondon, no que é a sua história, estrutura, organização e currículo, bem como o desenvolvimento da educação escolar indígena; e, por fim, a prática do ensino de Ciências, no fundamental II, de acordo com as representações de duas coordenadoras e do professor de Ciências.

#### **3.1. Apresentação da comunidade Fulni-ô**

O povo Carnijós era nômade e se deslocava entre a Bahia e Pernambuco. No entanto, com o desmatamento, os carnijós se fixam em Pernambuco, próximo ao rio Ipanema e do grupo indígena Flouclaça. Logo mais, em um toré, encontro de danças e cantos, dois jovens, um de cada grupo, se apaixonaram e, ao invés de entrarem em conflito, as famílias estabeleceram uma aliança e se unificaram. Da união desses dois grupos indígenas – carnijós e flouclaça – surge o povo Fulni-ô. Tempos depois, outros grupos, como os Fôla e os Brogadas, se somaram a esse povo. (GERLIC, 2001).

A comunidade Fulni-ô está localizada na cidade de Águas Belas, no interior do estado de Pernambuco, na região do Polígono da Seca Nordestina, contendo 11.500 habitantes (GERLIC, 2001).

A história desse grupo é marcada por inúmeros conflitos e lutas pela posse da

terra. Os massacres tiveram dois momentos marcantes: primeiro, a colonização dos portugueses; e, em 1920, a disputa com coronéis e jagunços, que, inclusive, reprimiam seus rituais e a comunicação em sua língua materna (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012).

O significado do nome Fulni-ô, na língua materna yaathe, é “povo da beira do rio” ou “povo que vive ao lado do rio”. Nesse território indígena corre o rio chamado Fulni-ô. A comunidade central, escolhida para ser instalado o Posto indígena General Dantas Barreto, está situada no entorno da cidade de Águas Belas, e nela reside a maioria dos indígenas. No entanto, há duas outras comunidades, a Xyxyaklá, mais afastada da cidade e contendo os demais habitantes, e a Ouricuri, espaço específico para encontros religiosos (QUIRINO, 2006).

Os Fulni-ô têm como núcleos de moradas a Aldeia Sede (aldeia grande, aldeia de cima), a Aldeia do Ouricuri (aldeia de baixo - lugar de expressão religiosa Fulni-ô) e a Aldeia do Xixiakhlá (que significa em yathê muitas catingueiras). Esta última também é chamada de Cipriano pelos não-índios. A aldeia sede é comumente chamada pelos Fulni-ô de “aldeia grande”, como uma forma de diferenciá-la do Xyxyaklá e do Ouricuri [...] A cidade e a aldeia sede estão integradas fisicamente (QUIRINO 2006, p. 14).

Gaspar (2009) discute que esse grupo indígena mantém contato diário com o não indígena, resultando em grandes impactos para a história e organização sociocultural, além disso destaca que é um povo bilíngue que valoriza sua identidade, preservando a cultura, para isso os elementos do patrimônio cultural Fulni-ô são conservados com o intuito de serem transmitidos para as gerações futuras.

As relações existentes entre o povo Fulni-ô e os moradores da cidade de Águas Belas se dá, principalmente, para suprimir diferentes necessidades, como acesso a alimentos para consumo, a serviços jurídicos, dentre outros. Dessa forma, esse grupo tem que manter contato com a cidade diariamente (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012). Entretanto, essa relação é marcada, historicamente, por hostilidades e preconceitos, gerando conflitos e desconfianças dos águas-belenses para com os Fulni-ô, o que reflete na inserção desse grupo na cidade (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012).

Quirino (2006), ao abordar sobre as relações conflituosas estabelecidas entre os Fulni-ô e os águas-belenses, faz a seguinte afirmação:

Os Fulni-ô (...) buscam todo tempo afirmar sua identidade e defender seus direitos históricos perante os não-índios de Águas Belas. Existe notadamente uma separação étnica marcada por uma interação bastante tensa e complicada (QUIRINO, 2006, p. 23).

A organização sociopolítica do grupo Fulni-ô é semelhante à dos outros grupos indígenas, sendo constituída por um cacique, um pajé e um grupo de liderança. Os critérios para escolher os líderes não são conhecidos, mas a ideia comum é escolher o mais velho, por critérios hereditários (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012).

O grupo Fulni-ô é, portanto, “um povo étnico, socialmente organizado, mantendo uma identidade própria e afirmadora” (p.12), com destaque para seu ritual do Tore e para sua língua materna Yaathe. que significa "nossa boca, nossa fala, nossa língua", seu maior patrimônio (QUIRINO, 2006).

A língua Yaathe, a princípio, foi desenvolvida e enriquecida pelos ascendentes, que ensinaram as gerações seguintes, sendo os anciões, atualmente, chamados pelos moradores de “dicionários vivos”, e pode ser aprendida no contato doméstico com os familiares ou na escola bilíngue que a comunidade possui, destinada apenas a quem é Fulni-ô (GASPER 2009).

O Tore é um ritual de dança espiritual, como um presente para Deus, com letras no português e no yaathe. O Ouricuri é um retiro religioso onde é realizado, anualmente, nos meses de setembro, outubro e novembro, um encontro fechado apenas para os Fulni-ô. Eles se mudam para esse espaço sagrado durante esse período (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012).

### **3.2. A Escola Fulni-ô**

Em 1920 foi criada a primeira escola para a educação escolar indígena, localizada na comunidade central Fulni-ô, a qual oferecia apenas até o antigo primário (atual ensino fundamental I), e para continuar os estudos, a partir do que é hoje o fundamental II, os alunos indígenas migravam para Águas Belas, onde se deparavam com preconceitos. Ela foi denominada, em 1922, Escola General Rondon, tendo sido implantada pelo Chefe do

Posto da Funai, Alberto Jacobina (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012). Hoje, ela se chama Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.

A princípio, o objetivo da escola era de integração social e, atualmente, é de fortalecimento da importância do território próprio como consciência coletiva. Inicialmente foi administrada sob a tutela do SPI e, posteriormente, da Funai, vinculada ao Ministério da Justiça. Sua execução foi delegada à cidade próxima à comunidade (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012).

A EEIFMR em seu início proporcionou leitura e escrita em português para inúmeros indígenas Fulni-ô, naquela época houve proibição da língua materna, sendo impossível ser uma escola bilingue.

A atual a coordenadora geral das escolas da comunidade Fulni-ô, responsável pela educação escolar desse grupo, destaca que, hoje, há três escolas Fulni-ô sob responsabilidade do Estado: A EEIFMR, situada na comunidade central, ofertando matrículas para Educação Infantil, ensino fundamental I e II, Ensino Médio e turmas de Yaathe; Escola Estadual Indígena Ambrósio Pereira Júnior, situada na comunidade Xxyaklá, ofertando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e turmas de Yaathe; e, por último, a Escola Estadual Indígena Bilingue Antônio José Moreira, situada na comunidade central, oferecendo estudos sobre a língua materna Yaathe.

