



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH CAMPUS IX
COLEGIADO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ADRIANA MARIA DOS SANTOS

**A INSERÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ALDEIA
TUXÁ: UMA ANÁLISE NO COLÉGIO ESTADUAL
INDÍGENA MARECHAL RONDON EM IBOTIRAMA-
BAHIA**

Barreiras - BA
2020

ADRIANA MARIA DOS SANTOS

**A INSERÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ALDEIA
TUXÁ: UMA ANÁLISE NO COLÉGIO ESTADUAL
INDÍGENA MARECHAL RONDON EM IBOTIRAMA-
BAHIA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia como um dos pré-requisitos para a obtenção do Grau de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientador: Me. Fábio de Oliveira

BARREIRAS - BA
2020

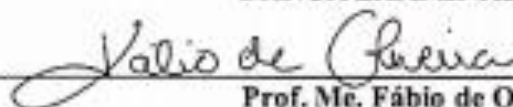
ADRIANA MARIA DOS SANTOS

A INSERÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ALDEIA TUXÁ: UMA ANÁLISE
NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA MARECHAL RONDON EM IBOTIRAMA -
BAHIA

Monografia aprovada pela Universidade
do Estado da Bahia, como um dos pré-
requisitos, para obtenção do grau de
Licenciada em Ciências Biológicas.

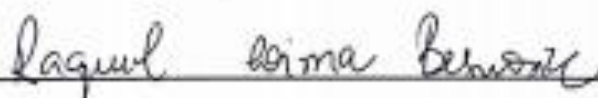
Aprovada em: 17 de 02 de 2020

BANCA EXAMINADORA:



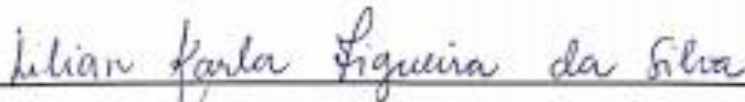
Prof. M^c. Fábio de Oliveira

Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Federal da Bahia - (UFBA)
Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IX*



Profa. M^c. Raquel Lima Besnosik

Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia - (UNEB)
Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IX*



Profa. Dra. Lilian Karla Figueira da Silva

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo - USP
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S237a

Santos, Adriana Maria dos

A Inserção do Ensino de Ciências na Aldeia Tuxá : Uma Análise no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon em Ibotirama-Bahia / Adriana Maria dos Santos.-- Barreiras, 2020.

37 fls : il.

Orientador(a): Prof. Me Fábio de oliveira.

Inclui Referências

TCC (Graduação - Ciências Biológicas) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

1. Educação. 2. Etnia. 3. Povos indígenas. 4. Materiais didáticos .

CDD: 507

Yahweh (Deus único) e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço á Deus, minha maior fonte de força e determinação, que sempre esteve comigo nessa jornada, criando em mim memórias de suas promessas e cuidado.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela oportunidade de eu fazer parte da academia, bem como todo o quadro de docentes, os quais contribuíram para meu crescimento profissional e pessoal.

Ao meu orientador Professor Me. Fábio de Oliveira, pela paciência, auxílio e dedicação.

A minha mãe Maria da Paz dos Santos, pelo apoio, amor, orações e por ser a patrocinadora desse sonho por um longo período.

Ao meu amado esposo Jaedson Fausto da Silva, pelo companheirismo, amor, paciência, confiança e por ser meu maior incentivador.

A minha filha amada, Isabella dos Santos Silva, que é minha companheira nas madrugadas de estudo, ainda que seja para conversar, e uma das minhas maiores fontes de inspiração.

A todos os meus irmãos, em especial Gessivalda dos Santos, pela dedicação, amor e cuidado para com minha filha, sem a qual não seria possível seguir na academia durante um determinado tempo. A Josevaldo Batista dos Santos, pelo incentivo e apoio sempre ao longo de minha vida.

Agradeço a Maria do Carmo Silva da Cruz por se prontificar em me auxiliar no primeiro contato com a equipe gestora do Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon. Agradeço a comunidade indígena Aldeia Tuxá pelo acolhimento. Ao diretor e professores, por aceitarem fazer parte da pesquisa, sem os quais esse trabalho não se faria possível.

