



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

ANA LUISA DA SILVA FREIRES

**COMO AS VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA INDÍGENA PARTICIPARAM DA
FORMAÇÃO DE UMA FUTURA PROFESSORA DE BIOLOGIA?**

FORTALEZA
2019

ANA LUISA DA SILVA FREIRES

COMO AS VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA INDÍGENA PARTICIPARAM DA
FORMAÇÃO DE UMA FUTURA PROFESSORA DE BIOLOGIA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F933c Freires, Ana Luisa da Silva.
Como as vivências em uma escola indígena participaram da formação de uma futura professora de Biologia? / Ana Luisa da Silva Freires. – 2019.
94 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.
1. Escola Indígena. 2. Interculturalidade. 3. Formação de professores. I. Título.

CDD 570

ANA LUISA DA SILVA FREIRES

COMO AS VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA INDÍGENA PARTICIPARAM DA
FORMAÇÃO DE UMA FUTURA PROFESSORA DE BIOLOGIA?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao Departamento de Biologia
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Isabel Cristina Higino Santana
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Nivaldo Aureliano Léo Neto
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos Tremembé.

A minha mãe, Elenita.

AGRADECIMENTOS

Aos que estiveram aqui antes de mim, que lutaram e possibilitaram minha entrada e permanência dentro da Universidade.

Aos Tremembés, em especial: Matheus, Tita, Seu Pedro e Julhinha, que me acolheram em suas casas e me trataram como família.

Aos Encantados, que permitiram minha estadia nas terras Tremembé.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos alunos e núcleo gestor da escola indígena Broelhos da Terra.

Ao Prof. Dr. José Roberto Feitosa, pela paciência nesses últimos quatro anos, sei que não foi fácil.

Aos professores participantes da banca examinadora Isabel Cristina Higino Santana e Nivaldo Aureliano Léo Neto pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos que partiram e aos que ficaram ao meu lado nesses anos.

A minha amiga Cíntia Martins, que conseguiu segurar os meus momentos de desesperos e inseguranças dentro da Universidade e na vida. Você é tudo pra mim.

Ao Ramon, pelo encontro de alma.

A Milena, Wellyson e Michael, pelas conversas e apoio durante os “surto”.

Ao Yago, que mesmo não entendendo nada de Licenciatura, aguentava ler meus textos quando necessário.

Ao Marcos que conseguiu instalar o Word em meu computador.

Aos amigos e amigas do Quarto 8 e 6 (Andressa, Hugo, Virgínia e Rute), pelas histórias compartilhadas durante a graduação.

Aos companheiros e companheiras do Levante Popular da Juventude, sempre estaremos nas mesmas fileiras de luta.

“Não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação.”

- Bartolomeu Melià

RESUMO

Este trabalho, tem como objetivo acompanhar e buscar refletir sobre minhas experiências educativas na escola indígena Brolhos da Terra. Utilizando das Narrativas das experiências do vivido, para a construção da minha vivência. Segundo a Lei 11.645/08, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena tornam-se obrigatórias nas instituições de ensino fundamental e médio, sendo estes temas incorporados ao currículo escolar. No meu processo investigativo, utilizo as seguintes ferramentas, que irão consistir em 3 etapas: 1) levantamento bibliográfico da temática abordada, 2) observação do cotidiano da escola pela professora em formação, 3) realização de entrevistas com os/as professores/as de Ciências e Biologia e com o núcleo gestor. Através da utilização da Perspectiva Intercultural, para observar o meu processo formativo enquanto professora e a dinâmica em uma escola indígena, podendo ser percebidas as nuances de reconhecer, respeitar e valorizar o outro, seja ele estudante, professor ou parte da comunidade escolar. Assim, estabelecendo que todos os espaços, são espaços de formação, de construção profissional e cidadã. No processo formativo de professores de Ciências e Biologia, a estrutura curricular, através das disciplinas, não utiliza o conhecimento das diferentes culturas, como se a ciência, fosse autônoma. Assim, as reflexões e questionamentos levantados neste trabalho são importantes para que se pense em uma formação que venha a proporcionar, dentro do currículo, abordagens educativas que respeitem e valorizem as diferentes culturas, tornando assim o processo educativo inclusivo e libertador.

Palavras-chave: Escola Indígena, Interculturalidade, Formação de professores.

ABSTRACT

The present work comprises accompanying and seeking to reflect about the educational experiences developed at the Brolhos da Terra Indigenous School. Using the narratives of the experiences of lived, for the construction of a narrative of experiences. The Law 11.645 / 08 requires the inclusion of the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in elementary and high schools, and these contents should be incorporated into the school curriculum. In my research, I use the following tools that will consist of 3 steps: 1) documentary analysis through a bibliographic survey of the theme addressed, 2) observation of the school's daily life, 3) interviews with the Science and Biology teachers and the managing nucleus of the school. Through the use of the Intercultural Perspective, to observe my formative process as a teacher and the dynamics in an indigenous school, we can perceive the nuances of recognizing, respecting and valuing the other, be it student, teacher or part of the school community. In the formative process of science and biology teachers, the curriculum structure, across disciplines, does not use the knowledge of different cultures, as if science were autonomous. Thus, the reflections and questions raised in this work are important to think about a formation that will provide, within the curriculum, educational approaches that respect and value the different cultures, thus making the educational process inclusive and liberating.

Keywords: Indigenous School, Interculturality, Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da escola indígena Brolhos da Terra.....	42
Figura 2 – Pátio da escola indígena Brolhos da Terra.....	43
Figura 3 – Área de dunas presente no território dos Tremembé da Barra do Mundaú, Itapipoca, Ceará.....	44
Figura 4 –Área de mangue presente no território dos Tremembé da Barra do Mundaú, Itapipoca, Ceará.....	44
Figura 5 –Área de mata presente no território dos Tremembé da Barra do Mundaú, Itapipoca, Ceará.....	45
Figura 6 – Terras indígenas dos Tremembé da Barra do Mundaú, Itapipoca, Ceará.....	45
Figura 7 – Ritual de agradecimento após turno letivo.	56
Figura 8 - Alunos durante aula com comunidade.....	58
Figura 9 – Imagens utilizadas pelos alunos durante atividade proposta.....	64
Figura 10 – Imagens utilizadas pelos alunos durante atividade proposta.....	64
Figura 11 – Cartilha produzida pelos alunos da escola Brolhos da Terra.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAE	Conferência Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
MEC	Ministério da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

SUMÁRIO

1	Por que comecei a pensar nos indígenas?	14
2	Objetivos	18
2.1	Objetivo Geral	18
2.2	Objetivos específicos	18
3	Percurso Metodológico	19
4	Fundamentação teórica	21
5	Um pouco da história da educação indígena	31
5.1	Conhecendo a escola Brolhos da Terra.	39
6	O que encontrei?	44
6.1	Projeto Político Pedagógico	48
6.2	Meu percurso na escola, episódio 1: <i>“O livro vermelho ou o Livro Azul”?</i>	53
6.3	Episódio 2: <i>“E a comunidade?”</i>	57
6.4	Episódio 3: <i>“A bio é diversa” – meu olhar como educadora</i>	61
7	E agora?	73
8	Referências	75
	Apêndice A	79
	Apêndice B	81
	Apêndice C	84
	Apêndice D	86
	Apêndice E	92
	Apêndice F	96

1 – Por que comecei a pensar nos indígenas?

Antes de iniciarmos as questões que me levam a investigar a escola indígena, vejo necessidade de elucidar a diferença entre: Educação Indígena x Educação Escolar Indígena, para conseguirmos compreender em que modalidade de ensino esta pesquisa investiga.

Segundo Gonçalves e Melo (2009 apud LIMA, 2014, p. 93), a educação indígena pode ser definida como um modelo educativo que perceba as especificidades de cada etnia e fortaleça o movimento indígena de maneira geral a partir do aprendizado dos saberes e das tradições. Refere-se principalmente, aos processos educativos que acontecem no cotidiano da aldeia com a convivência familiar e comunitária (LIMA, 2014, p. 93). A educação escolar indígena garante o conhecimento dos indígenas sobre os saberes que não são indígenas, sejam servindo para a defesa dos seus direitos fundamentais em uma formação escolar (GONÇALVES; MELLO, 2009 apud LIMA, 2014, p. 93)

A participação de povos indígenas em diversos espaços institucionais pode estar relacionada ao aumento de escolas indígenas. Este aumento vem decorrente tanto do índice populacional indígena que vem crescendo, como também de mudanças nas políticas públicas que se propõem a beneficiar essas populações. As mudanças nas políticas públicas relacionadas a educação geram discussões que evidenciam desigualdades sociais levando a um repensar de como as políticas públicas estão sendo desenvolvidas

A criação de escolas indígenas é um desafio não só para as aldeias, mas para toda a sociedade brasileira. A necessidade da educação formal e diferenciada é uma demanda desses povos que por muitos anos tiveram acesso somente a formas de ensino que invisibilizavam seus costumes e tradições.

O processo educativo para os povos indígenas possui duas linhas temporais, uma datada de 1500 até 1988 e a outra de 1988 até os dias atuais. O primeiro período é marcado pelo extermínio e aniquilação dos costumes e da cultura indígena. O segundo período é marcado pelo reconhecimento dos direitos indígenas, onde a participação e permanência deste povo na escola deve respeitar seus costumes, cultura e modo de vida (GERSEM, 2013).

A obtenção desses direitos é assegurada pelos artigos 231 e 232 da Constituição, sendo eles componentes do título VIII, “Da Ordem Social”, capítulo VII, “Dos Índios”. Segundo o 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-los, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

No texto do artigo 232 temos, “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, 2019, p. 275).

No decorrer dos anos e com o aumento populacional das comunidades, novas demandas foram surgindo e a participação dos índios dentro do gerenciamento das escolas iria garantir que sua cultura fosse repassada para as novas gerações de forma natural e no cotidiano escolar. Para garantir sua participação dentro da escola foi estabelecido em maio de 2009 um novo decreto de n. 6861 que em seu artigo 1º:

A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. (BRASIL, 2009).

A escola indígena propõe-se a estabelecer um contexto entre os conhecimentos de outras culturas e os saberes indígenas. Assim em 1998 o Ministério da Educação e Desporto desenvolve o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento surge com parâmetros e diretrizes para a educação indígena. Dentre os objetivos do RCNEI (1998, p. 13):

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;
- b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras;
- c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

A educação indígena é a contextualização da sua cultura, costumes e rituais dentro da escola. Segundo “Mizetti (2017, p. 21), conteúdos relativos às Ciências, tornam-se mais difíceis apresentar um contexto dentro dos saberes indígenas, pois estes conteúdos são desenvolvidos para as escolas não-indígenas.

No cotidiano da vida na aldeia, os saberes brotam naturalmente através da observação e do diálogo com os troncos velhos. Os termos mais usuais entre os Tremembés para se reportarem aos saberes dos antepassados, que ainda resistem ao tempo, mesmo que reelaborados ou ressignificados, são saberes dos mais velhos, saberes dos antigos ou saberes dos troncos velhos (RODRIGUES, 2016, p. 22). Crianças e jovens índios já entendem fenômenos que ocorrem ao seu redor, como: utilidade de frutas, propriedades medicinais de plantas, comportamentos de animais entre outros (RCNEI, 1998, p. 253).

Assim, o ensino de ciências auxilia os indígenas a compreenderem os processos da natureza de forma científica, conseguindo, dialogar seus saberes com outras culturas, possibilitando uma apropriação mais ampla sobre esses fenômenos e incentivando os alunos e professores a ultrapassarem novas barreiras de conhecimentos.

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural. (RCNEI 1998, p. 254).

Este trabalho surge do questionamento sobre minha trajetória, onde, ao longo das diversas disciplinas, estágios e projetos de ensino, estudamos e nos profissionalizamos: em conteúdos específicos das Ciências Biológicas, práticas pedagógicas, formas de conseguir dialogar com os estudantes, entre outros. Desenvolver uma reflexão crítica a respeito do processo de ensino ligado diretamente à aprendizagem do educando constitui-se um grande desafio para quem se propõe a efetivamente educar.

A Universidade possibilita aos estudantes o desenvolvimento de suas habilidades específicas e proporciona aos mesmos, novos conhecimentos e experiências dentro e fora da instituição. Durante os meus anos de graduanda dentro da Licenciatura em Ciências Biológicas, conheci e vivenciei diferentes realidades no ensino público de Fortaleza, buscando sempre entender o terreno que estava pisando para conseguir alcançar meu objetivo como educadora.

Quando entramos na escola, temos que ser observadores do invisível, entender os detalhes que formam aquele ambiente, saber a história daquelas pessoas, mostrar as diferentes possibilidades do fazer e aprender educando. O processo educativo necessita, constantemente, de um novo olhar de nós sujeitos sobre as nossas práticas. Um olhar crítico, mas também de acalanto e esperança!

Enquanto professora enxergo a educação como a transformação da realidade. Conhecer a escola Indígena e a educação diferenciada, me mostrou a força que um povo pode carregar e a mudança efetiva da realidade. Frente a esta modalidade de educação, me sinto curiosa a investigar o ensino de Ciências e de Biologia e a minha formação como professora destas disciplinas. Como retorno a essa formação, trazer esse conhecimento para dentro do curso de Ciências Biológicas de

uma universidade pública que ainda não reconheceu a presença dos diferentes grupos sociais e culturais dentro do espaço institucional, que se constitui a universidade. Assim, entendendo a sutileza existente nesta forma de ensinar, e assim, trazer esse conhecimento para dentro do Curso de Ciências Biológicas - UFC, onde não se é discutido de forma eficaz.

Segundo a Lei 11.645/08, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena sendo os conteúdos incorporados ao currículo escolar, sem dúvidas é um marco histórico para a educação brasileira, pois assim possibilita-se a valorização de nossas raízes culturais. Trago alguns questionamentos: será que eu, enquanto professora em formação, desenvolvi dentro do meu curso de licenciatura o embasamento teórico necessário para garantir esta valorização de nossa história? Será que tive a possibilidade de conhecer outras realidades sociais? E como utilizar da minha prática pedagógica para a promoção de uma Educação Intercultural?

2 - Objetivos

2.1 – Objetivo Geral

Descrever como a vivência em uma escola indígena participou da minha formação enquanto professora de Biologia.

2.2 – Objetivos específicos

- Descrever um breve histórico da história da Educação Escolar Indígena;
- Descrever relatos de professores de ciências em ação na escola indígena;
- Propor a inserção dentro do curso de Ciências Biológicas de conteúdos e experiências relacionados as relações étnico-raciais.

3 - Percurso Metodológico

Para elaboração deste trabalho percorro um longo caminho, entre conhecer a mim mesma e conhecer o outro. Das minhas experiências guardei palavras, imagens, movimentos e situações que foram registradas no papel, no gravador, na memória e no corpo. A partir destes materiais, procuro elucidar minhas indagações sobre a contribuição da Perspectiva Intercultural no contexto das aulas de Ciências e Biologia, e principalmente a influência desta perspectiva na minha formação de professora. Busco através da Perspectiva Intercultural investigar as ações dentro da sala de aula dos/das professores/as dessas disciplinas da escola indígena Brolhos da Terra, gerando reflexões sobre minha prática dentro do ensino tradicional.

Este estudo é realizado dentro das terras dos Tremembé da Barra do Mundaú, município de Itapipoca, Estado do Ceará. A escola contempla aulas para as turmas do Ensino Fundamente e Ensino Médio, possuindo as disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente.

Venho de interações recentes com este povo. Eles me conquistaram através da fé pelos encantados e o amor à mata, fizeram nascer em mim, uma chama de boa nova, onde me inspiro em sua resistência e me fortaleço no respeito às diferenças.

No meu processo investigativo, utilizo as seguintes ferramentas que irão consistir em 3 etapas: 1) análise documental através de um levantamento bibliográfico da temática abordada, 2) observação do cotidiano da escola pela professora em formação, 3) realização de entrevistas com os/as professores/as de ciências e biologia e com o núcleo gestor.

A observação do cotidiano da escola compreende, no acompanhamento das aulas de Ciências e Biologia em diferentes turmas, e ministradas por diferentes professores. Além de incluir atividades fora da sala de aula, como: aula coletivas com estudantes e comunidade, conversas informais com professores, caminhadas pela comunidade; diálogos com os estudantes, realização do ritual de agradecimento no início e término dos turnos. São as diferentes situações do dia-a-dia que constituem a

observação do cotidiano escolar.