Embora essas escolas existam na comunidade indígena, alguns Fulni-ô estudam na cidade (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012). A pesquisadora observou que, os alunos que optam por estudarem na cidade são por motivos particulares, como alguns pais em particular acreditam que o método de ensino é eficiente para seu filho, ou decisão dos pais. Contudo, segundo a coordenadora alguns alunos Fulni-ô estão retornando para a EEIFMR, pois é evidente o aperfeiçoamento dos professores e da escola em geral.

Como a escola Fulni-ô é estadual, o seu calendário contempla 200 dias letivos de aulas e atividades, no entanto, em muitos momentos, ela desenvolve um calendário indígena específico, como na liberação dos alunos para o ritual religioso do grupo, que ocorre anualmente durante três meses (setembro, outubro e dezembro), e nesse período não há aulas.

A estrutura dessas escolas indígenas é semelhante à das diversas escolas do Estado em outras localidades, como a pesquisadora observou na EEIFMR há sala dos professores, acessibilidade para cadeirantes, banheiros, salas de aula, cozinha para preparar a merenda, porteiro, secretaria e muros ao redor da escola.

Por outro lado, apresenta alguns detalhes da cultura indígena como o piso não é feito de concreto, mas é o próprio chão da terra, assim como toda a comunidade, na escola também tem uma oca indígena em seu entorno, no centro da escola há uma árvore que nos intervalos das aulas os alunos e alguns professores se reúnem em volta. A pesquisadora também percebeu que no decorrer dos recreios os professores e demais funcionais conversam informalmente ora em Português ora em Yaathe, acendendo e fumando suas xanduca<sup>4</sup>.

O território da EEIFMR tem duas divisões: o anexo, no qual acontecem as aulas do ensino infantil e fundamental I, nos períodos manhã e tarde, e a noite as aulas de Yaathe para os jovens e adultos; e o prédio central, no qual acontecem as aulas do ensino fundamental II, do médio e EJA (Educação para Jovens e Adultos) nos períodos manhã e tarde, e a noite as aulas de Yaathe para Jovens e adultos. O estudo da língua materna está presente durante o horário de aula numa disciplina específica destinada aos Jovens Fulni-ô, também nas aulas noturnas.

### **3.3. Representações de duas coordenadoras da EEIFMR sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**

Nesta subseção será discutido como está sendo realizada a implementação das DCN para a EEI na EEIFMR, a partir das representações de duas coordenadoras da escola, de acordo com suas respectivas memórias acerca de cada pergunta a elas direcionada.

Primeiramente, a entrevista foi realizada com a coordenadora geral da Escola

---

<sup>4</sup> Xanduca é um tipo de cachimbo comumente usados pelos Fulni-ô.

Marechal Rondon, que também gerencia a administração uma outra escola da comunidade Fulni-ô a Escola Estadual Indígena Bilingue Antônio José Moreira em que a coordenadora está no cargo desde começo da escola. Também, foi entrevistada a coordenadora da tarde da EEIFMR, que está nesse cargo há pouco tempo, já que, anteriormente, era professora, mas foi transferida para a coordenação devido a problemas pessoais. Ao longo desta subseção esses dois sujeitos serão denominados como coordenadora da tarde e coordenadora geral, facilitando a identificação das falas.

Para conhecer melhor a organização e estrutura da escola, fez-se a primeira pergunta do roteiro semiestruturado da entrevista: A questão do financiamento, como são repassados os recursos para a escola?

No que se refere a esse aspecto, a coordenadora geral afirmou que os investimentos educacionais totais destinados a comunidade central, onde reside a maioria do grupo Fulni-ô, são distribuídos a cada escola, por meio de um conselho escolar, no entanto não são suficientes para suprir as necessidades cotidianas dessas escolas.

A gente tem aqui a unidade executora que é um conselho escolar da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em junção com a Escola Pereira Júnior, nós temos essas 2 escolas aqui. A gente faz parte de diversos programas federais, a gente sempre recebe todos os recursos que nós somos contempladas: o programa mais educação, o programa mais alfabetização, a questão de acessibilidade, todos os programas de nível federal que são ofertados para as escolas a gente faz a petição e somos atendidos. também tem essa situação que através da Secretaria da Educação do estado de Pernambuco que é o órgão mantenedor das nossas escolas aí tem os recursos de manutenções que são 3 ou 4, mas geralmente variam muito atendimento por ano que vem o recurso só para manutenção, [...] Então todo o recurso que vem pra gente temos muitos cuidados para tentar multiplicar o máximo espichando por aí para poder fazer render e atender da melhor forma e com melhor qualidade para esses estudantes (Coordenadora geral).

Em suma, segundo a coordenadora geral, somado aos recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) e a parte que cabe aos estados, a escola Marechal Rondon, ao participar de todos os possíveis programas educacionais direcionados às escolas, também acessa os recursos advindos desses programas. Mas, para suprir necessidades sempre presentes na EEIFMR, a escola também faz uso dos recursos destinados à manutenção dos equipamentos e à reposição em geral.

Por ser responsável por duas escolas da comunidade central, essa coordenadora

geral diz acessar os recursos destinados a ambas as escolas, por isso precisa-se de uma “*unidade executora que é um conselho escolar*”, juntamente com responsáveis pelas duas escolas, para definir a aplicação dos recursos.

Dessa forma, a partir do diálogo com a entrevistada, percebe-se que a escola Marechal é assistenciada pelo governo estadual, no entanto o recurso por ele destinado não supre suas necessidades cotidianas como a pesquisadora observou que em algumas salas de aula e na sala dos professores os ventiladores estão danificados, assim também como algumas portas, há poucos projetores funcionam. Isto é, a escola está passando por uma fase de poucos recursos.

Verifica-se, neste caso, como está previsto nas DCN para a EEI, no art. 24, que se constitui atribuição da União: “V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas” (BRASIL, 2012, p. 12). Ou seja, é dever do Estado brasileiro fornecer recursos para que as comunidades indígenas desenvolvam a educação escolar indígena.

Para compreender melhor os obstáculos que a coordenação geral enfrenta em meio a gestão desses recursos e como são aplicados, realizou-se a seguinte pergunta: Quais são as dificuldades de gestão desses recursos e onde eles são aplicados? Por meio da resposta pode-se entender os problemas enfrentados pela escola em relação aos recursos financeiros.