A minha amiga Ericarla Silva Pereira de Queiroz, quem sempre me conduziu a estudar, acreditando em mim, sendo na maioria das vezes a mentora de minhas inscrições e apoio no início de meu curso. Gratidão ás minhas amigas das horas difíceis Leonara Oliveira

Magalhães, Cauana Michele Araújo dos Santos, Dávila Caroline Guedes Sobrinho e Juliana Luiz Santos pelo companheirismo, hospitalidade, incentivo e apoio que encontrei em vocês.

A minha sogra Marina Fausto da Silva, pelo carinho, amor e cuidado para com minha filha sempre.

Aos meus pastores Ivonete Donato Ribeiro Nascimento, Narciso Ferreira, Conceição Ferreira de Castro, Cristiane Souza, Deusdélcio Almeida de Souza, Luiz César Moreira da Silva e Erica Lidoino Moreira pelas orações e amor para comigo e todos que contribuíram direto ou indiretamente para que esse sonho se tornasse realidade.

Determinando tu algum negócio, ser-te-á
firme, e a luz brilhará em teus caminhos.
Jó Cap. 22, v. 28.

RESUMO

Ao longo da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, povos de diferentes etnias, travaram grandes lutas para que seus direitos sejam reconhecidos e assegurados por Lei. Sendo alavancada, a partir da Constituição de 1988, momento em que os saberes particulares dos povos indígenas foram valorizados, bem como seus métodos tradicionais de transmissão de conhecimento. O presente estudo objetivou analisar se há consonância entre o ensino de Ciências e os saberes da cultura indígena Tuxá no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, localizado no Assentamento da Aldeia Tuxá, Fazenda Morrinhos, no Município de Ibotirama-BA. Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário semi-estruturado como o instrumento principal para o levantamento de dados por amostragem, cuja população alvo foram os professores e o diretor do colégio supracitado, no período de novembro a dezembro de 2019, contendo perguntas abertas. Irrefutavelmente constatou-se que toda equipe escolar é composta por índios; a escola comporta em seu quadro, 30 alunos residentes de uma comunidade quilombola vizinha; os livros didáticos não se diferenciavam dos livros utilizados na educação formal do município de Ibotirama, os professores junto com a comunidade inserem no contexto escolar projetos e materiais didáticos construídos para resgate de sua cultura local. Diante das respostas do questionário, foi notório que a escola ainda necessita de recursos para atender devidamente aos alunos. Ainda com as dificuldades, a escola busca recursos próprios como materiais didáticos e atividades práticas culturais para suprir as necessidades de sua realidade.

Palavras Chave: Educação; Etnia; Povos indígenas; Materiais didáticos.

ABSTRACT

Throughout the history of Indigenous School Education in Brazil, people of different ethnicities have fought great struggles for their rights to be recognized and guaranteed by law. Since the 1988 Constitution was leveraged, a moment when the private knowledge of indigenous peoples was valued, as well as their traditional knowledge transmission methods. This study aimed to analyze whether there is a consonance between the teaching of Science and the knowledge of the Tuxá indigenous culture at the Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, located in the Aldeia Tuxá Settlement, Fazenda Morrinhos, in the Municipality of Ibotirama-BA. The data were obtained through the application of a semi-structured questionnaire as the main instrument for collecting data by sampling, whose target population was the teachers and the director of the aforementioned college, in the period from November to December 2019, containing open questions. Irrefutably, it was found that the entire school team is composed of Indians; the school has 30 students resident in a neighboring quilombola community; the textbooks were no different from the books used in formal education in the municipality of Ibotirama, the teachers together with the community insert projects and didactic materials built into the school context to rescue their local culture. Given the responses to the questionnaire, it was clear that the school still needs resources to properly serve students. Even with the difficulties, the school seeks its own resources such as teaching materials and practical cultural activities to meet the needs of its reality.