A minha chegada na escola já era esperada, pois iria realizar observações das aulas de Ciências e de Biologia, além de realizar entrevistas com os professores das respectivas disciplinas. No primeiro momento fui apresentada formalmente aos professores de Ciências e Biologia, por intermédio da coordenadora da escola. Após este momento de formalidade, realizei uma visita por toda a escola, conhecendo toda sua estrutura física. Logo em seguida a coordenadora da escola me repassou os horários das aulas que poderia observar, e os horários de planejamento dos professores, onde poderia realizar as entrevistas.

Realizei entrevistas semi - estruturadas com os professores de Ciências e de Biologia e núcleo gestor, contabilizando cinco entrevistas (Ver Apêndices B, C, D, E e F). Segundo Manzini (1990/1991 apud Manzini, 2012), a entrevista semi - estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Antes das entrevistas foi solicitado aos participantes que assinassem o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Apêndice A), garantindo que as informações conseguidas através da participação na pesquisa, não permitiriam a identificação do entrevistado, exceto aos responsáveis pela pesquisa. Utilizo a seguinte denominação para os professores: Professora A; Professor B, Professora C, Professora D, Professora E e Professora F.

Utilizo as minhas experiências como objeto de estudo. Segundo Bondía (GERALDI, 2002), a palavra experiência, poderíamos dizer, de início, que é, em português “o que nos acontece”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Assim, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Faço uso das Narrativas do vivido, utilizando os seguintes autores: LIMA (2015, p. 17 – 44), RIBEIRO (2013, p. 69 – 78) e CUNHA 1997). Os mesmos afirmam que as experiências educativas, que ligam - se, às vivências pessoais do sujeito, transformando esse vivencial em conhecimento. Minhas narrativas desenvolvem-se a partir do diálogo entre as experiências nas salas da escola Brolhos da Terra e as falas dos professores de Ciências e Biologia durante as entrevistas. A análise das narrativas se apoia no uso da Perspectiva intercultural, utilizando os seguintes autores: CANDAU (2001, p.240 – 255), SILVA; REBOLO (2017, p. 179 – 190), FLEURI (2018) e NETO (2018, p.23-42), onde afirmam que a Perspectiva Intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

4 - Fundamentação Teórica

Este tópico levanta questões sobre a escola e como é constituída a cultura escolar. Utilizando de termos, como: cultura escolar, perspectiva intercultural e narrativas de experiências educativas, dentro do ensino de Ciências e Biologia, para compreendermos a relevância de uma Educação Intercultural no meu processo de formação.

A escola constitui-se num aparelho ideológico, porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo (SILVA, 2014, p. 31). Segundo Apple (1982, p. 44), é importante pensar as escolas como mecanismos de distribuição cultural.

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como: Estudos sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através disciplinas mais “técnicas”, como: Ciências e Matemática (SILVA, 2014, p. 31).

O sistema escolar, nesse sentido, é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte suas “certezas” ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas “carregadas” pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno, em uma especificidade de tempo e espaço (GIROUX, 1992, p.83).

Segundo Althusser (1983 apud Silva, 2014, p.32), a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados os estudantes aprendem a subordinação (SILVA, 2014, 33).

Trago esses apontamentos para entendermos a escola como um aparelho ideológico de estado e o seu propósito de reprodução dentro do sistema capitalista. Quando entendemos a finalidade da escola para a classe dominante, passamos a compreender os motivos que cercam a construção da cultura escolar. Segundo Candau (2011, p.241), a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferentes culturas são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

É importante perceber a participação do/da professor/professora na transformação da cultura escolar, possibilitando um novo contato com os/as alunos/as e com a história que eles carregam.

É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições na escolarização (GIROUX, 1987, p. 22).

Giroux (1987, p. 96) ainda, levanta outras questões sobre a participação dos professores na interação das diferentes culturas dentro da sala de aula:

Se os educadores radicais tratam as histórias, as experiências e as linguagens de diferentes grupos culturais como formas particulares de produção, torna-se menos difícil compreender as diferentes leituras, mediações e comportamentos que, digamos, os alunos mostram em resposta às análises de um determinado texto em sala de aula. De fato, uma política cultural requer o desenvolvimento de pedagogia que seja aberta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem para a escola. Somente começando por essas formas subjetivas, os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem e engajem a natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem os significados que legitimam formas específicas de vida (GIROUX, 1987, p. 96).

Para Candau (2011, 242), a dimensão cultural dos alunos e alunas presentes é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos.

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p.253).

O diálogo sobre as diversas culturas é indispensável para nossa sociedade. A mesma autora acima afirma, ainda que, diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos, favorecendo o debate entre diferentes saberes e conhecimentos.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52)

Nas escolas não-indígenas, já estão presentes discussões sobre questões étnicas, raciais, de gênero etc., mas, ainda, de forma incipiente e não suficiente para evitar tensões e conflitos. Trata-se de questão complexa que afeta o cotidiano das escolas e o trabalho dos professores. Ainda que seja possível verificar um avanço na escola atual, no que diz respeito às práticas escolares e às diferenças culturais, também é necessário e relevante promover o estímulo para produção de mais trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas escolares e ao trabalho dos professores em uma perspectiva que contemple a diversidade cultural (SILVA; REBOLO, 2017, p. 179-181).

O reconhecimento de diferentes saberes tem como consequência o enriquecimento mútuo das diversas culturas presentes dentro da sala de aula (PIÑEROS; BAPTISTA; ANDRADE, 2019, p. 2). As vivências do professor dentro de diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos e culturais, potencializa sua reflexão para desenvolver novas capacidades de aprendizagem e de comunicação para garantia de uma educação intercultural eficaz (FLEURI, 2018, p.164)

De acordo com as pesquisas de Candau (2009 apud Silva; Reboló, 2017, p. 181), uma educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Segundo a Lei 11.645/08, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena tornam-se obrigatórias nas instituições de ensino fundamental e médio, sendo os conteúdos incorporados ao currículo escolar, sem dúvidas um marco histórico para a educação brasileira, pois assim possibilita-se a valorização de nossas raízes culturais. De acordo com Neto (2018, p.25), desde sua promulgação, as instituições que implementam essas temáticas no seu projeto curricular o fazem, na maior parte dos casos que se tem conhecimento, em datas específicas – como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra –, tornando a educação para as relações étnico-raciais ineficiente em termos de processos críticos de reflexão.

Já não bastasse o fator limitativo em se lidar com essas temáticas em momentos pontuais, o processo de ensino-aprendizagem majoritariamente fica restrito ao componente curricular da História, não sendo lido de forma transversal a partir da abordagem da Geografia, Português, Literatura, Matemática e, no nosso caso, no ensino de Ciências e Biologia (NETO, 2018, p. 25).

Apesar da existência da Lei 11.645/08, a escola tem lidado com essas temáticas de forma pontual e falha, mas para entendermos melhor essa deficiência nas práticas pedagógicas desses temas, devemos olhar para a figura do professor, que para Feldmann (2009 apud Baptista, 2015), às práticas pedagógicas nas escolas são influenciadas pelas concepções dos professores, que, por sua vez, são resultantes das suas formações, sejam inicial e/ou continuada. Muito além das concepções dos professores serem construídas a partir de suas formações, as experiências vividas pelo professor fomentam as suas ideias e práticas pedagógicas. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço (Cunha, 1997).

Portanto, a partir da compreensão sobre Educação Intercultural e o seu propósito, nota-se que ela se insere dentro do contexto de todas as disciplinas escolares, pois é um tema transversal, assim podendo ser abordada no ensino de Ciências e Biologia. Assim, se faz importante refletirmos sobre como a formação do professor de Ciências e Biologia pode influenciar a educação intercultural, como

também a influência da educação intercultural no processo de formação de professores das respectivas disciplinas. Será a partir da concepção de Educação Intercultural que irei orientar a interpretação das minhas vivências como professora em formação de Biologia em uma escola indígena. Dessa forma desenvolver o relato de minhas experiências através do uso de Narrativas Educativas, que utilizam das vivências educativas do investigador para a construção de saberes, constituirá elemento fundamental para a reflexão de minha prática educativa.

Segundo FREIRE (2015, p. 30-31), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Utilizo das palavras de Paulo Freire para enfatizar que o professor pesquisa enquanto ensina, possibilitando a partir de suas práticas pedagógicas a garantia de um processo de formação continuada, mostrando que o ensinar pode gerar novas e velhas reflexões.

A escola é um espaço de pesquisa e reflexão constante, onde a vivência do seu cotidiano nos possibilita a oportunidade de desenvolvermos um novo olhar sobre ela e sobre a pesquisa.

Para Romagnoli (2009, p. 166), com o surgimento da ciência moderna, o homem torna-se um ser basicamente racional, que usa sua capacidade unida a uma cuidadosa observação do mundo exterior, para a produção de conhecimento científico e o conseqüente domínio da natureza, tendo como meta abordar a natureza essencial das “coisas”, a partir da noção de verdade. Assim, até a metade do século XX este tipo de pesquisa se constitui como padrão de produção de conhecimento científico.

A partir do século XX desperta-se a necessidade de outros olhares sobre a ciência, o mundo, a educação e as metodologias aplicadas às pesquisas. Abrindo novos caminhos e novas possibilidades de interpretar o mundo, onde a vivência e a percepção que o ser humano tem de suas experiências torna-se essencial (ROMAGNOLI, 2009, p. 167).

Nas últimas décadas as pesquisas educacionais foram construídas partindo de diferentes formas de abordagens, tendo como objetivo a aproximação do/a pesquisador/a com o objeto pesquisado. Seguindo assim um novo olhar sobre

o mundo, tornando a pesquisa e o/a pesquisador ressignificados.

Dentre as abordagens que despertaram interesse nos últimos anos, temos o uso das narrativas. Para Bruner (1998, apud LIMA 2015, p. 22) a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular

De acordo com LIMA (2015, p. 1), a narrativa vem estabelecendo um lugar de destaque nas pesquisas em educação e na formação docente ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores e autores de suas próprias histórias e aprendizados da prática.

A insatisfação nas produções acadêmicas na área educacional, onde a escrita coloca o pesquisador como um sujeito longe do contexto escolar, criando um afastamento entre investigador e investigado, leva ao uso das narrativas para dialogarem com a escola.

O uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa (aqui tratadas como sinônimos) decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela (LIMA, 2015).

Conforme relata Lima (2015, p. 19), o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura.

A escola é formada em coletivo, vários sujeitos vivem e constroem a sua história. Neste espaço existem além da formação profissional, a formação humana, onde existe a conexão entre os acontecimentos e pessoas. A troca de experiências e reflexões entre investigador e investigado possibilita a construção de novas compreensões acerca do vivenciado. Segundo Madalena Freire (2014, p. 49), toda

ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

Sustento a metodologia de narrativas, como um instrumento formador de educadores que preocupados com seu processo de formação, alimentam a reflexão do cotidiano, assim contando a sua história.

A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo (Connelly & Clandinin, 1995 APUD CUNHA, 1997).

A narrativa é fundada a partir de um enredo, que por definição é uma sucessão de acontecimentos que constituem a ação, em uma produção literária (história, novela, conto etc.); trama. De acordo com Lima (2015, p.23), a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens. As ações que produzem as narrativas, originam-se das experiências do pesquisador, que relacionam - se com o presente, passado e futuro. O arcabouço de informações pertencentes ao pesquisador, mostrará os caminhos que por ele foram traçados, sempre sendo renovado a cada vivência. Este arcabouço irá nos auxiliar a entender o que vivemos e entender os sinais ao nosso redor, gerando uma nova história que será contada e que irá convocar e propor uma lição. Segundo Lima (2015, p. 24), a lição ou a moral da história depende do projeto de dizer de quem conta, mas seus efeitos dependem do repertório, da experiência e da visão de mundo de quem ouve.

A experiência e prática das narrativas resulta na formação profissional e de vida. Segundo Bragança (2012, p. 63), a formação é um processo interior; liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Logo, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências dos alunos, se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história (CUNHA, 1997).

Entendo as narrativas como uma conduta social, onde o saber escutar e o ato de narrar a história vão concebendo os sujeitos. O pesquisador vai se redescobrando durante o processo de revisitar suas experiências, vai interagindo com o outro e com o contexto que está situado. De acordo com Ribeiro (2013, p. 72):

Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias (RIBEIRO, 2013, p. 72).

Assim, CUNHA (1997), afirma que tornar-se visível é o propósito das narrativas, destacando nossa identidade enquanto singular e compartilhar com o mundo a nossa forma de entender e sentir a realidade, utilizando da nossa liberdade de enxergar e transformar o mundo.

Segundo LIMA (2015, p. 24), com o reconhecimento da diversidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação, foram identificadas quatro tipos de seu emprego: 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas.

Para a construção deste trabalho faço a utilização das Narrativas de experiências educativas, estas, são caracterizadas pelo uso das experiências significativas do pesquisador, como seu principal objeto de compreensão.

Para CUNHA (1997), a prática pedagógica tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido. Existindo características que tornam esta prática profunda. Primeiro o individualismo social, onde nos afastamos de estabelecer uma ligação com o mundo. Além disso, a construção da ideia de que o saber cotidiano distancia - se do conhecimento científico, também foi responsável pela não exploração desta histórica forma de construir informações.

Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas LIMA (2015, p. 30), ou seja, eu enquanto indivíduo único, vivencio e experimento situações que ocasionam o ato vivido, assim devo me responsabilizar com o que narro.

Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, suscetível aos discursos compartilhados (LIMA, 2015, p. 31).

Como a pesquisa da experiência vivida remete às dimensões singulares da vida e da escola, não existem receitas nem fórmulas seguras para se prosseguir nela. “Cada pesquisa constrói sua ‘ciência’ e gera sua própria estratégia metodológica, seu processo experimental.” (FERRARA, 1999, p. 162 apud LIMA, 2015, p. 32). Contudo, a não definição de um processo metodológico na investigação, não torna a pesquisa uma suposição a partir de diálogos coletivos e reflexões internas são desenvolvidas hipóteses a respeito do ato vivido.

Com base na narrativa da experiência do vivido, segundo Larrosa (1998 apud LIMA, 2015), esta é uma forma de configurar sentidos sobre a vida, de explicitar caminhos percorridos e opções feitas.

Portanto, entendo minhas vivências na escola indígena Brolhos da Terra, como um momento essencial e significativo para o meu processo de formação. Assim, narro minhas experiências, onde brotam indagações a respeito de mim e das diferentes culturas que podem estar presentes no cotidiano escolar.

Para entendermos como aconteceram e como se desenvolveram minhas experiências na escola indígena, vejo a importância de situar o leitor nos próximos parágrafo, sobre o contexto histórico em que se desenvolve a educação escolar indígena no Brasil e como esta é uma conquista significativas para o povo indígena.

5 – Um pouco da história da Educação Indígena

Entender a história da educação indígena é caminhar atento pelo percurso das lutas indígenas nas últimas décadas e compreender que a organização coletiva fomenta a real transformação da sociedade e a conquista de direitos.

O processo educacional indígena possui dois períodos distintos, segundo GERSEM BANIWA (2013), sendo a Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas desses dois períodos. O primeiro é marcado pela “escola para índio”. Como o nome já propõe, esta seria uma escola construída pelos colonizadores para os índios, com o objetivo de transformar o modo de vida indígena, assim não dando visibilidade aos seus costumes, tradições e cultura.

Neste período não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses. (GERSEM BANIWA, 2013, p.1).

Neste mesmo período os líderes, caciques e pajés das aldeias eram proibidos de frequentar a escola para índio. Reconhecidos como os sábios das aldeias, sua presença em um espaço que possuía o propósito de exterminar a língua, tradições e cultura, não eram bem vistas.

A população indígena possui em sua história 500 anos de direitos negados, de uma educação desenvolvida pelos brancos e aplicadas sem respeitar a essência indígena. Como então desvincular-se desse projeto de escola dominante?

De Acordo com Pereira (2018, p. 22),

A partir da década de 1970 um novo momento inicia-se para o povo indígena, a reorganização, mobilização e articulação política marcam o começo do processo de resistência e retomada dos direitos. O resgate da identidade étnica fortalece a luta pelos interesses coletivos e o protagonismo do índio é cada vez mais forte frente as batalhas deste novo ciclo. Esta articulação acaba por desenvolver o Movimento Indígena entre os povos, isto impulsiona a criação de estratégias e formas de diálogos coletivos para a eficaz busca por direitos.

Durante as décadas de 70 e 80 ocorre a ascensão de diversos partidos políticos e movimentos sociais. Segundo Pereira (2018, p. 22), a ascensão do movimento indígena no país não se deu, portanto, de forma isolada, ela aconteceu em sincronia com a intensificação das divergências quanto ao regime militar vigente, a crise econômica e a atuação de outros movimentos sociais.