As dificuldades dos recursos, é você sabe que uma escola não funciona só com o professor e estudante, é necessário que tenha um quadro um giz ou um pincel de quadro branco que tenha todos os materiais necessários para que a coisa aconteça e as dificuldades que a gente tem apesar que a gente recebi esses recursos, eles só vêm somente uma vez no ano, e são repartidos para retelhamento, afiação para lavar a caixa d'água para assentamento de alguma coisa que falta para reposição de materiais elétricos, revisão de hidráulicos e consertos necessários. É pouco é pouquinho valor mais ajuda muito, porque a gente é uma escola pobre que sempre se sente começando. O recurso de verbas federais, a gente faz o possível para economizar e no decorrer do ano a gente vai se virando com essa verba que vem para a manutenção da escola agora a gente comprou material para consertos de fechaduras, de torneiras, ora a gente compra isso ora a gente compra o material escolar, a gente tem educação infantil o que é uma despesa muito grande. E para a gente fica delicado porque a gente não tem uma quantidade suficiente para atender a nossa necessidade, mas a gente vai se virando como pode (Coordenadora geral).

Neste ponto, a entrevistada destacou a falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais de apoio, e didáticos, aos alunos e professores. Segundo ela, esses recursos são distribuídos uma vez por ano, por isso a pesquisadora observou que os funcionários da escola economizam na distribuição desses materiais e até mesmo da merenda, e, em momentos extremos, os membros adultos somam recursos financeiros próprios para arcar com a reposição dos materiais necessários.

Ela ainda destaca que: “O recurso de verbas federais, a gente faz o possível para economizar”, principalmente para o custeio da manutenção da escola.

Entretanto, é de responsabilidade dos estados suprir as necessidades das escolas indígenas com materiais, merendas, e outras carências. Segundo as DCN para a EEI, em seu art. 25, cabe aos estados: “V - Prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;” (BRASIL, 2012, p. 12).

Ainda sobre a manutenção da escola, a pesquisadora indagou: Como está organizada a estrutura física e a manutenção da escola para oferecer a educação escolar indígena?

(...) A Marechal Rondon para o MEC o anexo tem 8 salas para o ensino infantil e ensino fundamental I, no prédio central hoje são 14 salas que construímos com recursos de manutenção de 4000 e pouco reais, a gente ia juntando comprava deixava lá na casa comercial que ia fazendo, nós construímos 14 salas de aula construímos um banheiro e reformamos o auditório. Tem uma quadra que foi começado a construção, mas infelizmente teve um problema interno aí foi parado, para servir a comunidade toda não era só a comunidade escolar era para todo mundo (Coordenadora geral).

Nesse segundo momento, a coordenadora afirmou que utilizou o recurso de manutenção, acumulado durante um dado período de tempo, para melhorar a estrutura da escola “[...]14 salas de aula construímos, um banheiro e reformamos o auditório”.

Com o objetivo de conhecer mais o aluno que a escola atende, a pesquisadora perguntou: A escola atende somente alunos indígenas?

Não, a gente entende que a educação é um direito de todos né do mesmo jeito que os nossos estudantes tem direito, tem gente que me crítica muito porque tem aluno que não é índio aqui eu digo que os índios que vão estudar lá fora eles não são impedidos de estudar então quem quiser vir estudar aqui vem estudar não vai sair no prejuízo não, porque a gente trabalha o que é proposto

pelo LDB e hoje o estudante sai preparado mesmo. (...) A gente trabalha de forma de uma forma diferenciada que não vai preparar o estudante somente a realidade do seu povo a gente não estaria preparando-o para competir no mesmo patamar de conhecimento lá no mercado de trabalho os concursos regulares, mas não nosso índice de aprovação nos vestibulares é bem alto graças a Deus é sinal que a gente trabalha com responsabilidade né e ofertando uma educação de qualidade (Coordenadora geral).

Segundo a coordenadora geral, a escola atende alunos indígenas e alunos não indígenas, residentes na zona rural da cidade de Águas Belas, que, por não encontrarem vagas nas escolas não-indígenas, se matriculam na EEIFMR (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012). Como ela afirmou, a educação *“é um direito de todos, né do mesmo jeito que os nossos estudantes tem direito”*. A maioria dos alunos da escola, de todos os anos, são Fulni-ô, e, como destacado pela coordenadora, a escola segue o currículo nacional. Dessa forma, os conteúdos aplicados em ambas as escolas são os mesmos.

Para conhecer os grupos indígenas que a escola atende a pesquisadora perguntou à coordenadora geral: Quais são os grupos indígenas atendidos? Ela respondeu da seguinte forma: *“nossa comunidade é só do grupo Fulni-ô aí a escola só tem Fulni-ô”*. A escola localiza-se na comunidade Fulni-ô, nesse sentido é direcionada aos alunos Fulni-ô, os demais grupos estão localizados em outras regiões e apresentam outras especificidades.

Com o intuito de compreender melhor a formação continuada para os professores da escola, fez-se a seguinte questão: Ocorre e como acontece a formação continuada dos professores? Ambas as coordenadoras (geral e da tarde) entrevistadas afirmaram que a formação continuada, em períodos anteriores, era fornecida pelo governo, na escola da comunidade, mas passou a ser oferecida na cidade, e em alguns casos os professores indígenas deslocam-se de seus espaços para Águas Belas, para realizar a formação para professores.

Antigamente tinha formação continuada para os professores indígenas, mas por conta de falta de recursos e nem está existindo, mas o que tem são as informações que estão ocorrendo são os nossos professores que participam são pra a educação regular aí quando está informação é publicada pela GRE a gente manda um ou dois professores para lá e quando volta explicam para os demais professores, mas como eu já falei a escola não tem dinheiro, então fazemos vaquinha para eles irem ou quando tem na cidade e os professores querem ir vão (Coordenadora geral).

Pelo governo faz muitos e muitos anos que eu como professora participei de

uma formação eu não lembro tem muito mais de dois anos que a gente participou os professores participou, se a gente quer se atualizar a gente paga sim por fora algum curso mais inserir a formação continuada assim a gente faz desse jeito como a gente não tem o estado oferecendo, mas isso só acontece aqui na aldeia na cidade acontece (Coordenadora da tarde).

De acordo com as afirmações das coordenadoras da escola, o curso de formação para os professores não ocorre a algum tempo “*por conta de falta de recursos*”. *De tempos em tempos, apenas* alguns professores se deslocam da comunidade para participar de uma formação continuada direcionada para o ensino regular, orientada pela Gerência Regional de Educação (GRE).

A coordenadora da tarde destacou a possibilidade de os professores arcarem com os custos de sua formação e, então, realizá-la em outra cidade, mas poucos a fazem devido à falta de recursos.