Keywords: Education; Ethnicity; Indian people; Teaching materials.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEI - Educação Escolar Indígena

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FNDE- Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD - Livro Didático

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 O percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil	13
2.2 As leis e a educação escolar indígena	14
2.3 A formação do professor e o ensino de ciências nas escolas indígenas.....	16
2.4 O povo Tuxá e sua identidade territorial.....	18
3 MATERIAIS E MÉTODO	21
3.1 Área de estudo	21
3.2 Tipo de estudo e coleta de dados	22
3.3 Análise de dados.....	23
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	32
APÊNDICE A	36
APÊNDICE B	37

1 INTRODUÇÃO

No início da colonização do Brasil, os europeus impuseram sobre os povos nativos um modelo de educação que não condiziam com sua cultura, seus costumes e suas crenças. Nesse processo de educação indígena colonizador, o intuito era civilizar e catequizar as etnias, desconsiderando suas tradições, para que desse modo fossem inseridos na sociedade nacional (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

Segundo Faustino (2006), o processo de colonização no Brasil, além de escravizar e catequizar os índios durante a ampliação mercantilista europeia culminou em destruição de muitas etnias, impossibilitando conhecimento sobre as vivências históricas, valores e percepção de mundo.

Ao longo da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, povos de diferentes etnias, travaram grandes lutas para que seus direitos sejam reconhecidos e assegurados por Lei. Fundamentando que toda percepção de saber outrora adquiridos e transmitidos pelos povos autóctones, eram pautados na oralidade, a instituição formal, impostas para esses povos eram totalmente estranha ao seu modo de viver.

Segundo Freire (2013) foi a partir da Constituição de 1988 que a educação escolar indígena passou a se desenvolver, valorizando os saberes particulares de cada etnia, bem como seus os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apesar de inúmeras conquistas obtidas pelos povos indígenas, dentro desse processo de ensino e aprendizagem, hoje ainda há escolas que não contemplam essa diferenciação em sua totalidade.

Considerando que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), serve de suporte para que essa educação diferenciada aconteça, faz-se necessário inserir nas comunidades indígenas uma escola que contemple dentro de sua política pedagógica uma educação diferenciada, bilíngue e que agregue valor aos saberes e tradições da etnia de cada povo.

Diante dos fatores expostos, o presente estudo objetivou analisar se há consonância entre o ensino de ciências e os saberes da cultura indígena Tuxá. Os objetivos específicos são: analisar se o projeto político pedagógico contempla a cultura indígena Tuxá em sua redação; identificar os materiais pedagógicos utilizados pelos professores no ensino de ciências e verificar a oferta de cursos em educação continuada para os professores indígena Tuxá.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil

A escolarização dos povos indígenas do Brasil sempre esteve pautada em um processo de amplas modificações nesses mais de quinhentos anos de história, culminando nos dias atuais em programas e projetos voltados para os diversos níveis da formação educacional.

Inicia-se por volta do século XVI, às primeiras definições históricas e literárias sobre o Brasil, período em que se deu a chegada dos portugueses e o nascimento das primeiras narrativas sobre a natureza e hábitos dos índios (OLIVEIRA, 2015). O desconhecimento, em relação à maneira de viver desses povos nativos, antecedendo a chegada dos portugueses, é muito grande, pois as narrativas apresentadas relatam mais da época, dos europeus, do que dos indígenas, o que caracteriza-se em um campo de estudo pouco explorado por antropólogos, arqueólogos, historiadores e linguistas (RUSSO; PALADINO, 2016).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil, vivem pouco mais de 800.000 pessoas que se declaram indígenas. O fato é que, com a chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500, calculava-se que aproximadamente cinco milhões de nativos ocupavam o atual território brasileiro (SANTOS, 2006). A partir da colonização dessas terras, as vidas dos índios se entrelaçaram as vidas dos europeus, causando um choque de cultura, costumes e crenças. Momento em que ocasionou muitas tragédias como: guerras, trabalhos forçados, escravização e os rebeldes, eram dominados, vencidos e muitas vezes eram mortos (ALMEIDA, 2017).

Durante o dinamismo de construção e interação das sociedades, os índios sempre se fizeram presentes, processo esse que causou mudanças gigantescas para os milhões de povos nativos que habitavam as terras que hoje intitulamos de Brasil. As mudanças provocadas não foram somente de tempo e nem de número populacional, mas essencialmente no que diz respeito ao espírito, a cultura e a forma de interpretação desse povo sobre passado, presente e futuro (SANTOS, 2006).