Segundo Gersem Baniwa (2006, p.58), o movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

O Movimento Indígena percorre diferentes caminhos para garantir: saúde, território, autonomia e educação de qualidades para todas as aldeias.

Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (GERSEM, 2006, p.59).

Como já citado a história da Educação Indígena é marcada por dois períodos, possuindo como referência a constituição de 1988 para a transição entre eles. A constituição vem com o objetivo de minimizar os anos de negligência do estado com os direitos dos povos indígenas e agora propiciando o acesso à saúde e educação não somente de qualidade, mas com caráter diferenciado.

A chegada da globalização e a produção de informações acontecendo em um ritmo acelerado, pressiona as comunidades para acompanharem também esse crescimento. O índio então encontra na escola um instrumento não somente para transmissão de costumes, tradições e valores, mas também o encontro dos conhecimentos locais e universais, com a finalidade de intensificar a sua capacidade de diálogo com a sociedade global. A escola indígena nesse momento é reconhecida como o canal de integração dos saberes indígenas e não-indígenas, mesmo sendo uma instituição desenvolvida pelos colonizadores. O processo de apropriação desta instituição, a transformando na verdadeira escola indígena, propicia o progresso de projetos socioculturais e apresenta novas trilhas que podem ser traçadas pelos indígenas.

Um dos maiores desafios desta escola é a união dos currículos da base comum e do currículo de base diferenciada, sem que ocorra um descompasso no processo de ensino-aprendizagem. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) implementados em cada escola, são pensados para suprir as reais necessidades daquela população.

[...] para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo. (GERSEM BANIWA, 2013, p.2).

Hoje muitas conquistas foram alcançadas para a educação indígena, mas muitas batalhas foram traçadas para que ocorresse um avanço significativo e diferentes esferas institucionais foram utilizadas. Segundo Gersem (2013, p. 2) Os avanços na educação escolar indígena nos últimos anos podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico.

No campo legal, o reconhecimento dos direitos específicos dos povos indígenas é um avanço importante para sua participação dentro da sociedade nacional, juntamente com seu reconhecimento étnico e cultural.

Anteriormente existia a intenção de integração dos índios à sociedade nacional, por muitas vezes não respeitando sua cultura e realidade. Atualmente com a Carta Magna, os povos originários devem ter sua cultura respeitada, receber proteção por toda a sociedade, reconhecimento de seu modo de vida, produção e transmissão de conhecimento, assim como sua forma de interpretar o mundo.

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).

Segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é direito de todos e dever do estado. Assim, o desenvolvimento e a garantia desses direitos, devem beneficiar os povos indígenas.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, seção I).

Outros instrumentos legais foram empregados para a garantia dos direitos à educação dos povos indígenas. Em 1996 foi aprovado pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), documento que determina normas para o sistema educacional brasileiro, firmando leis e diretrizes em todos os períodos educacionais. Nos artigos 23, 26, 32, 78 e 79, encontramos de forma explícita diretrizes para a escola indígena.

Nos artigos 78 e 79, tratam de propiciar aos índios a recuperação de suas memórias, possibilitando a valorização de sua cultura e língua materna, além da reafirmação de sua identidade étnica. Garantindo também acesso a informações pertinentes as sociedades indígenas e não-indígenas.

O artigo 32, que trata do Ensino Fundamental, reproduz aqui o direito já descrito no artigo 210 da Constituição Federal.

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (LDB 1996).

Durante todo o texto da LDB, é evidenciado que a escola indígena deverá receber uma atenção diferenciada em relação às outras escolas, principalmente pela presença do bilinguismo e interculturalidade. Os currículos escolares devem respeitar as diferenças locais e regionais, para assim construir um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades coletivas. Os artigos 23 e 26 trazem diretrizes para uma melhor construção dos calendários e currículos escolares, assim respeitando a liberdade e particularidades de cada comunidade.

Dentro do campo legal, temos ainda em 1996 o desenvolvimento do Plano Nacional da Educação, onde traçava metas e diretrizes que seriam aplicadas a partir do ano de 2001 a 2011 no Sistema de Educação brasileiro. O

PNE engloba a educação Indígena, possuindo um capítulo dedicado ao seu próximo período de desenvolvimento. O capítulo possui três ramificações, a primeira trazendo um diagnóstico da educação indígena para o período. No segundo podemos encontrar diretrizes para a Educação Indígena e por último metas que devem ser atingidas a curto e longo prazo, segundo o PNE algumas metas são:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira (PNE, 2001).

Para reafirmar todo o amparo legal da Educação Indígena, o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece por meio do Parecer 14 e Resolução 3 o status jurídico, pedagógico e administrativo das escolas indígenas. Em seu artigo primeiro:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica(CNE, Resolução 03/1999).

Dentro do CNE, outras diretrizes para a educação indígenas foram estabelecidas, abrangendo o funcionamento escolar e o processo de formação dos professores indígenas.

O progresso dos direitos legais, é muito significativo para estes povos. Agora, eles dispõem de força legal para exigir do governo o cumprimento de suas reivindicações. De acordo com Gersem Baniwa (2013, p. 3), deve haver, portanto, um esforço comum de indígenas, governos e da sociedade brasileira no sentido de garantir a implementação concreta dos direitos indígenas.

Em 1991 ocorre a transferência da oferta de educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para Municípios, Estados e União, sendo essa uma conquista político-institucional para as comunidades indígenas. Esta mudança traz novos ares para os índios e novas possibilidades são desenvolvidas. Neste mesmo período aumentam as experiências escolares indígenas, trazendo novas perspectivas a serem executadas. A renovação acontece por todo o Brasil e ocorre o esforço para valorizar processos pedagógicos desenvolvidos pelos próprios indígenas, levando ao desenvolvimento de categorias específicas para a Educação Indígena, como: professores indígenas, magistério indígena e escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio.

A esperança de transformação chega nas comunidades, através de escolas inovadoras e que representam a comunidade. Ocorre então a ampliação da oferta de escolas diferenciadas, condição ainda não vivenciada. A implementação de escolas nas comunidades significa mais que um espaço para trocas de conhecimentos. Este lugar será palco de lutas e organização dos indígenas, com o objetivo de buscar melhorias dentro do sistema educacional brasileiro.

O indígena agora possui um grande compromisso com a educação. Neste momento a necessidade do protagonismo indígena frente a coordenação dos processos administrativos e pedagógicos da escola demanda amadurecimento dos sujeitos. Assim, segundo MELIA (1999) [...] são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo [...] que os tornam mais capacitados para o trabalho e coordenação escolar, juntamente com gestores e técnicos indígenas. O desafio dos professores indígenas não é pequeno, os mesmos possuem a responsabilidade de realizar de forma pedagógica a integração dos currículos (base comum e diversificada) para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para todas as alunas e alunos.

Na prática o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada. Os professores, os gestores e as lideranças indígenas precisam assumir e realizar a transformação da escola indígena para atender os anseios e os projetos societários de seus povos (GERSEM BANIWA 2013, p. 4).

Em 1991 o Ministério da Educação (MEC) amplia os investimentos financeiros destinados à educação indígena, após assumir a responsabilidade pela mesma. Depois de muitos anos a educação indígena passa a integrar e se beneficiar de políticas de financiamento da educação nacional.

A política que vem sendo desenvolvida pelo MEC tem como meta assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2002, p. 11).

O aumento do protagonismo indígena na esfera educacional, proporcionou a conquista de sua participação no Conselho Nacional de Educação (CNE), referente a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI (2009) e da participação indígena na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010).

A criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, impulsionaram a visibilidade das escolas indígenas para a sociedade nacional e para o sistema nacional de educação, possibilitando a instauração de programas e ações que garantissem o protagonismo indígena. O CGEEI e SECAD tiveram como principais conquistas o desenvolvimento de programas específicos para formação de professores e produção de materiais didáticos diferenciados.

O objetivo principal da formação de professores indígenas em nível superior seria o de melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas, especialmente de ensino médio, tendo em vista que dos professores deste segmento é exigida formação superior, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a meta 17 do Plano Nacional de Educação 2001 - 2011 (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 110).

A realidade indígena se transformou muito nos últimos 25 anos, a escola indígena foi conduzindo o povo ao desenvolvimento e exercício de sua autonomia. Mesmo ocorrendo avanços legais, políticos e pedagógicos, a escola indígena ainda enfrenta grandes desafios, procedentes das políticas públicas aplicadas pelo governo.

Isto posto, iremos, em seguida, conhecer o processo de implantação e desenvolvimento da escola indígena Brolhos da Terra, localizada na Barra do Mundaú, no município de Itapipoca, Ceará. Em seguida apresento os resultados e discussão deste trabalho, apresentado questões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola Brolhos da Terra, e minhas vivências com esse povo. Assim, podendo entender esta experiência no meu processo de formação.

5.1 - Conhecendo a escola indígena Brolhos da Terra

A chegada na escola Brolhos da Terra dos índios Tremembé da Barra do Mundaú é como uma revisita a um ambiente já conhecido em minha mente, o sentimento de pertencimento a este lugar é natural. Posso aqui conhecer um povo acolhedor que fazem da sua luta pela terra e pela valorização de sua cultura o seu modo de vida e resistência.

Descobri as terras dos Tremembés da Barra, no início de 2019, durante o festival do Murici e Batiputá, frutas que espalham - se pelas matas e possuem o poder de alimentar e curar. O festival é aberto para todos, e acontece dentro das terras dos Tremembé, possuindo o objetivo de dialogar com a sociedade sobre seus costumes, tradições e cultura, podendo assim estabelecer laços mais fortes com os participantes.

Minha ligação com os Tremembé é recente, mas íntima. Aqui pude vivenciar um processo de reconexão comigo e com o meio que me cerca, estabelecendo laços fortes com o povo e com a terra, assim resolvi utilizar da academia para investigar de forma mais próxima o que acontece no espaço da escola Brolhos da Terra.

Neste momento nas minhas escritas, se faz necessária a visita ao espaço da escola, conhecendo assim sua história, quem frequenta este espaço, as pessoas que o coordenam e o Projeto Político Pedagógico que conduz o seu funcionamento.

O presente Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Brolhos da Terra vem reafirmar as ações desenvolvidas pela escola no sentido de organização no âmbito institucional da mesma e ainda identificar os fins por ela desejados (PPP escola Brolhos da Terra, 2018).

A escola Brolhos da Terra está localizada na Terra Indígena Tremembé da Barra do Mundaú, no município de Itapipoca – Ceará, no distrito de Marinheiros, mais precisamente na aldeia Munguba. Atendendo um público indígena da etnia Tremembé, possui o objetivo de formar guerreiras e guerreiros Tremembé que consigam lutar por seus direitos, mas sem esquecer sua cultura e origem.

A escola diferenciada vem trazendo a possibilidade da valorização da cultura, tradições, costumes e modo de vida Tremembé. Mas a sua criação envolve temas delicados para a comunidade, como casos de preconceitos que os jovens índios sofriam nas escolas tradicionais. Após alguns casos, as lideranças junto com a comunidade então reivindicaram uma educação diferenciada a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Uma adolescente chegou a ser agredida com uma pedrada no olho, por um aluno da escola regular dentro do transporte escolar, por conta que a mesma se identificava como índia, sofrendo constantes preconceitos (PPP da escola Brolhos da Terra, 2018).

Inicialmente a escola funcionava no salão comunitário da Associação dos Pequenos Agricultores de Buriti, possuindo um espaço limitado e com a demanda de alunos aumentando, outros espaços foram utilizados para as aulas, como os alpendres das casas dos professores que moravam próximos ao salão. Naquele momento a escola contemplava a Educação Infantil e Ensino Fundamental da 1º à 4º séries.

A escola durante o ano de 2005 era custeada pelo município e estado, cada um responsável por determinadas demandas da escola. Em 2006 o estado passa a financiar e se responsabiliza pela escola Broinhos da Terra. No mesmo ano, reivindicações junto a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) viabilizaram a construção de mais duas salas de aulas, assim os alunos iriam desfrutar de um ambiente mais adequado para as aulas.

A demanda escolar continua aumentando e a necessidade de um espaço amplo para o funcionamento da escola torna-se urgente. Após solicitações a SEDUC, em 2009 dá-se início a construção de um prédio escolar amplo e que comporte a necessidade dos alunos e professores.

Algumas interrupções aconteceram durante a obra. De acordo com (ADELCO), em 2016, o MPF/CE ganhou ACP que determinou que a empresa Nova Atlântida não realize intervenções na TI (Terra Indígena), a empresa afirmava deter a posse das terras, assim impossibilitando a construção da escola.

Recorrendo a FUNAI e Ministério Público, a justiça dá causa favorável a comunidade e em 03 de setembro de 2010 é então inaugurada a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio de Buriti. Após reuniões coletivas com a comunidade a escola recebe um novo nome: Escola Broinhos da Terra, significando uma nova geração e um novo momento para a educação escolar indígena Tremembé.

A escola atualmente oferece a comunidade o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Possuindo todos os professores, gestores e funcionários indígenas que entendem e vivem a luta no seu cotidiano.

Agora com um espaço amplo (Figuras 1 e 2), podendo oferecer mais vagas para alunos e uma estrutura mais qualificada para o processo de ensino

aprendizagem. Composta por quatro salas, cinco banheiros, almoxarifado, secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de informática, sala de multimeios, cozinha e pátio. A escola então significa a conquista de direito e a valorização da cultura.

Figura 1 - Entrada da escola indígena Broelhos da Terra.



Fonte - Autora, 2019.

Figura 2 - Pátio da escola indígena Brolhos da Terra.



Fonte - Autora, 2019.

6 – O que encontrei?

Neste momento faz - se necessário conhecer a minha fonte de vivências e memórias, os Tremembé da Barra do Mundau, Itapipoca/Ceará. Segundo informações da Associação para Desenvolvimento Local Co-Produzido (ADELCO, 2019, p. 52)), este povo ocupa um território que possui 3.580 hectares, onde estão quatro aldeias: São José, Buriti de Baixo, Buriti do Meio e Munguba. Possuindo uma terra rica em recursos naturais (Figuras 3, 4, 5, e 6).

Figura 3 - Área de dunas presente no território dos Tremembé da Barra do Mundaú.



Fonte - Autora, 2019.

Figura 4 - Área de mangue presente no território dos Tremembé da Barra do Mundaú.



Fonte - Autora, 2019.

Figura 5 - Área de mata presente no território dos Tremembé da barra do Mundaú.



Fonte - Autora, 2019.

Figura 6 - Terras Indígenas dos Tremembé da Barra do Mundaú.



Fonte - Autora, 2019.

A história da ancestralidade Tremembé, é marcada pela resistência e união, onde decorridas as invasões de seus territórios, mantiveram – se unidos para proteger a mãe terra e garantir a continuidade de seu povo. Os povos indígenas passaram por processos de reconhecimentos doloridos, segundo a professora C da aldeia. Somente em 2002, eles tiveram a força e o compromisso de falar para o mundo sobre os Tremembés da Barra do Mundaú. Segundo a Professora da aldeia:

Até 2002 a gente não se afirmava como povo indígena, a gente falava que era mas não pra fora, só internamente, a gente conversava, tinha nossos costumes, nossas crenças, nossas tradições, como a gente continua tendo, mas era tudo muito escondido, no secreto para ninguém saber do nosso contato com a nossa ancestralidade, com os encantados. Sempre a gente trabalhou nessa linha da preservação dos costumes. E aí em 2002 foi que a gente se organizou para falar nossa identidade, com muito medo, claro né! Mas aí a gente falou e de lá para cá a gente comprou uma briga muito grande pelo nosso próprio território que estava na mão de um posseiro, e este posseiro não reconhecia e até hoje não reconhece que esta terra pertence a ancestralidade do nosso povo, enfrentamos isso em 2002 até agora (Professora D, entrevista cedida a autora, 2019).

Esse foi o relato de uma das professoras da aldeia, que também atua na liderança da comunidade; assim, representa a comunidade em suas diversas lutas, possuindo grande conhecimento sobre o povo e a cultura local. Assim, histórias que resgatam a ancestralidade Tremembé, e a importância de determinados rituais, foram coletados através das falas da Professora D, durante entrevista. Esta fala teve como objetivo explicar algumas questões relevantes para o mergulho no mundo dos Tremembés. A entrevista completa encontra-se como (Apêndice E).

1) Quem são os Tremembés?

Professora D: *Nós Tremembé estamos divididos no litoral, estamos aqui próximos a praia da Baleia, Itapipoca, estamos também em Acaraú e Itarema. Sempre os Tremembés se conectaram com a praia, exatamente por causa da pesca. Gostamos muito de pescar, de caçar!*

2) Qual a origem do nome Tremembé?