Como estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é responsabilidade do Estado também garantir a formação continuada para os professores indígenas, como destacado no art. 24:IV - Ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012, p. 12). Mas, na prática, essa formação não vem sendo oferecida periodicamente.

Grupioni (2008) destaca que, embora a legislação afirme que as escolas indígenas devam ter autonomia para sua organização curricular, calendário específico, etc, é notável o descompasso entre as determinações legais e sua efetividade na prática das escolas indígenas.

O autor ainda nos informa que “propiciar condições para que os professores indígenas possam refletir a respeito de que conhecimentos a escola indígena deve tratar vem sendo um calcanhar de Aquiles nas propostas de formação de professores indígenas praticadas País afora.” (GRUPIONI, 2008, p. 164).

Desta forma, a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades dos educadores, tendo o intuito de assegurar gradativamente um ensino de qualidade aos alunos. No entanto, como essa formação não

vem sendo garantida pelo Estado, e realizada na escola, os professores se atualizam por conta própria e, muitas vezes, através da internet.

Para compreender como é a relação na escola entre professor e aluno, foi elaborada a seguinte indagação: Como ocorre a mediação na relação pedagógica professor-aluno? Para as coordenadoras entrevistadas, a relação professor-aluno é, sobretudo, uma relação afetiva, pois na comunidade Fulni-ô todos têm uma proximidade familiar.

É muito boa, porque aqui todo mundo é família um do outro problema existe, antigamente existiam mais, mas aí a gente começou a trabalhar com o pessoal a colocar na cabeça deles que a gente tem que separar. A partir do momento que a gente passa no portão para dentro da escola é trabalho e tem que respeitar, porque muita gente tem muito sobrinho e às vezes você como tia você pode dar uma correção no seu sobrinho em casa dando um puxão na orelha e isso não pode na escola né e às vezes também da liberdade da criança tratar você como trata casa com palavras a gente manda parar, então é muito boa relação não existe esses problemas apenas (Coordenadora geral).

Aqui como coordenadora sempre procuro estar explicando a eles quais são as normas e as regras da escola né, procuro sempre estar em cima falando quais são as regras da escola e como todas escolas tem suas regras e suas normas, né aí procuro sempre estar informando a eles, e explicando para respeitar e que aqui na escola tem que tratar o aluno como aluno e não familiar (Coordenadora da tarde).

Conforme as afirmações das coordenadoras, é evidente que a relação pedagógica entre professor-aluno é muito afetiva e baseada no respeito mútuo, no entanto a proximidade entre as famílias pode gerar um desconforto, ou confusão quanto aos diferentes papéis sociais, por isso há a necessidade de haver um equilíbrio para que se distinga o “lugar” do professor e do aluno em sala de aula.

Uma outra questão foi direcionada às coordenadoras: como está organizado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em termos de educação escolar indígena? A coordenadora geral não se manifestou sobre essa questão, por outro lado a coordenadora da tarde destacou que os professores não tem acesso ao PPP, pois ele fica guardado na secretaria, o que nos permite pressupor que ele não resulta de uma construção coletiva. Infelizmente, a pesquisadora também não pôde acessá-lo para análise.

O PP é organizado dentro de toda cultura indígena ele é feito de acordo com todas as culturas e ele é muito rico ele só precisa ser colocado realmente em prática, mas é só um papel pra você imaginar eu acredito que nem todos professores têm acesso, eu mesmo depois que foi construído não tive acesso,

os professores estão em sala de aula revendo outros conteúdos e deixa ele de lado, o certo seria cada um de nós professores ter uma cópia e se fosse do nosso interesse eu como professora ter de pegar uma cópia pra mim também assim a gente teria que estar sempre atualizando (Coordenadora da tarde).

Ainda segundo essa coordenadora, o PPP da escola é “*organizado dentro de toda cultura indígena, ele é feito de acordo com todas as culturas e ele é muito rico*”, o que nos leva a pressupor que há uma tentativa de estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos do povo Fulni-ô.

Embora o PPP da Escola Fulni-ô não tenha sido disponibilizado para consulta e análise, tomando como referência o relato da coordenadora da tarde, constata-se que ele busca contemplar a cultura e costumes desse grupo indígena, a partir de suas especificidades, interculturalidade, bilinguismo, organização comunitária e territorialidade, de acordo com as diretrizes estabelecidas para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

Ao analisar as conversas entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados, pode-se afirmar que a preocupação dos professores Fulni-ô é formar alunos que sejam críticos, ativos e atuantes na sociedade indígena e não-indígena, e, principalmente, valorizar sua cultura, bem como respeitar as demais culturas. Ainda, a escola para os Fulni-ô é uma estratégia para aprender a cultura da sociedade dominante e nela se inserir, sobretudo no mercado de trabalho.

Sendo assim, como ocorre a articulação entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos curriculares? É importante frisar que essa indagação se mostra essencial para esta pesquisa, assim como aquela que pergunta: Como está sendo realizada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena?

O próprio professor tem um compromisso de fazer a adequação, por exemplo, vai dar uma aula de História, de Geografia, de Ciências e de Biologia ele faz qual adequação a nossa realidade, sendo que nós estamos no processo de elaboração do currículo intercultural indígena de Pernambuco inclusive eu vou agora dia 29, 30 e 31 recebi antes de um comunicado do outro encontro que vai ter da educação infantil já fizemos um trabalho de concepção de currículo aí já estamos na elaboração do currículo de educação infantil (...) elaborar o currículo por que a educação escolar indígena não é uma educação de ensino regular somente é regular mais indígena como fazer então durante esse tempo tudo enquanto não existe essa proposta exclusiva educação escolar indígena o professor se encarrega de fazer isso dar certo está dando certo. A gente

conseguiu implantar a língua materna na nossa matriz curricular no Brasil ela é a pioneira e hoje ainda talvez seja a única língua indígena está institucionalizada que faz parte da matriz curricular da escola (Coordenadora geral).

Veja só, quando eu estava em sala de aula por exemplo teria que colocar cultura e completar com o conteúdo porque como somos diferenciados eu não posso deixar de lado os conteúdos indígenas, quando eu estava na sala de aula eu procurava dentro do meu plano de aula está encaixando algo que envolvesse a minha cultura, por exemplo, assim quais são as plantas medicinais que a gente tem aqui e aí a gente trabalha com as plantas medicinais fazendo particularidades das partes das árvores, no caso a gente tinha um laboratório na comunidade que a gente aqui na aldeia levava os alunos até lá para conhecer convidava alguém da comunidade levar um debate de aula pros alunos e a gente sempre vai encaixando envolvendo a cultura também. A gente não pode deixar o nosso alunado estudar somente a nossa cultura porque ele não vai viver somente aqui dentro da nossa aldeia, se ele fosse uma pessoa que ficasse só na aldeia a gente poderia trabalhar só os conteúdos da gente da nossa cultura, mas ele precisa ter o conhecimento de lá de fora, então ele precisa ter conhecimento dos demais conteúdos. A gente procura encaixar de acordo com o plano de aula sempre algo da nossa cultura pra não deixar a desejar nem da nossa cultura nem também os conteúdos programados (Coordenadora da tarde).