Professora D: *Então, esse nome Tremembé, ele se deu da origem de tremedal. Tremedal são esses mananciais que a gente tem aqui, que é um manancial bastante verde, na vegetação é tudo verde, mas embaixo é água e lama. Então, quando você pisa, você afunda, e aí a vegetação lhe cobre. Aí se chama o Tremedal, quando os portugueses invadiram nosso território, então os Tremembés foram muito sábios, porque se refugiaram dentro dos Tremedal, então quando eles entravam dentro dos Tremedal, que o branco quando chegava na entrada, não via ninguém, somente a vegetação. Quando eles colocavam o pé, eles começavam afundar, como eles não conheciam, tinham medo de afundar, até porque a lama era preta... Os Tremembé se refugiaram dentro do Tremedal e resistiram até hoje, que nós somos a geração que estamos aqui dando continuidade. Torém é uma planta que também temos aqui nos nossos mananciais.*

Após conhecer a história de resistência que acompanha este povo, me sinto conectada a terra, para assim conseguir senti a escola e as pessoas que a constroem, e então me construindo.

A partir das informações já discutidas neste trabalho, sobre a história dos Tremembé da Barra do Mundaú, sobre a contexto que a escola indígena Brolhos da Terra, encontra-se inserida, vamos iniciar a minha caminhada dentro da escola indígena, assim iremos procurar entender as nuances que existem dentro do PPP da escola Brolhos da Terra.

6.1 - Projeto político pedagógico

Nesse momento levo você a entender o Projeto político Pedagógico (PPP), para BEZERRA (2015) “... o PPP é como organizador do trabalho pedagógico, como espaço de construção de identidades e como forma de pensar a escola como comunidade.” Assim, ele vai além de um simples projeto que norteará os planos e atividades escolares, mas irá acompanhar o cotidiano da escola e de seus membros e será construído através das vivências que ocorrem naquele espaço. As mudanças que ocorrerão na escola a partir da análise do cotidiano deverão sair do próprio terreno da escola, que é conhecido e sentido por gestores, professores e alunos.

A conquista da escola Brolhos da Terra para os Tremembé, representa uma vitória política e educacional. O PPP construído e atualizado anualmente pela escola, é um documento escolar que estabelece diálogo com a comunidade para a sua elaboração (PPP da escola Brolhos da Terra, 2018). Uma característica das escolas indígenas é a forte ligação com a comunidade, onde professores, alunos e gestores além de compartilharem o ambiente escolar, estão juntos nas batalhas por direitos. A escola exerce o papel fundamental em aglutinar os anseios da comunidade e realizar com compromisso os desejos da mesma.

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2013).

O PPP é constituído, segundo Veiga (2013, p.3) de princípios norteadores, que caracterizam a escola democrática, pública e gratuita, são eles: Igualdade, Qualidade, Gestão Democrática, Liberdade e Valorização do magistério.

a) Igualdade de condições para acesso e permanência.

A escola indígena foi pensada para atender a população indígena, garantindo o ensino diferenciado, mas não impossibilitando o acesso de não -índios à escola. Dentro da aldeia dos Tremembé da Barra, existem alguns moradores que não se afirmam indígenas, mas que matriculam seus filhos e filhas na escola indígena por reconhecer a qualidade de ensino e o acesso à escola dentro da comunidade (Informações coletadas mediante entrevista com direção e professores da escola, 2019). Estes pais e alunos devem respeitar rituais, costumes e tradições que estão presentes no currículo escolar.

É uma escola indígena e nós não rejeita nenhum aluno. Até porque na lei diz que a gente não rejeita... E nós achamos que a educação é para todos, né! Independente da sua raça, etnia ou cor. Nós aceitamos todo mundo. Agora quem chega é que tem que se adaptar à realidade da escola, não é a escola que tem que se adaptar a quem entra na escola... Quem entra, quando o pai vem matricular o aluno, já tá sabendo como funciona a escola, então ele tem que ter essa adaptação... Participar dos rituais, das feiras, dos momentos do dia do índio! (Professora C, professora Tremembé, 2019).

b) Qualidade

A qualidade refere-se a união da técnica e política. Onde, os métodos utilizados deverão corresponder aos valores e conteúdos abordados, respeitando a história local da população.

A escola caminha ao lado da cultura da comunidade para que possa ter o conhecimento da sua realidade e afirmar o conhecimento de outros, exteriores. Também é trabalhado nesta escola a interdisciplinaridade, tanto dentro dos conteúdos, como em projetos que buscam a comunicação entre as disciplinas (PPP Brolhos da Terra, 2018).

c) Gestão Democrática

Compromisso que estimula o desenvolvimento coletivo do PPP, repensando a estrutura de poder que vem consolidando o funcionamento da gestão escolar. Abrangendo a participação dos representantes da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas PPP Brolhos da Terra, 2018).

A Escola Indígena já possui uma característica que evidencia esse pressuposto fundamental de gestão que é ser comunitária. Não há como existir uma fundamentação de escola indígena sem a participação da comunidade. Vale ressaltar que a participação da comunidade não tira a liderança profissional do gestor(a), podendo exercer sua função com qualidade (PPP Brolhos da Terra, 2018).

d) Liberdade

Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os saberes desenvolvidos a partir de necessidades coletivas. Dentro do contexto educacional a liberdade e autonomia caminham juntos. A liberdade de ser quem é e a autonomia de buscar o que deseja, sem imposições externas.

Considerando o homem um ser social, é na relação com os seus semelhantes que o ser humano aprende e ensina, se constrói enquanto sujeito e adquire autonomia e valores essenciais para o convívio social tais como, respeito mútuo, solidariedade e afetividade (PPP Brolhos da Terra, 2019).

e) Valorização do magistério

Algumas prioridades devem acontecer dentro do Sistema Educacional, a valorização profissional, garantia de uma formação continuada e condições de trabalho são características que impulsionam a qualidade de ensino nas escolas.

A formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade (VEIGA, 2013, p.5).

A Educação Indígena possui uma outra fonte para intensificar o processo de formação continuada. Além da escola e Universidades, o professor indígena possui dentro da comunidade seus troncos velhos, parteiras, rezadeiras, curandeiros que são ricos em conhecimentos.

A Escola Indígena Brolhos da Terra oferece formações internas com a Gestão da escola e lideranças como planejamento escolar onde é trabalhado a ética, moral, respeito, conhecimento e as trocas de experiências (PPP Brolhos da Terra, 2018).

Segundo a etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, seria “*pista de corrida*”, um percurso que será percorrido, sendo ele modificado e nos modificando.

O currículo escolar deve ser construído no cotidiano com a participação de todos, mas vale lembrar que os saberes que dão vida ao currículo, envolvem os saberes tradicionais, assim como o que somos, quem queremos ser, nossa identidade e coletividade.

No contexto da educação escolar indígena a construção do currículo deve caminhar lado a lado com a cultura e princípios da comunidade, garantindo ao aluno acesso aos conhecimentos acumulados historicamente na aldeia e compreendendo sua realidade.

A escola indígena deve tornar possível a realização da interculturalidade entre a realidade dos alunos e professores com as numerosas culturas existentes.

Assim, abrindo portas para diálogos sobre problemas sociais externos e problemas que afetam a comunidade.

Segundo o RCNED (p.60), a interculturalidade também se faz presente na forma interdisciplinar, onde os conteúdos e projetos existentes nas escolas devem buscar uma forma de comunicação que possibilite a ligação entre ideias e contextos sociais.

O currículo não é um documento neutro, nele possui história, reivindicações e ideologia. Compete a escola identificar e modificar os elementos da ideologia dominante presentes em seu contexto escolar, buscando sempre a emancipação de alunos e professores e os desvinculando a ação das classes dominantes sobre os currículos escolares.

[...] o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios (VEIGA, 1998).

As disciplinas desenvolvidas na escola passam por planejamentos coletivos e são moldadas trazendo sentido e significados para a realidade local, a estrutura curricular é composta por: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências naturais e humanas, História, Geografia, Arte e Educação Física, além das disciplinas diferenciadas (Espiritualidade Indígena, Cultura Indígena, História Tremembé, expressão corporal e Legislação).

Trago as minhas experiências fazendo o uso de episódios, onde mostram momentos que marcaram minha vivência a escola indígena Brolhos da Terra, fazendo o diálogo entre o vivido e os autores trabalhados anteriormente. Neste momento do trabalho, relato as transformações que aconteceram no meu “eu” educadora, e como o contato com outros contextos sociais podem ser palco para a nossa formação profissional e cidadã.

6.2 - Meu percurso na escola, episódio 1: “Livro vermelho ou Livro azul”

Data: 08/05/19

Turma: 7º ano

Tema: Alimentação

Escola: Brolhos da Terra; Barra do Mundaú, Itapipoca – CE

Professor/a: Professor B

Neste momento me aventuro em uma turma do 7º ano de Ensino Fundamental, acompanhando uma aula de ciências, ministrada pela professora B. Onde o título do episódio é referente aos livros utilizados pela turma, na mesma turma encontrei livros diferentes sendo trabalhados pelo professor. O professor logo comenta com os alunos, para que não se sintirem constrangidos com a minha presença.

Anteriormente a aula fiz uso da entrevista para conhecer a trajetória da professora no ensino de Ciências e na escola. A mesma relata que não possui formação em Ciências Biológicas, mas entende a necessidade dos alunos terem esta disciplina como componente escolar. Segundo a professora B.

Bom, na verdade, eu não escolhi mesmo ser professor, certo. É por que aqui é assim, aqui na comunidade, quando vai surgindo as oportunidades e que é muito raro da gente ter, a pessoa vai pegando, né. E, para pegar a pessoa precisa tá engajado na luta, tá lutando diariamente[...] Apesar de ser uma área que eu não me identificava muito, mas eu peguei, peguei... E a partir daí que fui ganhando experiência no dia a dia e hoje eu tô ai, né. Ensinando Ciências, não sou formado nas ciências, mas dá para desenrolar algumas coisas. Eu estou me formando em Educação Física [...] mas estou me aventurando nas ciências e em outras disciplinas. aí a gente tem que se apegar com o que tem e você acaba gostando, como disse no começo eu não me identificava muito com Ciências, mas acabei me identificando e hoje gosto muito de Ciências, já estou com dois anos com essa disciplina! (Entrevista realizada pela autora, 2019).

Quando percebo que a professora B não possui formação em Ciências Biológicas, logo penso na quantidade de conhecimentos específicos, que não estão sendo aplicados durante as aulas, podendo prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Mas na mesma hora surge em mim um novo pensamento, se fosse um professor que possui formação acadêmica, mas que não tivesse vínculo com a comunidade e não fosse indígena, o processo de ensino - aprendizagem também não seria prejudicado?

Com o início da aula, me sinto curiosa em entender como a professora irá se aventurar nas Ciências, para trazer as explicações necessárias para os e alunos.

No início já identifico que existe uma problemática relacionada ao livro didático, e isso não é restrito desta turma, mas na escola de forma geral. A professora solicita aos estudantes que os mesmos entreguem as atividades passadas para casa, na aula anterior. Ela então, começa lembrando as questões que deveriam ter sido feitas, apontando ad questões do “livro vermelho” e do “livro verde”, logo uma mesma turma faz uso de dois livros diferente, onde alguns alunos ficam com o “livro vermelho” e outros com o “livro verde.”

As questões vão sendo respondidas e aula vai dando continuidade. Uma das atividades corrigidas, possuía um texto para leitura prévia. A professora então afirma para os alunos, “Esse texto é bem longo, e tenho certeza que vocês não leram para responder às questões.” Segundo Machado e Alves (2013, p. 78), o professor não é responsável pela motivação do aluno, mas é capaz de mobilizar a motivação de todos os alunos, considerado como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos, quando o mesmo se demitem da tarefa de motivar os alunos, então as repercussões podem ser danosas, principalmente em situações em que os alunos ainda não conseguem desencadear mecanismos de auto-motivação. Eu enquanto futura professora, entendo que trazer uma afirmação dessa forma para os alunos, possibilita duas interpretações: 1) A professora conhece muito bem os seus alunos, 2) A professora apresenta uma descrença, no empenho dos alunos nas atividades escolares. Comumente acontece na relação professor-aluno, a descrença por parte dos alunos em relação aos conteúdos ministrados. Já vivenciei

experiências semelhantes, e sempre me questiono se em algum momento da minha carreira profissional a “descrença” em meus alunos irá afetar minha prática pedagógica.

A aula tem como tema Alimentação. De acordo com o RCNEI (1998, p. 266), este tema possui uma grande relevância dentro das aldeias, pois o contato com a sociedade envolvente resultou, para muitas sociedades indígenas, em degradação ambiental e introdução de novas doenças que, somadas às mudanças na prática da obtenção de alimentos e nos hábitos alimentares, ocasionam sérios problemas na saúde física, mental e social do indivíduo. O RCNEI(1998, p. 266), ainda indica pontos que podem ser trabalhados durante as aulas,

A coleta de alimentos (a coleta pura e simples de animais silvestres como insetos, moluscos, plantas, frutas); o cultivo de plantas (horticultura, agricultura, cuidados e estímulos para o desenvolvimento de certas plantas); a domesticação de animais (criação para uso do proprietário ou comercialização); a caça e a pesca (diversidade das espécies e as práticas para a obtenção dos animais), entre outros (RCNEI, 1998, p. 266).

Os alunos, então, são orientados a ficarem em duplas ou trios para a continuidade da aula, pois o livro utilizado pelo professor não é o mesmo de todos os alunos. A explicação do conteúdo é alternando entre leituras do livro e explicações da professora.

Anteriormente a aula, a professora relata que algumas vezes não consegue fazer a interação dos conhecimentos locais com os conteúdos específicos da disciplina.

Ééééé, na realidade aqui é assim, a ciências aqui a gente dá a parte que não é mesmo indígena que tem no livro, mas tem algumas coisas que a gente encaixa também, no caso também da gente sair para algumas aulas campal, que vai lidar com a natureza, né, tem muita relação com a nossa realidade, sabe, e por aí... (Professor B, entrevista realizada pela autora, 2019).

Ao final das explicações, os alunos reuniram-se em grupos e começaram a responder questões do livro didático. E então, uma aula que poderia ter sido rica em conhecimento local, caminhou-se para uma aula comum, onde as experiências dos alunos e da própria professora, não foram colocadas em pauta.

Na escola, diariamente ao final de cada turno, sempre é dedicado um tempo para o contato com a espiritualidade Tremembé, onde professores e alunos, em coletivo, cantam, tocam, renovam as energias e agradecem pelo dia e pelas suas conquistas, (Figura 7).

Figura 7- Ritual de agradecimento, após fim do turno letivo na escola indígena Broelhos da Terra.



Fonte - Autora, 2019.

6.3 - Meu percurso na escola Brolhos da Terra, episódio 2: E a comunidade?

Durante os dias que passei na escola, me senti acolhida por este povo. As vivências, modificaram meu olhar sobre o outro, sobre minha profissão e a importância das escolas para as comunidades indígenas.

“E a comunidade?” é o título deste, onde através do cotidiano identifiquei a construção da relação da escola com a comunidade, ambas trabalhando em conjunto para a obtenção de melhorias para a comunidade.

Através das entrevistas com os professores e núcleo gestor da escola, pude perceber a importância da escola para a comunidade e o envolvimento de todas e todos para a melhoria deste ambiente. Segundo relato de alguns professores sobre a escola:

*A escola foi assim uma porta que se abriu para que nós pudesse tá com a comunidade mais presente, as crianças, os adolescentes, os jovens... A gente pode tá aprimorando e resgatando a nossa cultura e dá força também a nossa luta [...] A escola foi essa porta que se abriu, o ponto de partida para nossas outras conquistas e até hoje a escola é um **artiro** para a nossa luta. A escola continua sendo portanto nossa organização [...] a escola, é uma fortaleza, uma coisa que foi criada para a luta, para nossa resistência, né... E continua nossa resistência. Foi a melhor coisa que tivemos que trazer. Dela partiu as outras conquista dentro da comunidade, dentro da aldeia. (Entrevista cedida a autora, Professora C, 2019).*

Segundo as palavras da Professora E,

[...] Com o tempo a gente conseguiu uma escola que atendesse o diferenciado, que trabalhasse o diferenciado, trabalhasse nossa cultura, nossos costumes, tudo isso. Na convencional a gente não trabalhava isso! Aqui além da gente trabalhar o convencional, o aluno também aprende sobre nossa cultura (Entrevista cedida a autora, Professora D, 2019).

A professora B, ainda complementa a relação da luta da comunidade e a escola,

Aqui praticamente a escola inicia quase tudo em questão da luta. Por que a gente que estamos trabalhando, pode se dizer assim, que somos as pessoas que tão mais na frente da luta. E a gente trabalha na escola, algumas coisas vai por meio da escola de tomar algumas iniciativas dentro da comunidade, aí a gente leva para a comunidade e depois dá a continuação. (Entrevista cedida a autora, 2019).

Durante um dos dias na escola, pude vivência na prática a relação escola-comunidade, através de uma aula com os alunos e a comunidade teria sido marcada de forma urgente. Algumas atividades que aconteceram próximas a área dos Tremembé, estavam gerando desconfianças e medos na população. Um ponto de apoio aos pescadores próximo a praia, havia sido queimado, sem deixar rastros de quem tinha provocado aquela ação. Então, os professores e núcleo gestor, marcaram uma aula aberta, onde alunos e comunidade iriam participar para discutir o que realmente teria acontecido e também organizar as medidas que seriam tomadas para a proteção de todos da comunidade e de seu território. A escola indígena Broelhos da terra, garante a ligação com a comunidade, para assim as lutas serem travadas em coletivo.

A aula foi realizada no acampamento dos Tremembé, que fica dentro da aldeia São José. Os alunos do Ensino Médio foram mobilizados para comparecerem a aula, juntamente com seus pais e demais moradores da aldeia, (FIGURA 8).

Figura 8 – Alunos durante aula com ecomunidade.



Fonte - Autora, 2019.

A minha presença na escola indígena, vai além de entender o meu processo de formação, mas entender os desafios que perpassam o Ensino de Ciências e de Biologia na escola Brolhos da Terra, utilizando como fonte os próprios professores de Ciências e Biologia. Um dos principais desafios apontados pelos professores, seria a falta de um laboratório de Ciências, onde poderiam proporcionar práticas com os alunos, e assim intensificar o processo de ensino aprendizagem.

Mulher, dar aula de Biologia aqui... A maior dificuldade, assim, tem as dificuldades por que a gente não tem recurso que a gente precisa, por exemplo: a gente não tem aqui um laboratório de ciências, gostaria muito de ter, né, seria muito necessário. Os alunos não conhecem um laboratório, isso impacta muito o estudo da Biologia, da química e assim, eu acho que isso é uma dificuldade grande, o desafio é a gente tá sempre querendo conscientizar as pessoas com relação ao meio ambiente, que o nosso meio ambiente, ele é muito afetado pelo não índio e a gente trabalha muito isso com os alunos, com a comunidade também (Entrevista cedida a autora, Professora A).

Às vezes falta material, falta livro, como agora, desde o ano passado a 2ª série não tem livro de Biologia, às vezes chega 4 livros, aí se eu tenho 14 alunos ou 10 alunos, eu tenho que dividir estes livros em grupos para poder trabalhar. Fica um pouco meio difícil! É... não tem assim um laboratório, outros materiais que a gente possa tá fazendo os experimentos mais simples possíveis, o que tá ao nosso alcance, para poder tá levando o aluno ao conhecimento maior (Entrevista cedida a autora, Professora C, 2019).

A Professora E, ainda levanta questões pertinentes ao interesse dos alunos em sua fala,

Os desafios são muitos, primeiro porque... Da disciplina de ciências, um dos maiores desafios que eu sinto não são com os materiais pedagógicos, porque a gente tem várias ferramentas que ajudam a gente nesse processo, mas eu vejo muito a questão do aluno querer, querer aprender. A criança hoje ainda tem esse interesse, mas os adolescentes não tem muito esse interesse, né. Por mais que você motive, o professor fala por exemplo, o que é certo mas eles não tem um objetivo, de querer seguir algo ou querer ser isso, eles não tem isso, poucos tem (Entrevista cedida a autora, Professora E, 2019).

Observo que muitos dos desafios colocados, são os mesmos enfrentados nas escolas públicas convencionais de Fortaleza, onde a falta de estrutura, impossibilitando a construção de um laboratório bem equipado e preparado para a utilização dos professores e alunos. A constante falta de livros enfrentada pela escola Brolhos da terra, também é enfrentada por nós professores da capital, mas em uma escala bem diferente. Já passei por diversos estágios durante a graduação, onde livros eram de anos anteriores e extremamente danificados. Os recursos e materiais didáticos utilizados por professores e alunos, possibilitam uma interação entre sujeito e conteúdo, assim tornando o processo ensino-aprendizagem mais efetivo.

Um outro questionamento que levanto para os professores, seria a interação do conhecimento específico das disciplinas de Ciências e Biologia com os saberes indígenas, que levam a interculturalidade. Os relatos que escuto, são:

Sim, a gente consegue na ciências e em qualquer outra disciplina! A gente consegue sim, trazer a realidade da nossa cultura, as nossas vivências... Por exemplo: Um conteúdo que fale sobre os animais, trabalha o convencional do livro didático, mas ao mesmo tempo dá exemplos daqueles animais que a gente tem aqui na nossa aldeia (Entrevista cedida a autora, Professora E).

O conteúdo que eu trabalho, que tá no livro geralmente, eu procuro ser voltado para nossa realidade quando é a questão dos animais a gente dá exemplos dos nossos animais né. Nós moramos numa área marítima, falamos das algas... Aquilo que o aluno já tem, aquele conhecimento, eu só faço aprimorar mais aquele conhecimento dele. Eu vou trabalhar sobre a diversidade das plantas, aí eu, como é a angiosperma, gminosperma, que tipo de planta é essa? Aonde ela tá localizada na nossa região? Vocês conhecem? O conteúdo que tá no livro a gente faz uma adaptação para nossa realidade, nossa aula na escola indígena é muito assim, a gente tem o nosso currículo, mas a gente faz muito voltada é para os nossos conhecimentos porque o aluno precisa conhecer o que tem fora da aldeia, o que tem no mundo lá fora, mas também o que tem aqui (Entrevista cedida a autora, Professora C).

É notório e louvável todo o esforço e trabalho realizado dentro da escola Brolhos da Terra, pelos Tremembé da Barra do Mundaú, para garantir a todos os estudantes o reconhecimento e valorização de sua cultura. Assim, levando o reconhecimento do outro.

6.4 - Meu percurso na escola Brolhos da Terra, episódio 3: “A bio é diversa – meu olhar de educadora.

Disciplina: Biologia

Data: 09/05/19

Turma: 3º série

Tema: Biodiversidade

Escola: Brolhos da Terra; Barra do Mundaú, Itapipoca – CE

Professor/a: Professora A

Acostumada com as turmas grandes, com 40 a 45 alunos por sala, nas turmas de ensino médio que já encontrei nas escolas públicas de Fortaleza, aqui presencio turmas pequenas, com cerca de 15 alunos por série. A escola só possui três turmas que cursam o ensino médio, uma turma para cada série.

Os alunos entram na sala de forma animada, brincando entre eles, cumprimentando a professora (Professora A) e estranhando minha presença ali. Pelos percursos que faço na escola, já sinto a estranheza no olhar dos alunos em relação a minha presença, quando entro em sala a mesma sensação me acompanha, mas me apresentando e tento ressignificar a minha presença na sala para os alunos, para que aquele momento de aprendizagem não seja prejudicado pela minha presença e a estranheza não seja uma barreira entre nós.

A professora A, mediante entrevista anterior a aula, levanta algumas questões pertinentes para a minha reflexão. Segundo o seu processo de formação enquanto professora, a mesma relata:

Eu fiz Biologia na UVA, lá em Itapipoca. A gente só estudava nas férias, nas férias a gente fazia o mês todo, a semana todo e quando não estava nas férias, no ano mesmo letivo era só nos finais de semana. Assim, não dava para gente aprender muita coisa não, sabe. A gente aprende mais é quando a gente tá em sala de aula, por que a gente tem que estudar pra dar aula para o aluno. Mas nesse tipo de faculdade que eu fiz, que é só final de semana e nas férias, não dá para gente aprender muita coisa, a gente não aprofunda muito... Toda semana era uma cadeira diferente e num dava nem tempo a gente aprender. Nessas faculdades a gente não é preparado para educação indígena, muitos nem acreditam que ainda existam índios. A gente fez o Magistério Indígena, né, pela SEDUC e alguns cursos, esses cursos de formação continuada que a gente fez, mas na faculdade mesmo não. A faculdade é totalmente tradicional! (Professora A em entrevista realizada pela autora, 2019).

O processo de formação em nível superior dos professores da comunidade, iniciou - se a partir da necessidade de profissionais qualificados atuarem dentro da escola. Segundo Lima (2017, p. 48), a escola, como espaço intercultural, precisa ofertar condições de uma educação de qualidade, mediada por quem “domina o conhecimento” e possui a habilidade de proporcionar essa interação. Essa exigência também ocorre por parte da SEDUC, que pressiona as escolas indígenas a indicarem professores que, no mínimo, estejam cursando uma graduação.

A professora inicia a aula trazendo uma frase, para levar os estudantes a uma reflexão, “*Não importa quão preparado você vá, desde que você não pare*”. Inicia-se a discussão acerca da frase e burburinhos e risadas tomam a sala de aula. O momento de reflexão não ocorre da forma planejada pela professora, onde a maioria dos alunos não se sentem à vontade em participar. Me pergunto se minha presença naquele espaço interfere de forma negativa na continuidade da aula.

Após um momento a professora passa a apontar quem deverá falar algo sobre a frase, então posso perceber que existe uma barreira dentro dos alunos em não quererem expressar suas opiniões de forma voluntária. Algumas reflexões aparecem, como: “*não deixar os sonhos para trás; às vezes não estamos preparados, mas não podemos desistir...*” Então, a professora une as contribuições dos alunos e explica de forma geral o sentido da frase.

Agora, se inicia o processo de abordagens dos conteúdos específicos da disciplina Biologia. Segundo a professora A, durante a entrevista (2019, p. 2), quando perguntado se existe uma ligação entre o conteúdo que estão sendo ministrados e aspectos da sua cultura? A mesma responde: “Nem todo conteúdo assim, mas em muitos conteúdos sim, a gente faz isso, né, essa relação”. O professor indígena possui o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI) como fonte de pesquisa para a elaboração de suas aulas, visando a estimulação das práticas educativas na escola indígena. Este documento disponibiliza propostas de aulas que dialogue, o conhecimento local com o conhecimento de outras culturas. De acordo com Santos; Lopes (2013, p. 152-153),

O RCNEI visa estimular a construção ou reestruturação das práticas de ensino em ambientes escolares indígenas, buscando adequar o cotidiano dos alunos que frequentam estas escolas aos conteúdos científicos abordados nas respectivas séries de ensino e, assim, os professores da EEI (Educação Escolar Indígena) terão as condições de conscientização sobre a relevância de seus costumes, sua cultura e, sobretudo, de sua identidade social perante os outros povos que compõem a nação.

O professor deve buscar a interação dos saberes presentes em sala de aula, assim, o diálogo entre conhecimentos científicos escolares e outras formas de conhecimento favorece as trocas entre os sujeitos das diferentes culturas que se encontram nas salas de aula, que se cruzam nos espaços escolares (CANDAU, 2006 apud PERÉS; ANDRADE; EL-HANI, 2017, p. 2).

A sala foi separada em dois grupos, onde cada grupo recebe diversas imagens (Figura 9 e 10), e a partir delas eles apontam qual seria o tema trabalhado no dia.

Os grupos iriam descrever as imagens entre eles, para posteriormente explicar ao restante da turma, o tema que as imagens estavam relacionadas, e a importância delas para o meio ambiente. Os alunos passam cerca de 10 minutos conversando e respondendo os questionamentos levantados pela professora.

Figura 9 - Imagens utilizadas pelos alunos durante a atividade proposta.



Fonte - Autora, 2019.

Figura 10 - Imagens utilizadas pelos alunos durante atividade proposta.



Fonte - Autora, 2019.

A explicação pelos alunos é iniciada e a timidez que antes era presente na sala, logo não é mais notada. Rapidamente eles entendem o tema que será trabalhado e trazem outras observações sobre as imagens, como: reprodução, aumento populacional das espécies e a importância da natureza para o homem, conseguindo relacionar o tema com situações que eles encontram no cotidiano, através da observação da fauna e flora local.

Utilizando a definição de biodiversidade proposta pelo livro didático, a professora então relacionou o tema com a diversidade do seu território, dando ênfase na relação do índio com a natureza. Segundo Santos; Lopez (2013, p.), o RCNEI, enfatiza que o processo de ensino aprendizagem na EEI tem como uma de suas principais funções o fortalecimento da identidade cultural e a valorização do direito à terra, ou seja, é fundamental que os cidadãos indígenas, ao se desenvolverem intelectualmente, se engajem na defesa de suas comunidades e de suas terras.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação indígena (1998, p. 96), o estudo dos temas: Terra e Conservação da Biodiversidade, objetivam: Valorizar a biodiversidade existente em áreas indígenas; Reconhecer a riqueza biológica de sua área indígena e do Brasil.; Valorizar o meio em que vive, destacando a biodiversidade existente nele; Conhecer e discutir a questão das terras indígenas e a situação fundiária no Brasil; Conhecer procedimentos e técnicas, adequadas culturalmente e ambientalmente corretas, que permitam o enriquecimento alimentar e a melhoria das condições de vida e saúde, entre outros. Segundo Santos; Lopez (2013, p. 154), esses temas têm como objetivo desenvolver nos indivíduos o senso crítico e a capacidade para criar estratégias de defesa do meio em que vivem, fortalecendo a cada dia o vínculo com a natureza e, dessa forma, contribuindo para o bem-estar da comunidade, visto que, em relação às aldeias indígenas, a ideia de fortalecer sua identidade sociocultural passa pela proteção do ambiente em que vivem.

Durante as aulas que vou assistindo na escola, me pergunto os benefícios e a qualidade de ensinar dentro da natureza, utilizando o nosso “quintal” de casa como objeto de estudo. Imagino que não preciso estar propriamente dentro de florestas e matas para sentir a natureza. O “quintal” das escolas da cidade também possuem histórias e diversidade, podendo ser ali um local para despertar a curiosidade dos

alunos em relação a natureza e a importância do respeito a tudo que é vivo.

Uma outra atividade é solicitada pela professora. A turma mais uma vez é separada em equipes e os alunos responderiam algumas questões elencadas pela professora, elaborando um texto utilizando das respostas dos questionamentos. Temos as seguintes questões: O que é a biodiversidade? Qual a sua importância para o planeta? Qual a principal ameaça a biodiversidade do planeta terra? Importância da fauna para o nosso território? Importância da flora para o nosso território? Identificar as espécies que tem no nosso território, quais estão em extinção? Qual a utilidade e importância dessas espécies para o povo Tremembé? Por último, quais os modos de preservação praticados pelos Tremembé?

O livro didático utilizado pela escola não aborda questões relacionadas a biodiversidade dos territórios dos povos indígenas. Então, a professora utiliza materiais didáticos relacionados aos costumes, tradições e território que são produzidos na escola, estes materiais são encontrados a disposição de todos na biblioteca escolar, sendo usado para a consulta dos alunos e professores.

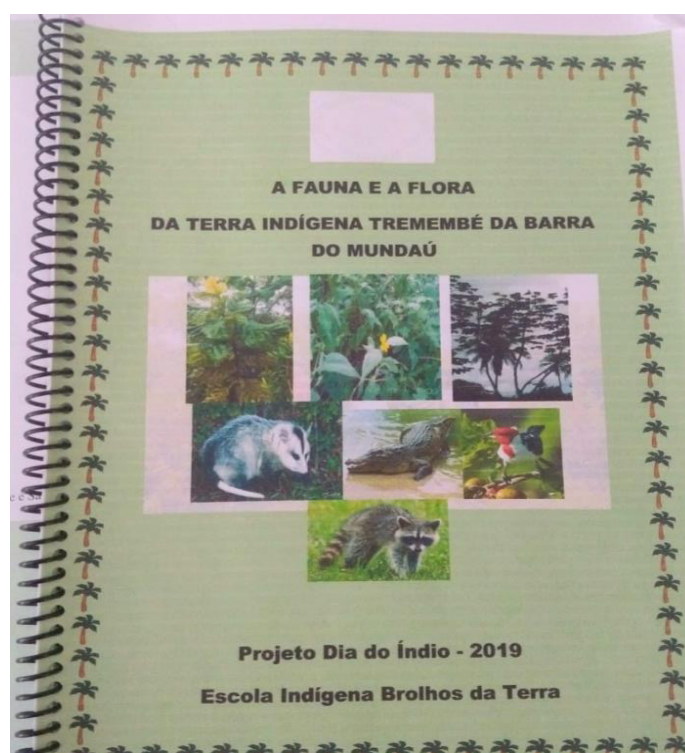
Um dos desafios postos aos professores indígenas, seria a utilização do livro didático. A escola indígena, segundo Mizetti (2017, p. 33), é integrante do sistema oficial de ensino, ela recebe e deve cumprir e/ou utilizar todo o material didático-pedagógico que as escolas não indígenas recebem. Este é um instrumento de apoio pedagógico, de problematização, de estruturação de conceitos e de inspiração para que os alunos e o próprio professor investiguem os diversos fenômenos que integram o seu cotidiano, constituindo se como uma ferramenta importante na relação aluno-professor.