Logo, de acordo com os relatos das duas coordenadoras, é responsabilidade do professor fazer a interlocução entre os conteúdos curriculares e os saberes indígenas: *“vai dar uma aula de História, de Geografia, de Ciências e de Biologia ele faz qual adequação a nossa realidade”*. Para isso, ele precisa ter o suporte tanto da escola quanto do Estado, ao ter acesso, por exemplo, aos materiais didático-pedagógicos diversos, à formação continuada de professores, etc.

As observações feitas pela pesquisadora revelam que a cultura Fulni-ô está presente na escola a todo instante, embora não esteja inserida no currículo formal, por isso o professor se torna um medidor constante da relação entre conteúdos curriculares e saberes Fulni-ô. Essa cultura está presente até mesmo nos intervalos das aulas, quando acontece, por exemplo, a xanduca, as aulas de Yathe; no sotaque próprio do povo Fulni-ô; na tranquilidade; nas conversas informais realizadas na língua materna Yathe; dentre outros aspectos (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012).

Segundo a visão das duas coordenadoras, a escola tem o dever de ensinar o aluno sobre a ciência e a sociedade, além dos saberes da comunidade: *“A gente não pode deixar o nosso alunado estudar somente a nossa cultura porque ele não vai viver somente aqui dentro da nossa aldeia”*. Além de *“preparar o sujeito para interagir e agir nos diversos*

ambientes, numa dimensão planetária” (Pernambuco, 2019, p. 430). Dessa forma, o Fulni-ô, finalizando o ensino médio, deverá ter adquirido os conhecimentos necessários para continuar seus estudos, ao ingressar, por exemplo, numa universidade e fazer uma graduação, em outra cidade.

Visto que, na escola Fulni-ô, os professores articulam os conteúdos curriculares com os de sua cultura, a pesquisadora continuou a indagar as coordenadoras: se a escola atende alunos indígenas e não indígenas, como tangencia as culturas? Ambas as coordenadoras afirmaram que a escola atende aos alunos Fulni-ô e a poucos alunos não-indígenas, os quais moram nos arredores da comunidade central. Dessa forma, a maioria dos alunos da escola é Fulni-ô.

As componentes curriculares são comuns a todos exceto a língua materna, então quando é aula de língua materna aí os estudantes não índios eles vão para alguma outra atividade, é a única coisa que ele não assiste, as demais coisas eles participam de tudo, até porque, vai dar uma aula plantas medicinais ela é comum a todos, vai dar uma aula de Geografia e vai falar algo sobre: a localização geográfica, sobre o clima, sobre a vegetação de Águas Belas que é comum a todos. Tem algum exemplo que ele possa dar que seja para melhor absorção do aluno indígena ele é também para o aluno não índio, porque a gente vive tudo em um ambiente só, então não existe essa dificuldade (Coordenadora geral).

Aqui, é possível destacar que a escola não restringe a presença de alunos não-indígenas, sendo que a prioridade das matrículas é para os alunos Fulni-ô, mas tanto a escola como os próprios alunos Fulni-ô recebem os estudantes não-indígenas com muito respeito.

A coordenadora também destaca que as disciplinas ministradas pelos professores são as do currículo comum, por isso são aprendidas por todos os alunos, com exceção das aulas de Yathe, língua materna do grupo, as quais os alunos não-indígenas não frequentam, pois o conhecimento da fala e escrita da língua materna é restrita aos Fulni-ôs.

Nesse caso, “*os estudantes não índios eles vão para alguma outra atividade é a única coisa que ele não assiste*”. Dessa maneira, por estudarem em uma escola indígena, os alunos não-indígenas acumulam, ao longo do tempo, no contato com os Fulni-ôs, conhecimentos que não fazem parte de sua cultura e, com isso, aprendem a reconhecer e a respeitar uma outra cultura.

Aos Fulni-ôs, por sua vez, torna-se possível garantir “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (p.31) e a “reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, conforme preconiza o artigo 78 da LDB/1996 (BRASIL, 1996, p. 31).

De acordo com Candau (2012), o diálogo entre distintos saberes e conhecimentos, em diversas realidades culturais, promove a aplicação da interculturalidade.

E, por fim, a pesquisadora perguntou às coordenadoras: Como é a participação da comunidade indígena na relação com a escola? Ambas afirmam que a comunidade é ativa e presente na escola, principalmente os pais dos alunos.

Ela é bem ativa quando a gente realiza os projetos. A comunidade dar graças a Deus quando tem alguma atividade diferente os pais também. Hoje, tem muitos pais que estão mais presentes na escola a gente sempre cobra a participação deles (Coordenadora geral).

A comunidade sempre participa dos projetos realizados pela escola, e os pais também estão presentes em suas reuniões, para discutir sobre diferentes questões, futuros projetos e determinadas aulas destinadas à cultura indígena Fulni-ô.

Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, “cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes” (BRASIL, 2012, p. 28). Ou seja, cada comunidade indígena deve contribuir com a escola na educação escolar indígena, envolvendo os anciãos, curandeiros, dentre outros membros da comunidade, na transmissão dos ensinamentos dos antepassados.

Assim sendo, foi de fundamental importância compreender como está ocorrendo o processo de implementação da Educação Escolar Indígena na Escola da comunidade Fulni-ô, bem como a interlocução entre os conteúdos curriculares e os saberes indígenas, por meio das representações das coordenadoras entrevistadas e das observações realizadas no campo da pesquisa.

### **3.4 O ensino de Ciências sob a ótica do professor de Ciências do ensino fundamental II**

Com o objetivo de compreender como está sendo aplicado o ensino de Ciências na EEIFMR, na comunidade Fulni-ô, a partir da articulação entre os conteúdos curriculares nacionais e os conhecimentos culturais desse grupo indígena, realizou-se uma entrevista, com um roteiro previamente estabelecido, com perguntas direcionadas ao sujeito que será denominado nessa subseção professor de Ciências, que, no ano letivo da entrevista, ministrava aulas sobre essa componente curricular apenas para o nono ano do ensino fundamental II dessa escola.

Ressalta-se, portanto, que a discussão a seguir é realizada a partir de um contexto diferenciado e específico, em uma escola na comunidade Fulni-ô e com um professor da disciplina de Ciências, que realizou seus estudos na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, desde os anos iniciais até o ensino médio, e logo após ingressou na faculdade.

Para conhecer como e quando esse sujeito começou a trabalhar na escola, iniciou-se a entrevista com a seguinte pergunta: Qual é sua formação? Faz quanto tempo que você é professor nessa escola?

A gente fez o intercultural, a gente tem condições de dar aulas básicas para o ensino médio e fundamental entendeu, hoje, eu dou aula de Ciências até o nono ano. No momento, aqui na escola esse ano estou dando aula só de Ciências e Geografia. Mas o ano passado dei aula de Geografia, Ciências, História e de Educação Física. Eu trabalho aqui na Marechal desde 2011, mas eu comecei trabalhando só na parte de informática e depois abriu vagas para o curso Intercultural, inscrevi passei aí teve uma vaga como professor em 2018 comecei a trabalhar na Rondon e todos os computadores a minha responsabilidade aqui da escola (Professor de Ciências).

De acordo com o relato, o professor de Ciências realizou sua graduação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em Pernambuco, oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, com início em 2014 e término em 2017, assim como os demais professores indígenas da comunidade. Ele foi aluno da segunda turma desse curso, visto que a primeira turma iniciou em 2009 e finalizou em 2013, contando com os povos

indígenas de Pernambuco: Atikum, Pankararu, Pankaiwka, Pipipã, Entre Serras, Pankararu, Kambiwá, Kapinawá, Truká, Tuxá, Xucuru, Pankará e Fulni-ô. Com a finalidade de formar professores indígenas e possibilitar o diálogo entre as culturas indígenas e os conteúdos curriculares (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, [s.d.]).

Nesse sentido, o curso tem o comprometimento de formar professores indígenas para atuarem na educação básica, isto é, no ensino fundamental II e ensino médio nas áreas do conhecimento de Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, [s.d.]).

De acordo com as DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como consta do art. 19 da Resolução CNE/CED nº 5/2012, para garantir a qualidade sociocultural do ensino e do aprendizado, é necessário ter como gestores e docentes os próprios indígenas das comunidades.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro. (BRASIL, 2012).

Portanto, a formação de indígenas para serem professores e gestores é fundamental para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena fundamentada nos conceitos de diferença, especificidade, bilinguismo, multilinguismo, interculturalidade e comunitarismo.

No entanto, o professor de Ciências iniciou seu trabalho na escola como técnico de informática, ainda finalizando os estudos, até terminar a faculdade, e então começou a lecionar na escola no ensino fundamental II e no ensino médio. Para ele é um mérito estar trabalhando nessa escola e, com isso, contribuir com a formação dos jovens de seu povo. Ou seja, ter estudado e ministrar aulas na mesma escola Fulni-ô é muito satisfatório.

Ao realizar a Licenciatura Intercultural Indígena, o professor capacitou-se para ministrar aulas para grupos indígenas, e, no caso dele, já aplicou aulas nas disciplinas de Ciências, Geografia, História e Educação Física, mas no momento aplica as aulas de

## Ciências e Geografia para o ensino fundamental II.

O professor afirma que “*a gente tem condições de dar aulas básicas para o ensino médio e fundamental entendeu eu dou aula de Ciências até o nono ano*”, o que vai de encontro com as determinações da Resolução CNE/CED nº 5/2012, entre as quais aquela que define que as licenciaturas interculturais habitam para as aulas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Sendo assim, o professor ministra as aulas de Ciências na escola Rondon para o ensino fundamental II, especificamente para o nono ano, com o propósito de articular a cultura Fulni-ô e os conteúdos curriculares, assim como os demais professores Fulni-ô da escola.

No curso “*Intercultural*” o professor de Ciências pôde aprender técnicas e metodologias para ministrar aulas para o ensino fundamental e ensino médio para grupos indígenas, dessa maneira, em suas aulas tem-se a preocupação de realizar a articulação entre os conhecimentos da cultura indígena, de sua comunidade, e os conhecimentos curriculares.

Para conhecer e compreender melhor a forma que o professor aplica as suas aulas de Ciências, perguntou-se: Como são realizadas as aulas de Ciências? Possui laboratório de Ciências? Em quais espaços essas aulas acontecem? Com isso, buscou-se analisar se ele aplica, e como, os conceitos curriculares juntamente com os saberes do povo Fulni-ô.

As minhas aulas, é o seguinte eu percebi isso, cada professor tem sua metodologia a minha é essa eu percebi que nomes complicados fala técnica demais ela atrapalha quando você entende uma coisa de uma forma mais simples a parte técnica vem por vim, então, por exemplo, em uma aula de meio-ambiente, explicando com palavras complicadas eles iam ficar voando, com uma explicação na linguagem mais deles, mais resumida e com imagem, eu acho que eles conseguem absorver melhor. Aí quando eu vou passar trabalho, ainda nesse trabalho eu é para descobrir qual o nome técnico disso ou daquilo. Aí eles vão lá na internet e vão descobrir o nome científico, é aquela coisa só que eles já têm uma noção do que é. Eu acho que encaixa assim, eu faço e eu procuro dar uma explicação o mais simples possível, com uma linguagem bem deles e também usando a metodologia que estudei no curso intercultural, que é utilizando exemplos da comunidade, sempre. [...] não trabalho no laboratório, porque aqui não tem. Eu dou aula em sala de aula, [...] sempre falo do assunto e comparo com exemplos da comunidade [...] mas de vez em quando dependendo do assunto eu gosto de levar eles pra Serra lá têm umas figuras rupestres que é histórico do passado, [...] a gente também os leva no Museuzinho que tem na cidade dos índios, é isso, mas as minhas aulas são mais em sala de aula (Professor de Ciências).

A partir do relato do professor ficou evidente que utiliza métodos simples para suas aulas, sintetizando o conteúdo para transmitir, de maneira fácil, os conhecimentos aos alunos: os “*nomes complicados fala técnica demais ela atrapalha quando você entende uma coisa de uma forma mais simples*”. Isto é, para o professor uma aula enriquecedora é aquela que, através de uma explicação simples, possibilita que todos os alunos compreendam o que foi proposto e dito, o que não é possível se os conteúdos forem explicados apenas com palavras técnicas.

Complementando a afirmação do professor: “*em uma aula de meio-ambiente, [...], com uma explicação na linguagem mais deles, mais resumida e com imagem, eu acho que eles conseguem absorver melhor.*” Segundo o professor, explicar o conteúdo de forma mais objetiva, com uma linguagem simples, e também se apropriando de ilustrações presentes ou não em seus cotidianos, facilita a compreensão dos alunos sobre o assunto.