No contexto da escola Brolhos da Terra, nota – se a utilização do livro, mas com diversas restrições. A primeira que identifico, seria a qualidade dos livros. Vejo que nem todos alunos possuem o livro didático, quando o possuem são de autores diferentes e anos de publicações diferentes, causando um distanciamento de professores e alunos do livro didático. O livro possui uma padronização de conteúdos e abordagens, pois o mesmo deve atender as diferentes escolas do nosso sistema de educação. De acordo com Mizetti (2017, p. 35), como se pode promover conhecimento de ciências para as comunidades indígenas, através do livro didático,

onde os autores desconhecem, por exemplo, que o milho, é selecionado e cuidado como uma planta que possibilita a conexão de dois mundos (espiritual e terreno)? O estudo de ciências, nas comunidades indígenas, vai além de uma aula ou de um simples estudo da ciência; é religião, arte e história.

Anualmente na escola Broelhos da Terra é realizada a Semana do índio, onde durante alguns dias no mês de abril, são desenvolvidas atividades dentro da comunidade, que busquem intensificar nos alunos a identidade indígena e a transmissão de saberes locais para as crianças e jovens. Todas as turmas abordam diferentes temas nos trabalhos relacionados ao seu povo, como: história Tremembé; Biodiversidade do território Tremembé; Histórias dos troncos velhos; Plantas Medicinais entre outros. As turmas ao final do projeto devem elaborar uma cartilha com informações sobre o seu tema (Figuras 11). Assim, a escola possui vasto material que contém uma riqueza local que é emocionante de ser visto. Os professores e alunos utilizam esse material como fonte de pesquisa para as atividades da escola, e penso que a produção local de material didático irá possibilitar que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento local, que não é encontrado no livro didático fornecido pelo governo.

Figura 11 - Cartilha produzida pelos alunos.



Fonte - Autora, 2019.

No cotidiano escolar pude perceber que a interculturalidade ultrapassa as salas de aula e não acontecem em momentos específicos. De acordo com as pesquisas de Candau (2009 apud Silva; Rebolo, 2017, p. 181), uma educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. Quando escuto relatos de professores e presencio em sala de aula os mesmos professores, colocando de lado o comodismo intelectual para garantir o diálogo entre os conhecimentos produzidos por diferentes culturas, possibilitando aos estudantes outros saberes, entendo o significado da interculturalidade para um povo que muitas vezes teve sua cultura subalternizada e desvalorizada.

Muitas vezes o comodismo cotidiano nos coloca em situações pouco estimulantes em sala de aula, onde eu enquanto professor em diversas ocasiões não consegui enxergar o que rodeava a escola, não conseguia observar o verde ali presente e muito menos prestar atenção no cantarolar dos passarinhos. Se eu enquanto educadora não consigo me sensibilizar com o que me cerca, como conseguirei despertar a curiosidade em meus alunos? Aqui outros apontamentos são necessários, passamos por um momento onde os meios de comunicação ditam o que é belo, válido, científico, assim nos enquanto professores sofremos esta influência que acaba por permear as nossas práticas pedagógicas, devemos então fazer uso da reflexão crítica para desenvolvermos a sensibilidade necessária para identificarmos no mundo o que deve ser, belo, científico e válido dentro de nossas aulas.

Nos aproximamos do final da aula e os textos serão apresentados. Durante a separação dos grupos, ficou decidido que uma equipe iria produzir o texto relacionado a flora local e o outro seria a fauna local. Pude perceber a apropriação dos conhecimentos locais, pois além de informações contidas nas cartilhas, eles traziam algumas experiências, realizando um diálogo entre a sua vivência dentro do território com o conhecimento local. Trago como exemplo um dos textos produzidos pelos estudantes.

“A biodiversidade são todas as espécies existentes na natureza que tem vida e que mantém a manutenção do ecossistema, por isso a importância da biodiversidade, é por conta que abrange as mais diferentes espécies de seres vivos.

Preservar a biodiversidade é importante por que todos os seres vivos são necessários para o equilíbrio dos ecossistemas. Esse equilíbrio garante a continuidade das diversas formas de vida no planeta terra, mas hoje se encontram ameaçadas por conta do desmatamento, poluição do ar, da água e do solo e também da caça e pesca discriminada.

A importância da flora em nosso lugar é por conta que mantém as nascentes de água, as plantas que tem frutos servem de alimento para nós indígenas e para os animais. Essa relação com a natureza é principalmente por causa das plantas medicinais que servem de cura para o nosso povo, as espécies de plantas são: jatubá, batiputá, murici, guabiraba, ubaia, mangueira, mufunbo, goiabeira, jucá, azeitoneira, mamão de cabra, unha de macaco, e as que estão ameaçadas de extinção: sangue de boi, milindú, melancia da praia, maracujá do mato, goite.

Preservamos nossa flora combatendo o desmatamento e as queimadas.”

(Texto produzido pelos estudantes do 3º série do Ensino Médio da escola Brolhos da Terra, 2019).

Através das escritas dos alunos, pude observar como o contato com o território local, possibilita a construção de saberes. Eles estabelecendo contato com a fauna e a flora, através da caça e uso das plantas para a alimentação e cura, podendo utilizar das vivências como material para de conhecimento. Na atividade proposta pela professora, eles tiveram a oportunidade de colocar sua cultura e experiência na produção escolar.

Durante minha graduação, passei por diversas disciplinas que discutem questões relacionadas a ecologia, biodiversidade, fauna, flora, entre outras. Mas nunca foi me dada a oportunidade dentro das disciplinas de conhecer ou vivenciar outros contextos sociais, que utilizam os recursos da natureza como fonte para a produção de conhecimento e cultura.

Quando penso no contexto do meu curso de Ciências Biológicas, me pergunto: Que professores estamos sendo formados? Será que estamos sendo formados como professores que reproduzem os pensamentos dominantes ou professores capazes de trabalhar com a pluralidade de culturas e diferenças? Professores conformados com as práticas pedagógicas atuais ou professores reflexivos e críticos da realidade?

Segundo Pansini e Nenevé (2008, p 39), no atual estado em que se encontram a maioria das escolas, o futuro professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática docente com vistas a diminuir a marginalização dos grupos subalternos. Assim, logo penso, será que eu enquanto professora, através da minha formação acadêmica, conseguirei utilizar das experiências dos alunos para construir minha prática docente? Conseguirei enxergar a realidade que está posta a minha frente? Conseguirei respeitar e valorizar a cultura do outro?

Essas inquietações já apareciam em minha mente quando me identifiquei enquanto professora, que buscava entender o outro como sujeito de sua história, que assim, deve ser respeitado e valorizado. Não encontrando o caminho que queria percorrer para encontrar dentro do meu curso as respostas para essas perguntas, busquei através de outras ferramentas estabelecer o contato e reconhecimento do “outro”. Participar de Movimentos Sociais engajados no Movimento Estudantil da UFC, me proporcionou a interação com diferentes grupos sociais, potencializando a minha sensibilidade com o outro. Participando de atividades com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), pude experimentar outras realidades de vida e entender que só a luta muda a vida.

O caminho do reconhecimento e valorização das diferenças deve estar presentes nos cursos de formação de professores. Segundo Candau (2011, p. 253), [...] nós professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação de professores, também devemos nos desafiar a trabalhar com as diferenças, não somente teoricamente, mas incorporando nas suas próprias práticas pedagógicas. É necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que

permeiam as políticas educacionais atuais (MOREIRA 2001 apud Pansini; Nenevé, 2008, p. 32).

Penso que a inserção de um novo olhar do curso de Ciências Biológicas, sobre as comunidades indígenas e demais grupos sociais, é necessária para a formação de um novo perfil de professor, um profissional que conseguirá entender a riqueza que possui cada estudante, cada escola e cada comunidade que eles constroem. De acordo com Pansini, Nenevá (2008, p. 42),

[..] os cursos de formação tenham como preocupação formar o “professor descolonizador”, ou seja, aquele que ao se identificar com a cultura dos alunos contribuirá para a construção do processo pedagógico voltado para o local, para a valorização dos conhecimentos e experiências populares e ainda para questionar as condições materiais da realidade dos grupos em que a escola está inserida (PASINI, NENEVE, 2008, p.42).

Segundo o Projeto Político de Curso (PPC), do curso de Ciências Biológicas UFC, o graduando deste curso, ao concluir, possuindo as seguintes características,

O Licenciado em Ciências Biológicas possui uma formação básica e ampla, com fundamentação teórico-prática envolvendo o conhecimento da diversidade dos seres-vivos, sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem (PPC do curso de Ciências Biológicas UFC, 2005).

O graduando em licenciatura de Ciências Biológicas, possui em sua grade curricular: Quatro estágios supervisionados, duas instrumentalizações para o estudo de Ciências, duas instrumentalizações para o ensino de Ciências, além de diversas disciplinas pedagógicas, possibilitando para o mesmo o exercício do magistério no ensino fundamental e médio.

Ainda segundo o PPC do curso de Ciências Biológicas (2005), os estágios supervisionados nas escolas constituem a oportunidade de inserção dos futuros Licenciados na realidade escolar, participando das várias etapas do processo de ensino-aprendizagem. Durante os estágios os alunos deverão analisar a estrutura político-pedagógica-administrativa e o Projeto Político Pedagógico da escola. Os estudantes deverão desenvolver um projeto de ensino que será realizado ao longo do semestre, que englobará o planejamento, estratégias de integração da comunidade da escola, observação das aulas e regência.

A inserção ou reestruturação das disciplinas de Estágio Supervisionado poderia possibilitar o contato dos estudantes do curso com a realidade das escolas que estão presentes em outros contextos sociais, como: escolas indígenas, escolas do campo e escolas quilombolas, assim orientando os estudantes a uma formação que possibilite aos futuros educadores reescreverem os conhecimentos adquiridos no espaço institucional da academia a partir do ponto de vista da realidade política e cultural das minorias (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 40).

7 – E agora?

Busquei demonstrar a partir deste trabalho, como as narrativas das minhas vivências escolares na escola indígena, participaram do meu processo de formação, enquanto professora. Construir narrativas de nossas próprias experiências, por muitas vezes é um processo doloroso, onde revisitamos memórias e experiências. Revisitar meu processo de formação, me fez questionar a professora que estou sendo formada. Segundo Bragança (2012, p. 63), a formação é um processo interior; liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Logo, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Através da utilização da Perspectiva Intercultural, pude perceber as nuances de reconhecer, respeitar e valorizar o outro, sua história, seus valores e crenças, seja ele estudante, professor ou parte da comunidade escolar

O Ensino de Ciências pode também utilizar da Interculturalidade para o diálogo entre as diferentes culturas em sala de aula, não ficando restrito à perspectiva histórica, mas trazer para discussão os recursos naturais utilizados pela comunidade, os hábitos de vida, maneira de levar o conhecimento científico para uma reconstrução na perspectiva do outro.

No processo formativo de professores de Ciências e Biologia, a estrutura curricular, através das disciplinas, não utiliza o conhecimento das diferentes culturas, como se a ciência, fosse autônoma. Assim, as reflexões e questionamentos levantados neste trabalho são importantes para que se pense em uma formação que venha a proporcionar, dentro do currículo, abordagens educativas que respeitem e valorizem as diferentes culturas, tornando assim o processo educativo inclusivo e libertador.

Nesse sentido, a partir deste trabalho carrego em mim a esperança e desejo que o curso de Ciências Biológicas, desta universidade pública, lugar onde me despertei como educadora e pessoa, venha a proporcionar as novas gerações, a

oportunidade de vivenciarem outras realidades sociais e educacionais, já no período da graduação

REFERÊNCIAS

BRASIL[Constituição 1988]. Art. 231, Título VIII, Capítulo VIII. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp

BRASIL[Constituição 1988]. Art. 205, Título VIII, Capítulo III, Seção I. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp

BRASIL[Constituição]. Art. 232, Título VIII, Capítulo VIII. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_232_.asp

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Aprova a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

BRASIL. Decreto nº 6861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Nº 19, Revista Brasileira de Educação, p. 20 - 28, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. Editora do CCTA - João Pessoa, 2018.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Paz e Terra, 4ªed. São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 51ª Ed. Rio de Janeiro, 2015.

GIROUX, Henry. **ESCOLA CRÍTICA E POLÍTICA CULTURAL**. Cortez Editora; 3. ed. São Paulo, 1992.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro. **PROCESSOS FORMATIVOS E AS QUESTÕES PEDAGÓGICAS O QUE SE APRENDE POR MEIO DAS PESQUISAS COM NARRATIVAS PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Minas Gerais, 2015

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.01|p.17-44|Janeiro-Março 2015.

LIMA, Deyseane Maria Araújo. **Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância**. 2014. 320f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10475/1/2014_tese_dmalima.pdf

LIMA, Thiago Halley Santos. **O CONHECIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NO CEARÁ: PRÁTICAS DE ENSINO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades e do Centro de Estudos Sociais – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2017.

LIMA, Thiago Halley Santos. **O CONHECIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NO CEARÁ: PRÁTICAS DE ENSINO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades e do Centro de Estudos Sociais – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2017.

MANZINI, Eduardo José. **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS.** UNESP; Marília, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>

MIZETTI, Maria do Carmo Ferreira. **O DESAFIO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Movimento Indígena do Ceará. **Situação dos povos indígenas no Ceará.** Associação para Desenvolvimento Local Co-Produzido (ADELCO), 2017. Disponível em: http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Livro_Diagn%C3%B3stico.pdf

NETO, Nivaldo Aureliano Léo. **A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças.** Revista Entreideias, Salvador, v. 7, n. esp, p.23-42, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/26477>

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. **EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48; Rondônia, Jan/Jun 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf

PIÑEROS, Jairo Robles ; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos ; ANDRADE, Adela Molina. **Contribuições da etnoecologia para o ensino de ciências: Abordagens, propostas e campos temáticos.** XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Rio Grande do Norte, 2019

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. **SUJEITOS, HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS... A NARRATIVA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA EDUCACIONAL.** Pesquisa em educação: experimentando outros modos investigativos. v. 18. Rio Grande: Editora da Furg, 2013.

RODRIGUES, Eleomar dos Santos. **DITOS E FEITOS DE TRONCOS VELHOS TREMEMBÉS DE ALMOFALA - CE: SABERES QUE BROTAM DA TERRA, DO CÉU, DOS RIOS E DO MAR.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32017/1/2016_tese_esrodrigues.pdf

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **A cartografia e a relação pesquisa e vida.** Psicologia & Sociedade|Belo Horizonte; 21 (2): p. 166-173, 2009.

SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos; LOPEZ, Edineia Tavares. **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise de pesquisas sobre o tema.** Revista Fórum Identidades, Ano 07, Volume 14; ITABAIANA, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: Uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica Editora; 3. ed. ; 5. reimp. Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor.** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>

MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. **MELHORAR A ESCOLA: SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA, MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS.** Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos%20c%20motivar%20os%20professores%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moe da.PDF>

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado(a) Professor(ar), você está sendo convidado pelo professor José Roberto Feitosa Silva (Departamento de Biologia da UFC), orientador da estudante **Ana Luísa da Silva Freires**, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário de uma pesquisa que resultará em um Trabalho de Conclusão de Curso do estudante. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os benefícios esperados para o voluntário, bem como para a comunidade universitária, é a compreensão mais aprofundada do contexto escolar encontrado na escola indígena.

Destacamos que você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA: O objetivo dessa pesquisa é compreender de forma mais íntima o ensino de ciências na escola indígena e discutir a formação do professor de biologia.

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA: O procedimento da pesquisa consistirá em: a pesquisadora irá assistir as aulas de ciências e biologia do período 08/05/2019 – 10/05/2019. Paralela as aulas, os voluntários irão participar de entrevistas, que serão gravadas, contendo perguntas relacionadas ao tema. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

O abaixo assinado _____, portador do RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário:

.....
Ana Luisa da Silva Freires
 (Pesquisador Responsável)

APÊNDICE B – Entrevista Professora A

Entrevistada: Professora A

Data: 07/05/2109

Entrevistadora: Ana Luisa da Silva Freires

1) Como foi sua trajetória até se tornar professora de Biologia, como foi o seu processo de formação até chegar nos dias de hoje?