Através do diálogo com o professor, percebe-se que a todo instante ele busca fazer a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do seu povo com os conteúdos curriculares, fazendo uso de uma linguagem mais simples e de exemplos decorrentes da vida da comunidade. Sendo assim, ele diz: “também usando a metodologia que estudei no curso intercultural, é utilizado exemplos da comunidade sempre”.

Mas, embora o professor valorize os conhecimentos do seu povo, assim como a língua, os costumes, cultura e, principalmente, a religião, mas, para ele, demonstra-se também ser importante os conhecimentos curriculares, bem como a articulação desses diferentes conhecimentos.

Como está presente nas DCL, na RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012, art. 7º.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena (BRASIL, 2012, p. 07).

Dessa forma, a cultura desse povo será sempre enaltecida e registrada através das memórias dos ascendentes, e valorizada por todas as gerações descendentes, no entanto

ainda há a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas pela sociedade brasileira mais ampla (Silva, 2018).

Como mencionado anteriormente, o professor de Ciências apresentou uma preocupação em ensinar aos jovens Fulni-ô sobre sua história, vivências, cotidiano e sua língua, as correlacionando, em suas aulas, com os conteúdos curriculares obrigatórios.

Portanto, para compreender como ocorre, em sala de aula, com os alunos do ensino fundamental II, a articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes do grupo, foi direcionada ao professor a seguinte indagação: Como professor de Ciências, como você articula os conteúdos do currículo com a cultura e saberes do grupo indígena que ensina?

Numa conversa informal com o professor sobre a articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes do grupo, ele relatou um exemplo de uma aula sobre a preservação do meio ambiente, como condição básica para se ter uma boa qualidade de vida.

Nessa aula, ele tomou como referência o rio Ipanema, localizado nos arredores da comunidade e da cidade, e também antigas imagens da Serra onde é realizado o ritual do Ouricuri, no período que havia pouco desmatamento. Os conhecimentos cotidianos, vinculados aos conhecimentos curriculares, proporcionam um melhor entendimento pelos alunos, facilitando, assim, a compreensão dos conteúdos abordados.

No entanto, ele chamou a atenção para o fato de que é importante diferenciar o momento dos costumes indígenas e as obrigações como indivíduo na sociedade.

Aí eu sempre procuro fazer essa junção no currículo eu acho particularmente que a escola faz a parte dela e eu acho que essa parte da escola ela está sendo e continua sendo e é sempre muito importante pra esse equilíbrio. Como, ontem mesmo, tivemos o nosso ritual estávamos, lá terminou nós voltamos pra cá, ou seja, a gente consegue dividir hoje eu estou aqui mexendo nesses negócios de brancos, dando uma aula de Ciências, mas ontem eu estava como indígena. [...] (Professor de Ciências).

Para esse professor, a articulação entre os conhecimentos da sua comunidade e da sociedade ocidental precisa ter um “equilíbrio”, para que os jovens entendam tanto as culturas e saberes indígenas como as culturas e saberes dos brancos”, assim como denominados por ele.

Retomando as contribuições das DCN/EEI, seu art. 78 define que deverá haver a valorização da cultura indígena juntamente com a aquisição dos conhecimentos técnicos e científicos não-indígenas. Logo,

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e Ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL,2012, p.18).

Com o intuito de compreender melhor se as aulas são aplicadas na língua materna ou em português, fez-se a seguinte pergunta ao professor: As aulas são ministradas com a língua materna indígena?

A gente tem a disciplina da língua materna, então as aulas são dadas em português, porém se o professor quiser falar em yaathe durante a aula pode falar uma palavra ou palavra outro, mas não ensinando (...) as aulas tem que ser ministradas em português não tem que ser em nosso idioma porque tem aluno que não é indígena (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

Constata-se, a partir desse relato, que as aulas na escola Marechal são ministradas em português, pois “*tem que ser em nosso idioma porque tem aluno que não é indígena*”. Ainda segundo o professor, a escola atende alunos que moram na zona rural da cidade de Águas Belas, os quais nela estudam do primário até a conclusão do ensino médio.

Durante a estadia da pesquisadora na comunidade, percebeu-se que o povo Fulni-ô mantém a língua materna em seu cotidiano, e por isso a importância de ensinar os mais jovens em casa, na escola e em reuniões dentro da comunidade.

Visto que, a escola Marechal Rondon conquistou o direito de ter como disciplina curricular a sua língua materna, Yaathe. Logo, ela deverá ser preservada, mantendo-se viva e presente nas futuras gerações. Dessa maneira, é importante destacar que “uma das formas de valorização das línguas indígenas, vem sendo o processo de construção da sua escrita”. (TRONCARELLI; WURKER; MENDES, s/d, p.163)

Portanto, a língua materna deve ser mantida viva no cotidiano do grupo, seja pelo registro escrito, seja pela oralidade – a “língua falada”, como também consta do art. 4 das DCN para a EEI sobre:

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística

de cada povo (BRASIL,2012, p. 03).

E, por fim, para saber como é a relação entre o professor de Ciências com os alunos e pais da escola, realizou-se a pergunta: Como se dá sua relação com os alunos? E com os pais?

Aqui na comunidade a gente mora junto, por isso meio que cria uma coisa mais apegada, então, aqui alguém pode chegar e dizer que o aluno fala demais com a professora, mas a intimidade é grande e a luta do professor contra essa intimidade, porque ter essa intimidade quando você tem que botar uma moral, assim, atrapalha um pouco (...). Eu posso chegar ali naquela árvore e sentar que as meninas chegam me abraça. A intimidade muito grande agora a pessoa tem que saber administrar isso [...].

Com os pais a relação é melhor, quando os pais vêm aqui, eles têm um respeito com professor. Às vezes quando tem problema com a escola os pais respeitam, quando tenho reunião com pais, aqui é mais mãe que vem, mais tem muito respeito. O professor que não é índio também é muito respeitado, mas só que é uma coisa mais fria, em alguns momentos, já os professores indígenas o respeito é o mesmo só que tem mais intimidade.

Percebe-se, pelo relato, que as famílias Fulni-ô estabelecem uma relação de afinidade e respeito com os professores indígenas, valorizando-os como professor da comunidade e pelo mérito da conquista desse lugar. Por morarem na mesma comunidade, e todos serem parentes, constrói-se uma relação de intimidade entre professores, alunos e pais.

Mas, como o professor descreveu, “*essa intimidade quando você tem que botar uma moral, assim, atrapalha um pouco*”, pois o convívio cotidiano com as famílias, desde criança, dificulta que o professor delimite sua autoridade junto aos alunos.