Resposta: Bom, eu me formei em Biologia, e assim, eu sempre gostei muito de ciências, desde o fundamental sempre tive mais interesse pela ciência, ciências naturais. E aí, quando eu terminei o ensino médio, no caso eu não morava mais aqui, ainda passei uns três anos sem estudar... Quando a gente fundou a escola aqui na nossa comunidade, aí teve a necessidade dos professores, que no caso só tinham o ensino médio, ninguém aqui tinha feito faculdade e imediatamente já tinha que ingressar na Universidade. Aí, eu já gostava, né. Assim, eu tinha outras opções também, eu queria fazer Língua Portuguesa, só que como não tinha turma, eu fiz a Biologia e também por que eu gostava, né. Eu fiz Biologia na UVA, lá em Itapipoca. A gente só estudava nas férias, nas férias a gente fazia o mês todo, a semana todo e quando não estava nas férias, no ano mesmo letivo era só nos finais de semana. Assim, não dava para gente aprender muita coisa não, sabe. A gente aprender mais é quando a gente tá em sala de aula, por que a gente tem que estudar pra dar aula para o aluno. mas nesse tipo de faculdade que eu fiz, que é só final de semana e nas férias, não dá para gente aprender muita coisa, a gente não aprofunda muito... Toda semana era uma cadeira diferente e num dava nem tempo a gente aprender. Nessas faculdades a gente não é preparado para educação indígena, muitos nem acreditam que ainda existam índios, sempre haviam essas discussões na sala de aula, assim, tipo não acreditar que ainda existiam indígenas e a gente tava sempre debatendo isso, questão da nossa história, da educação indígena... Sobre educação indígena a gente aprendeu mais para a escola indígena, foi dentro dos magistérios, a gente fez o Magistério Indígena, né, pela SEDUC e alguns cursos, esses cursos de formação continuada que a gente fez, mas na faculdade mesmo não. A faculdade é totalmente tradicional!

2) Qual a importância da escola para a comunidade?

Resposta: Nossa, eu acho muito importante, né, eu acho que os alunos que a gente tem aqui, eles tem tudo na vida, assim, por que eles podem estudar aquilo que foi perdido, aquilo que eles vivenciam, totalmente diferente do que eu estudei.

3) Como é trabalhar com os alunos que não são indígenas, juntamente com os alunos que são?

Resposta: Quando eles vão ser matriculados, né, já é repassado tudo para os pais, as condições, né, para que eles possam seguir as regras, né, por que a gente tem as regras, né. Não é como uma escola qualquer, ela tem a diferença no início ou no final, todos os dias uma parte da aula é para praticar o ritual sagrado, todos os dias, né. Tem as atividades mais levadas pela nossa cultura, tem muita aula de campo, que a gente vai ter que...Tem as disciplinas diversificadas, História Tremembé, Espiritualidade... Que a gente vai estudar mesmo em campo, tipo: tem o terreiro sagrado, lá no meio da mata e aqui e acolá a gente tem que levar os alunos lá, então eles tem que tá sabendo de tudo isso e aceitar e participar, por que é dada as condições pra eles estudarem, se eles não quiserem podem procurar outra escola. E aí, tem muitos que tá dando certo, que tá acompanhando, tá participando. Às vezes os de fora acompanham mais que os daqui, risos. Por que quando a criança vai se tornando jovem parece ela vai tendo um medo de se identificar, tem um preconceito com ela mesmo, é assim mais um medo. Acho que o mundo de hoje, com as tecnologias, todos os avanços, ela quer viver aquilo que ela tá vendo.

5) Quais são os desafios que você encontra no ensino de Biologia e na sala de aula?

Resposta: Mulher, dar aula de Biologia aqui... A maior dificuldade, assim, tem as dificuldades por que a gente não tem recurso que a gente precisa, por exemplo: a gente não tem aqui um laboratório de ciências, gostaria muito de ter, né, seria muito necessário. Os alunos não conhecem um laboratório, isso impacta muito o estudo da Biologia, da química e assim, eu acho que isso é uma dificuldade grande, o desafio é a gente tá sempre querendo conscientizar as pessoas com relação ao meio ambiente, que o nosso meio ambiente, ele é muito afetado pelo não índio e a gente trabalha muito isso com os alunos, com a comunidade também.

6) Você consegue fazer uma ligação entre o conteúdo que está sendo ministrado e aspectos da sua cultura?

Resposta: Depende do conteúdo, né. Nem todo conteúdo assim, mas em muitos conteúdos sim, a gente faz isso, né, essa relação.

APÊNDICE C – Entrevista Professora B

Entrevistada: Professora B

Data: 07/05/2109

Entrevistadora: Ana Luisa da Silva Freires

1) Como foi sua trajetória até se tornar professor de Ciências, como foi o seu processo de formação até chegar nos dias de hoje?

Resposta: Bom, na verdade, eu não escolhi mesmo ser professor, certo. É por que aqui é assim, aqui na comunidade, quando vai surgindo as oportunidades e que é muito raro da gente ter, a pessoa vai pegando, né, e para pegar a pessoa precisa tá engajado na luta, tá lutando diariamente. Aí, surgiu essa vaga pra mim, as pessoas também que já trabalhavam aqui também visaram minha luta diante da comunidade, né, e acabaram me dando uma chance, aí me disseram que o que tinha era ciências, apesar de ser um área que eu não me identificava muito, mas eu peguei, peguei... e a partir daí que fui ganhando experiência no dia a dia e hoje eu tô aí, né. Ensinando Ciências, não sou formado na ciências, mas dá para desenrolar algumas coisas. Eu estou me formando em Educação Física, mas estou me aventurando na ciências e em outras disciplinas. Na realidade na área que eu estou me formando, não tem nenhum professor formado mesmo em Educação Física, aí a gente tem que se apegar com o que tem e você acaba gostando, como disse no começo eu não me identificava muito com Ciências, mas acabei me identificando e hoje gosto muito da Ciências, já estou com dois anos com essa disciplina...

2) Como é trabalhar com os alunos que não são indígenas, juntamente com os alunos que são?

Resposta: Bom, na realidade aqui, existe os alunos indígenas e os que não são indígenas, agora o aluno que não é indígena, ele estuda dentro da escola, mas de acordo com a realidade da nossa escola, certo. Ele vai ter que contribuir com as necessidades que a escola demanda, no caso do ritual sagrado, é cultura nossa e eles têm que fazer também e cumprir com todas as demandas mesmo, a escola não exclui o aluno que não é indígena, mas se ele quiser estudar aqui, vai ter que cumprir com as necessidades e com as regras da escola na parte diferenciada.

3) Qual a importância da escola para a comunidade?

Resposta: Importância muito grande, por que a escola tá muito forte e a frente da luta. Aqui praticamente a escola inicia quase tudo em questão da luta. Por que a gente que estamos trabalhando, pode se dizer assim, que somos as pessoas que tão mais na frente da luta. E a gente trabalha na escola, algumas coisas vai por meio da escola de tomar algumas iniciativas dentro da comunidade, aí a gente leva para a comunidade e depois dá a continuação...

4) Você consegue fazer uma ligação entre o conteúdo que está sendo ministrado e aspectos da sua cultura?

Resposta: Ééééé, na realidade aqui é assim, a ciências aqui a gente dá a parte que não é mesmo indígena que tem no livro, mas tem algumas coisas que a gente encaixa também, no caso também da gente sair para algumas aulas campal, que vai lidar com a natureza, né, tem muita relação com a nossa realidade, sabe, e por ai...

Apêndice D - Entrevista Professora C

Entrevistada: Professora C

Data: 08/05/2019

Entrevistadora: Ana Luisa da Silva Freires

1) Como foi sua trajetória até se tornar professora de Biologia, como foi o seu processo

de formação até chegar nos dias de hoje?

Resposta: Assim, meu nome é Professora C, uma das lideranças aqui da aldeia Tremembé da Barra do Mundaú, Itapipoca. Sou professora de Biologia, quando eu comecei, comecei mesmo a trabalhar na educação, eu só tinha o ensino médio, que foi em 2005 quando nós fundemos a escola indígena. Então, no mesmo ano eu me inscrevi para o vestibular, que era da UVA aqui em Itapipoca. Em 2006 já comecei a fazer, não tinha assim muita opção, assim ser professora de Biologia não foi assim uma coisa que eu tivesse pensando nisso, eu pensava em outras disciplinas, mas como a gente precisava se aperfeiçoar para trabalhar, e só tinha Biologia e Matemática... Aí optei por Biologia! A gente começou a fazer, nós éramos três em Biologia, por falta de outras opções.

Ai comecei em 2006 e terminei em 2009, em Itapipoca. Na época foi uma trajetória muito difícil, porque a gente não tinha muito acesso para transporte, tudo era muito difícil aqui na aldeia. Todo final de semana tinha que ir, a gente ia dia de sábado pela manhã e às vezes para vim a gente precisava sair a tardezinha atrás de transporte, carona... Vinha até o Barrante, pegava outro transporte para Marinheiros e às vezes vinha até a pé! Toda essa dificuldade nós passamos, muito difícil, né? Mas era nosso desejo, a gente tinha nossa vontade e não faltávamos aula. E nas férias, era aula o mês todinho, de segunda a sábado. Isso era no mês de janeiro e julho. Poisé, mas eu comecei também porque eu sempre gostei muito de ciências, as plantas, os animais... Queria saber, conhecer melhor. A gente já tem essa vida, já vive isso na aldeia, essa questão do meio ambiente, os seres que envolvem nossas vidas no cotidiano. Pra mim não foi ruim, se tivesse outra coisa... Teria entrado em História. Pensei em História, me identifico com história, ma ai eu concluí Biologia e gostei muito, né.

Quando foi? Passei alguns anos sem ensinar na minha área, depois que eu terminei, porque até 2010, eu era coordenadora da escola, então eu não ensinava, só coordenava! Depois comecei a ensinar no fundamental e ensino médio. No ensino médio faz poucos anos, tá com uns 4 anos que tô no ensino médio. E ai, eu ensino Biologia, ano passado não tinha a 1º série, só tinha 2º e 3º série. Ai esse ano eu estou ensinando somente 1º e 2º série porque a Sandra está na 3º série. Para completar a carga horária, eu ensino outras disciplinas. Poisé, mas a gente aprende mesmo não é na faculdade, a faculdade ela é um agente de conhecimento, na teoria, mas o que

a gente aprende mesmo é na prática, no dia a dia. A teoria que a gente recebe na faculdade, se você não praticar, logicamente aquilo ali vai se perdendo ao longo do tempo, passei muito tempo sem praticar, de alguns anos pra cá que eu dei mesmo para praticar. Porque pra gente dar uma aula, a gente precisa estudar aquele conteúdo para passar ao aluno, é uma aula pra você também.

Assim, eu gosto muito, mas eu tenho uma certa dificuldade, por ser uma escola indígena no interior, várias dificuldades... Às vezes falta material, falta livro. Como agora, desde o ano passado a 2^o série não tem livro de Biologia, às vezes chega 4 livros, aí se eu tenho 14 alunos ou 10 alunos, eu tenho que dividir estes livros em grupos para poder trabalhar. Fica um pouco meio difícil! É... não tem assim um laboratório, outros materiais que a gente possa tá fazendo os experimentos mais simples possíveis, o que tá ao nosso alcance, para poder tá levando o aluno ao conhecimento maior. Mas assim, o que tá dando para fazer, de buscar conhecimento na prática... O conteúdo que eu trabalho, que tá no livro geralmente, eu procuro ser voltado para nossa realidade quando é a questão dos animais a gente dá exemplos dos nossos animais né. Nós moramos numa área marítima, falamos das algas... Aquilo que o aluno já tem, aquele conhecimento, eu só faço aprimorar mais aquele conhecimento dele. Eu vou trabalhar sobre a diversidade das plantas, aí eu, como é a angiosperma, gminosperma, que tipo de planta é essa? Aonde ela tá localizada na nossa região? Vocês conhecem? O conteúdo que tá no livro a gente faz uma adaptação para nossa realidade, nossa aula na escola indígena é muito assim, a gente tem o nosso currículo, mas a gente faz muito voltada é para os nossos conhecimentos porque o aluno precisa conhecer o que tem fora da aldeia, o que tem no mundo lá fora, mas também o que tem aqui, tem que aprimorar o conhecimento da nossa realidade, da nossa aldeia, dos nossos animais que estão em extinção, o que precisamos fazer, né, para eles poder permanecerem. Nossos tipos de peixes, que a gente tem tudo isso faz essa interlocução com o que a gente tem e a gente vai caminhando.

Eu acredito que tenha dado certo, até agora... Tenho outras formações também, fora da Biologia. Tenho Pedagogia também, mas no momento não tô na área. Só sou coordenadora da creche, com educação infantil e também curso a Intercultural indígena que também é um conhecimento muito importante que a gente tá buscando. Outras formações, outros conhecimentos mais aprofundados para trazer para a escola.

2) Como a senhora também é liderança da aldeia, estava mais próxima da construção da escola. Eu gostaria de saber da senhora, qual a importância da escola para a comunidade?

Resposta: Aaaaa, assim... na época que se criou a escola, foi uma necessidade que a gente teve. Porque quando a gente começou a se reconhecer como indígena a gente estudava em outras escolas... E aí, percebemos algumas dificuldades e conflitos que começou dentro da terra, isso também atingiu os alunos, nossos filhos que estudavam em escolas convencionais.

A comunidade toda, ela não se identificou toda, uma parte de pessoas ficaram de fora, querendo o empreendimento, as empresas que vinham de fora... Não queriam se reconhecer nem seus parentes... Por conta disso, houve alguns conflitos que atingiram alunos que estudavam em outras escolas, a gente viu a necessidade de ter uma escola. Eu vi que dentro da nossa constituição/lei que nos garantia o direito a nossa terra, também temos o direito a uma educação diferenciada. Então, a gente pensou em imediato escrever para a SEDUC juntamente com a comunidade e outras lideranças se reuniu e fez o documento pedindo, né, uma escola. Contando a nossa dificuldade e das problemáticas, nossos direitos, tudinho... Isso no meados de 2004, não foi difícil, né...No começo de 2005 o pessoal da CREDE e aí nós começamos a escola da educação infantil ao 4º ano e nenhum de nós tinha faculdade, era seis professores na época que começamos, essas seis professoras na época, só essas 6 pessoas tinham ensino médio, o restante não tinha... Começamos com esses seis, eu era professora e coordenadora e ensinava no EJA de noite, Educação de jovens e Adultos.

E aí, a gente começou, a escola era só um salão comunitário, só tinha uma sala. Em 2007 com a ajuda da FUNAI que fizemos uma ampliação de mais duas salas e dois banheiros, com a ajuda da comunidade na construção. Expandimos mais a cada ano e cada ano ia aumentando uma série. Os professores que ensinavam, a maioria eram vizinhos próximos e ensinavam nos alpendres das casas, as turmas permaneciam assim. Comecei a participar das reuniões fora, tinham as assembléias e começamos a cobrar, porque já existiam as escolas indígenas e que a gente era novatos, frente a outros povos, já existiam escolas indígenas e tudo, construídas e tudo, então começamos a reivindicar um prédio escolar. Em 2009 é que foi construído

o prédio escolar, quer dizer, veio a verba para ser construído em 2009... Só que em 2009 mesmo teve uma paralisação, quando tava uma parte construída, por que a empresa que aqui vivia, queria se apossar da nossa terra. Foram na justiça a paralisou a construção, mas não durou muito tempo... Também fizemos nossa parte, encaminhamos para o Ministério Público e como é um direito de cidadão, né... Mesmo como indígena e também como cidadão brasileiro é direito a escola. A educação é direito nosso, e a gente também não pode tá trabalhando de qualquer maneira, de baixo de chuva, de baixo de pé de cajueiro, como a gente vivia. Então aí, retornemos a construção da escola e em 2010 ela foi inaugurada. O prédio da escola, a escola já existia... Mas o prédio foi inaugurado em 2010, setembro de 2010.

A escola mesmo quando ela foi criada e pensada, foi pensada na valorização da nossa identidade e da nossa cultura, que a gente pudesse tá mantendo e resgatando aquilo que foi perdido lá pra trás, nos nossos antepassados. A escola foi assim uma porta que se abriu para que nós pudesse tá com a comunidade mais presente, as crianças, os adolescentes, os jovens... A gente pode tá aprimorando e resgatando a nossa cultura e dá força também a nossa luta, por que a nossa luta na época foi muito difícil, a relação que esse empreendimento que existia aqui, era muito conflito e a gente tinha que ter algo bem forte para se segurar... A escola foi essa porta que se abriu, o ponto de partida para nossas outras conquistas e até hoje a escola é um **artiro** para a nossa luta. A escola continua, sendo portanto, nossa organização parte daqui.

Nós lideranças estamos dentro da escola no dia-a-dia. Diretor, professor, todo mundo é de luta e todo mundo é aqui da comunidade. Então qualquer demanda, dificuldade, a gente imediatamente se reúne aqui neste local. A gente decide, a gente discute como vamos resolver, onde vamos resolver e levar demanda para a comunidade.

Então, a questão da cultura, os rituais, a maioria faz na comunidade, mas a escola mantém todos os dias, a rotina. A questão do ritual começa desde as criancinhas e vai até os adolescentes e desde a escola até a comunidade. Então, ela, a escola, é uma fortaleza, uma coisa que foi criada para a luta, para nossa resistência, né... E continua nossa resistência. Foi a melhor coisa que tivemos que trazer. Dela partiu as outras conquistas dentro da comunidade, dentro da aldeia.

3) A senhora falou que logo no início foi complicado, lidar com as pessoas que não eram indígenas. E aqui na escola também existem alunos que não são indígenas. Como é trabalhar com os alunos que não são indígenas, juntamente com os alunos que são?

Resposta: Raramente, né... Porque assim, nós não temos uma quantidade grande. Às vezes é um ou dois que surge, mas é mesmo de famílias daqui e às vezes os pais são daqui mas foram para Fortaleza e tão lá morando construíram família, aí voltaram de novo, aí pedem para colocar o filho na escola. E a gente não... É uma escola indígena e nós não rejeita nenhum aluno. Até porque na lei diz que a gente não rejeita... E nós achamos que a educação é para todos, né! Independente da sua raça, etnia ou cor. Nós aceitamos todo mundo... Agora quem chega é que tem que se adaptar a realidade da escola, não é a escola que tem que se adaptar a quem entra na escola... Quem entra, quando o pai vem matricular o aluno, já tá sabendo como funciona a escola, então ele tem que ter essa adaptação... Participar dos rituais, das feiras, dos momentos do dia do índio. Se for preciso se pintar, se pintar; se for preciso dançar, dançar. E a gente não tem tido dificuldade não com alguns alunos que não são índios. Às vezes a gente tem mais problema, dificuldade com os nossos que são indígenas, que às vezes a gente tem alguns que tem dificuldade. Criança, adolescente jovens todos tem alguma dificuldade.

Até gente que vem de outros cantos, outras cidades, já tem outra vivência, tem até outro estilo, poisé, se adaptam muito rápido, né... A gente não tem essa dificuldade não!

4) A senhora já comentou alguns, mas quais os desafios nas aulas de Biologia aqui na escola?

Resposta: É um desafio, não é só ser formada em uma faculdade para ser professor, um bom professor, você tem que ter meios para ajudar o aluno, a gente, nós tem vários meios, porque aqui a gente tem internet, computador, mas são coisas aleatórias... Hoje mesmo, agora mesmo na sala do LEI tem 12 – 15 computadores só tem um que tá funcionando... A gente passa por esses desafios, as vezes por exemplo, só tem um data show, um notebook que tá bom. Ai, eu preciso dar uma aula que vou precisar do data show, ai vem outro professor antes, antes deu agendar, já agenda... Ai, tenho que mudar meu plano para poder dar essa aula. São esses

desafios que a gente tem. Até a SEDUC esteve aqui no ano passado, pessoal da SEDUC, que é a coordenadora, tem a pasta de diversidade...

Estive até conversando com ela as dificuldades que a gente tem no ensino médio...

Essas dificuldades maior é no ensino médio!

O aluno tem que ter um conhecimento maior, por que ele faz o ENEM, esse exame que é nacional, que eles fazem para tirar uma nota maior para ter uma oportunidade de participar futuramente de uma faculdade, de realizar seus sonhos. E às vezes, as famílias não tem como pagar a faculdade e o aluno tem que estudar para poder fazer essas provas que vem do governo.

Aí, a gente precisa trabalhar melhor esses alunos, e aí, tem toda essa dificuldade... Tem tempo que falta muita coisa, por exemplo: alguns anos os recursos da escola eram maiores e tinha mais recurso, a gente comprava algumas coisas que faltavam, hoje até o recurso para a merenda escolar diminuiu, não tá mais o mesmo recurso. E a gente também tem que tá preparado para novos desafios com a educação, por que a gente não sabe como vai ficar daqui pra frente, não só as escolas indígenas, também alguns institutos... Essa é uma coisa que vamos ter que enfrentar juntos e a gente já enfrentou tanta luta, por que não enfrentar essa luta juntos, para poder vencer esses desafios. A gente sabe que não é fácil, a gente não tem tudo na mão e nem na hora que quer, nem no dia que quer mas a gente vai se mantendo, acredito que a gente não tem feito mau trabalho, por que os alunos daqui, vários alunos já saíram daqui e fizeram ensino médio aqui e hoje lecionam na escola, são professores, outros fizeram outras faculdades, passaram através dos seus conhecimentos, nós tem alunos que terminaram o ensino médio e estão na UNILAB, a gente fica grato! Para gente é só gratificação. Os desafios do dia-a-dia e gente vence.

APÊNDICE E – Entrevista Professora D

Entrevistada: Professora D

Data: 10/05/2019

Pesquisadora: Ana Luisa da Silva Freires

1) Qual a sua história na comunidade?

Resposta: Certo, sou a Professora D, tenho 48 anos e nasci realmente aqui no nosso território, graças a Deus, tive esse presente de nascer aqui e meu pai também que já tem 80 e tantos anos, também já nasceu aqui nessa terra, aí a gente vem dessa raiz do nosso território e nós vem nos afirmando aqui dentro do nosso território. Até 2002 a gente não se afirmava como povo indígena, a gente falava que era mas não pra fora, só internamente, a gente conversava, tinha nossos costumes, nossas crenças, nossas tradições, como a gente continua tendo, mas era tudo muito escondido, no secreto para ninguém saber do nosso contato com a nossa ancestralidade, com os encantados. Sempre a gente trabalhou nessa linha da preservação dos costumes. E aí em 2002 foi que a gente se organizou para falar nossa identidade, com muito medo, claro né! Mas aí a gente falou e de lá para cá a gente comprou uma briga muito grande pelo nosso próprio território que estava na mão de um posseiro, e este posseiro não reconhecia e até hoje não reconhece que esta terra pertence a ancestralidade do nosso povo, enfrentamos isso em 2002 até agora. Estamos com muitos conflitos, muitas lutas, muitas perseguições, nós também temos nossas vitórias com nossa luta conseguimos este espaço da escola, que é uma escola diferenciada. Nossas crianças não precisam sair da aldeia para estudar em outra localidade em uma escola convencional, para nós foi uma vitória muito grande ter conseguido em 2005 a escola diferenciada e de implantar dentro do nosso espaço essa educação para nossas crianças e jovens. Antes a gente só tinha o fundamental, hoje tem o ensino médio também. Mas foi pela conquista do nosso território que a gente tem tudo isso e outros benefícios também, mas é pelo nosso território que temos tudo isso, é ele que nos sustenta. E a gente tá na escola, exatamente para passar isso para os alunos também, para as nossas crianças e jovens a importância do nosso território, da nossa mãe terra e a força que ela transmite pra gente, e que muitas vezes a gente não escuta, não dá importância, pensa que ela não é viva, que ela não sente dor, então ela é um corpo que sente também, como o nosso corpo... Ela tá muito machucada com toda essa ganância, essa negociação dos territórios. Mas a gente vem juntando força e mobilização para que a gente possa tá forte para enfrentar essas problemáticas que surgem com os empreendimentos da Nova Atlantida,

que quer instalar um complexo turístico, uns hotéis aqui dentro do nosso território.

A minha participação dentro do meu povo, da minha terra... Eu fui nomeada pelo meu povo para liderar, né, para ser uma liderança. uns me chamam de cacique, outros de cacique Tinguelé, mas é assim, eles me deram essa confiança de eu tá a frente com eles no movimento, na luta pela terra, e aí eu estou até hoje nessa missão realmente de defesa da minha mãe terra, ela tem me dado esse suporte, todos nós temos uma missão, a minha missão é defender a minha mãe terra, por que tem gente que não a reconhece, e não tem ela como mãe. Eu a vejo como o meu corpo. Sentindo dor, chora com tudo isso que acontece. A nossa mãe terra também tem o poder de nos proteger frente a qualquer mal, nos livrando de emboscadas e nos auxiliando como mãe para nos proteger, só ela mesmo para nos proteger de tantas perseguições. Eu como liderança, estou também dentro da escola, como professora e trabalho na nossa creche pela manhã, como serviços gerais. A tarde estou aqui na escola, ensinando nas disciplinas de Educação Física e religião. Na sexta-feira dou uma aula de Filosofia no ensino médio. Essa é a dimensão da minha luta aqui no meu território e dentro da escola.

2) Quem são os Tremembé da Barra do Mundaú?

Resposta: Nós Tremembé estamos divididos no litoral, estamos aqui próximos a praia da Baleia, Itapipoca, estamos também em Acaraú e Itarema. Sempre os Tremembés se conectaram com a praia, exatamente por causa da pesca. Gostamos muito de pescar, de caçar, então esse nome Tremembé, ele se deu da origem de tremedal. tremedal são esses mananciais que a gente tem aqui, que é um manancial bastante verde, na vegetação é tudo verde, mas embaixo é água e lama. Então, quando você pisa, você afunda, e aí a vegetação lhe cobre. Aí se chama o Tremedal, quando os portugueses invadiram nosso território, então os Tremembés foram muito sábios, porque se refugiaram dentro dos Tremembal, então quando eles entravam dentro dos Tremembal, que o branco quando chegava na entrada, não via ninguém, somente a vegetação. Quando eles colocavam o pé, eles começavam a afundar, como eles não conheciam, tinham medo de afundar, até porque a lama era preta...

Os Tremembé se refugiaram dentro do Tremedal e resistiram até hoje, que nós somos a geração que estamos aqui dando continuidade.

Nós Tremembé da Barra do Mundaú, a gente tem essa história de ser protegido pelos nossos Trememdal, nossos mananciais! A nossa dança, que é o Torém, também é uma dança que só nós Tremembé tem, a dança do Torém! Os nossos outros parentes, todos eles tem o Toré! Mas porque o Torém? O Torém é de uma planta que também temos aqui nos nossos mananciais, é uma planta nativa que se chama Torém, e essa planta também é medicinal para nós. Ai, contam que nossos ancestrais subiam - elas ficam dentro dos mananciais - para olhar se tinha alguém do outro lado, para eles poderem descer e sair do Tremedal. Quando eles saiam de dentro, aí eles faziam um ritual, uma dança. Aí, ficou dança do Torém, porque foi o Torém que eles subiam para ter visibilidade, fazer a visão se tinha perseguição ou não. Aí, foi consagrado, né, para todos nós Tremembé o torém! Até hoje nós temos a dança do torém!

a. Como a senhora participou da construção da escola e é uma pessoa da comunidade, quais os desafios que a senhora encontra dentro da escola indígena?

A escola foi um desafio muito grande para ter ela hoje, mas ainda temos muitos desafios pela frente, porque a questão do nosso território é sagrada, a homologação do nosso território é um desafio para nós. Tamo com um governo pior, e o desafio é cada vez mais a gente tá levando adiante com as crianças, essa história de aprendizado, de fortalecimento para manter a resistência. Esse é o desafio que nós da escola temo, é fazer com que não se perda a nossa identidade cultural, os valores, os costumes e tradição. A gente sabe que aqui. a gente pode tá construindo tudo isso, mas na hora que a gente coloca o pé fora, o mundo mostra outra página e aí muitas vezes, o nosso desafio, é que você veja o mundo lá fora e entre nele, mas sem perder e sem esquecer quem você é, a sua essência de ser. Este é o desafio maior da educação indígena aqui da Brolhos, fazer com que nós não perca isso dos nossos alunos, para que eles possam enxergar, se manter, se valorizar como

tal, como ser, como índio, como defensor da cultura. Este é o desafio, a sociedade é outra coisa quando a gente coloca o pé lá fora.

b. Como existe um vínculo tão forte entre comunidade - escola, existe alguma dificuldade na interação?

Resposta: Isso é um trabalho que todos os dias estamos ali fomentando, para que isso não morra. Quando a gente colocou a escola, a gente disse que a escola é a luta e a luta é a escola. Enquanto estamos aqui, tudo bem dentro do aldeamento e na escola. Quando acontece algo que nos chame a atenção no nosso território, como agora que a Nova Atlantida ataca, a educação não fica mais dentro do prédio escolar, mas vai pra onde esta necessitando de que esteja lá. Ai, nós estamos lá e estamos ensinando também, todos os conteúdos possíveis dentro dos espaços que for necessários, então a gente tem essa ligação e a gente nunca deixou isso morrer, nem por conta de quem esteja na direção, ou por conta de quem seja professor Sempre fazendo isso para que a gente não se perca, para que a gente não pense de porque tá na coordenação “Eu que Mando”, não é assim. Na hora da luta, na hora que a luta chama, todos nós vamos com um objetivo só, que para nós é a base, é a arma que nós temos. A nossa arma principal é a nossa organização, união e o fortalecimento de estarmos juntos. Desde as crianças e os jovens, idosos, todos estão na luta.

APÊNDICE F – Entrevista Professora E

Entrevistada: Professora E

Data: 07/05/2109

Entrevistadora: Ana Luisa da Silva Freires

1) Como foi seu processo de formação até chegar a ser professora de ciências?

Resposta: Eu tô recentemente neste cargo, comecei no início desse ano, né. Então, pra mim chegar aqui a escola, cheguei aqui... Sou muito novata, cheguei ano passado, no meio do ano, em agosto do ano passado cheguei aqui. Ai eu fiz uma seleção e eu passei, eu tava no LEI, que é a sala de informática. Esse ano eu fui e mudei de cargo, fiquei na sala de multimeios de manhã e fiquei com quatro horas com a disciplina de ciências a tarde com a turma do 6º ano.

Continuação da pergunta: mas você tem formação acadêmica?

Tenho, conclui a minha pedagogia agora, não tô com o certificado na mão ainda, mas conclui agora em janeiro deste ano. Sou da comunidade, sou índia Tremembé e também era aluna dessa escola. Eu comecei a estudar nessa escola na 3º série, aí eu terminei os meus estudos aqui. Assim, que eu terminei, ingressei na graduação.

2) Qual a importância da escola para a comunidade?

Resposta: Ah, é importante demais, é de fundamental importância porque, ela é a conquista da nossa luta, a primeira luta! Assim como a escola, o posto de saúde e a creche foi tudo a custa de muita luta nossa. Com o tempo a gente conseguiu uma escola que atendesse o diferenciado, que trabalhasse o diferenciado, trabalhasse nossa cultura, nossos costumes, tudo isso. Na convencional a gente não trabalhava isso! Aqui além da gente trabalhar o convencional, o aluno também aprende sobre nossa cultura.

3) Você consegue fazer uma ligação entre o conteúdo que está sendo ministrado e aspectos da sua cultura?

Resposta: Sim, a gente consegue na ciências e em qualquer outra disciplina! A gente consegue sim, trazer a realidade da nossa cultura, as nossas vivências... Por exemplo: Um conteúdo que fale sobre os animais, trabalha o convencional do livro didático, mas ao mesmo tempo dá exemplos daqueles animais que a gente tem aqui na nossa aldeia.

4) Como é trabalhar com os alunos que não são indígenas, juntamente com os alunos que são?

Resposta: Os alunos que não são indígenas são poucos que vivem aqui na escola, apesar deles não serem índios, eles vestem a camisa junto com a gente e abraçam a causa. Participam das coisas que tem na comunidade, isso é muito importante para eles já saberem a realidade nossa.

5) Quais são os desafios que você encontra no ensino de ciências e na sala de aula?

Resposta: Os desafios são muitos, primeiro porque... Da disciplina de ciências, um dos maiores desafios que eu sinto não são com os materiais pedagógicos, porque a gente tem várias ferramentas que ajudam a gente nesse processo, mas eu vejo muito

a questão do aluno querer, querer aprender. A criança hoje ainda tem esse interesse, mas os adolescentes não tem muito esse interesse, né. Por mais que você motive, o professor fala por exemplo, o que é certo mas eles não tem um objetivo, de querer seguir algo ou querer ser isso, eles não tem isso, poucos tem.