Segundo a afirmação do entrevistado, na escola tem poucos professores que não são indígenas: “*professor que não é índio também é muito respeitado, mas só que é uma coisa mais fria, em alguns momentos*”. No entanto, embora os professores não-indígenas sejam respeitados pelos alunos e pelos pais, se estabelece uma relação de menor intimidade entre eles e os Fulni-ô.

Portanto, se mostrou de fundamental importância compreender como se dá a prática de ensino de Ciências na escola Fulni-ô, principalmente o como ocorre a articulação entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos curriculares. E, juntamente, com as representações das duas coordenadoras da escola, entender e discutir a organização escolar e como estão sendo implementadas as DCN para a EEI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar como vem ocorrendo a implementação da EEI na Escola Marechal Rondon da comunidade Fulni-ô, bem como o ensino de Ciências para turmas do fundamental II e a articulação entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos desse grupo indígena, constatou-se, por meio das representações de duas gestoras e de um professor de Ciências, que o currículo praticado nesta escola converge tanto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e com a BNCC, como com as Diretrizes para a EEI, tendo em vista que o professor ministra suas aulas articulando esses conhecimentos.

No decorrer da pesquisa, observou-se que na literatura já há vários trabalhos sobre a EEI, no entanto, poucos relacionados à prática de ensino de Ciências na EEI. Logo, mostra-se um campo novo de pesquisa, que exige uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, que articule o currículo nacional com os saberes dos grupos indígenas.

Por outro lado, nestes documentos legais consta que os próprios grupos indígenas podem organizar e elaborar sua proposta curricular, considerando suas especificidades, no entanto esbarram-se em dificuldades relacionadas à implementação da EEI nos territórios indígenas, à fundamentação teórico-metodológica e ao saber fazer a interlocução entre os conteúdos curriculares e os saberes do grupo, bem como no próprio processo de construção coletiva, com toda comunidade indígena, dessa proposta.

É notório que a legislação tem essa preocupação de fazer dialogar com os saberes científicos e os saberes “tradicionais” dos grupos indígenas, no entanto mostra-se necessário respeitar a diversidade de cada grupo. Ainda que alguns aspectos culturais de diferentes grupos indígenas sejam semelhantes, também se mostram distintos quanto aos costumes, à língua e à finalidade para a qual as propostas curriculares são elaboradas.

Por tudo o que foi exposto até aqui, conclui-se que a EEI, assim como o ensino de Ciências na EEI, são temas possíveis de serem aprofundados a partir desta e de outras pesquisas, não apenas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas também na área das Ciências da Natureza.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. **A diferença e a diversidade na educação contemporânea.** Revista de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos-departamento e programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Carlos, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 003. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** In: Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 10.645. **Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 18 de nov. 2020

BRASIL. **Parecer homologado da Resolução CNE/CED nº 5/2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular Ciências: Ensino fundamental.** Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 28 jan. 2021.

COSTA, C. F. N.; GOMES JÚNIOR, C. M. **Saberes docentes indígenas: um estudo das práticas pedagógicas em aulas de Ciências nas escolas Xukuru,** Pesqueira-PE. v. 11, n. 2, p. 98-127, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/16274/11640>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DÍAZ, J. H. **Fulni-ô - Povos indígenas em Pernambuco.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-ô>. Acesso em: 14 mai. 2020.

FILHO, C. F. M. S; BERGOLD, R. C. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI.** Curitiba: Letra da lei, 2013.

GASPAR, L. **Índios Fulni-ô. Pesquisa Escolar Online,** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 01 de janeiro 2021

GERLIC, S. **Índios na visão dos Índios: Fulni-ô.** Salvador. 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas. ed. 6, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter, Vértice/Revista dos Tribunais, tradução de: La mémoire collective, São Paulo, 1990.

IVES, N. O.; GOMES, R. K. S.; NAKAYAMA, L. **Saberes docentes e saberes da comunidade indígena tentehar, grajaú-ma: uma interação necessária.** Grajaú/MA: InterEspaço, v. 4, n. 13, p. 218-239, jan./abr. 2018.

LEIVAS, P. G. C; RIOS, R. R. S. G. **Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada.** Revista da Ajuris, v. 41, n. 136, p. 371–383, 2014.

LUCIANO, G. DOS S.-B. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **O Índio brasileiro\_ o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Projeto Trilhas de Conhecimentos- LACED/ Museu Nacional, 2006.

MONTEIRO, L. M. *et al.* **Educação indígena e o ensino de Ciências e biologia: uma investigação sobre sujeitos e aprendizagens plurais.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio. vol. 12, n.2, p. 207-225, 2019.

NOELLI, F. S. **Educação patrimonial: relatos e experiências.** Campinas: Educ. Soc., v. 25, n. 89, p. 1413–1414, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação e esportes. **Escolas indígenas contam com professores de nível superior.** Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=1479>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e esportes do Estado de Pernambuco. Unidade de Educação Escolar. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental.** Recife, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91. **Conselho Indigenista Missionário.** Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

QUEIROZ, M.I.P. **Relatos Oraís: Do Indizível ao Dizível.** In: von Simon, O.M. (org.) - Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, v.39, n.3, p.15-43, 1988.

QUIRINO, Eliana Gomes. **Memória e cultura: os Fulni-ô afirmando identidade étnica.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RODRIGUES. I. C. ET.AL. **O ensino de história na educação escolar indígena - legislação e diretrizes curriculares no paraná.** Campo Mourão: Isabel XIV encontro regional de história, 2014.

SILVEIRA, L.M. L; MARQUES, L. R.; SILVA, E. H. **FULNI-Ô: história e educação de um povo bilingue em Pernambuco.** São Luís: Cad. Pesq., v. 19, n.1 jan./abr. 2012.

SILVEIRA, L. M. L. C. **Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon: Entre a burocracia estadual e o cotidiano.** Encontro de pesquisa educacional em Pernambuco IV. Pesquisa e educação na contemporaneidade: Perspectivas teórico-metodológicas. Caruaru, 13 e14 de setembro de 2012.

SILVA, G. K. B; PAULINO, S. F. **Licenciaturas Interculturais: estudo de caso dos acadêmicos indígenas Fulni-ô.** RELACult. V. 04, nº 03, set-dez., 2018.  
SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. A. **Educação escolar indígena no brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de ldb.** Poiésis, v.11, n. 19, p. 58–75, 2017.

SOUZA, R. R; ALMEIDA, S. C. D. **Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar.** RELEM – Revista Eletrônica Mutações, 2014.

TRONCARELLI, M. C; WURKER, E; MENDES, J. R. **A formação de educadores indígenas para as escolas Xinguanas.** Xingu: Instituto socioambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. acesso em: 22 jan. 2021.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal de Pernambuco. **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena CAA.** Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/interculturalindigenacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre, 1987.