Intencionalmente o modelo de educação indígena imposto ao longo da história visou aculturar os índios, para que os mesmos fossem inseridos na sociedade, negando a diferenciação de cultura e valores os quais possuíam. Segundo Marqui e Beltrame (2017), as narrativas das primeiras escolas indígenas no Brasil, aconteceram no processo de colonização portuguesa, realizando-se principalmente pela participação dos Jesuítas, grupos de

missionários que tinham como objetivo converter os nativos á fé cristã e eram chefiados pelo padre Manuel de Nóbrega.

Para Silva (2019), as primeiras idealizações para o ensino indígena através das punições impostas pelos colonizadores às variadas formas de ser e viver dos povos nativos resultou na submissão ao sistema político, o qual os encaminharia para apagar suas raízes e perda de seus territórios.

No ano de 1910, criou-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pelo estado brasileiro, objetivando dedicar-se mais a questão da escolarização, um marco na história da educação indígena (MARQUI; BELTRAME, 2017). Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010) as escolas técnicas desse período, norteados através dos objetivos propostos pelo SPI, desenvolveram um trabalho, com intuito de formar mão de obra, constituindo assim o cenário da educação escolar indígena, onde o modelo integrador apontava para o extermínio dos povos nativos. Nesse sentido Marqui e Beltrame (2017), afirmam que as escolas introduzidas nas aldeias, pretendiam integrar os povos indígenas ao modelo nacional a partir da mão de obra trabalhadora.

No ano de 1967, ocorreu a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), substituindo assim o SPI. Nesse sentido, ocorreram algumas mudanças significativas dentro das práticas escolares, destacando o trabalho do Summer Institute of Linguistics (SIL), onde mediante convênio firmado com o Estado brasileiro, encaminhou linguistas de outras nacionalidades para áreas indígenas, os quais atuavam em criar a escrita da língua de diversos povos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

As conquistas dos povos indígenas ao longo do tempo decorrem de um cenário de lutas travadas, as quais reivindicam que seus direitos pela diferença, crença, saúde, terras e uma educação indígena diferenciada sejam garantidos. Nessa perspectiva, Silva e Linhares (2018) afirmam que com a Constituição de 1988, foi assegurado às populações indígenas o seu pleno direito a cidadania e a sua identidade diferenciada, onde libertos da tutela do estado, iniciou-se o reconhecimento das manifestações culturais e de uma educação diferenciada e bilíngue, amparada por vários textos legais.

2.2 As leis e a educação escolar indígena

A constituição de 1988 ocasionou grandes mudanças políticas que deram um novo rumo à educação escolar indígena. No início dos anos de 1990, em consequência das mudanças políticas, advindas a partir da constituição de 1988 a coordenação da educação

escolar indígena passa a ser de competência do Ministério da Educação (MEC), onde a responsabilidade de execução das ações passa a ser dos municípios e estados (MARQUI; BELTRAME, 2017). Conforme Freire (2013), a partir de então, o MEC juntamente com as lideranças indígenas formularam essas políticas, as quais pretendiam promover uma escola diferenciada, fortalecendo assim os valores, saberes e as práticas culturais.

Na década de 1990, as mudanças na área da educação continuaram a ocorrer e foi criado a Coordenação Geral de Educação Indígena, passando a compor a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Nesse mesmo período foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que nos dias atuais, compete a (SECAD) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (FREIRE, 2013).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001) ratificaram algumas questões já expostas na Constituição Federal, sendo mais abrangente, mencionando-se pela primeira vez a confirmação de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010; SILVA; LINHARES, 2018). Nesse sentido, Freire (2013) afirma que fundamentado nessa publicação, o MEC criou diferentes documentos alusivos à educação escolar indígena como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Documento esse que, de acordo Bergamaschi e Medeiros (2010), foi produzido por líderes indígenas de todo o país, antropólogos, especialistas em educação e professores de diversas áreas de conhecimento, constituindo assim, uma ferramenta de apoio, principalmente para os professores indígenas e técnicos da secretaria de educação, na realização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo das escolas indígenas.

No ano de 1999 foram aprovados a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99, que originaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Documentos que determinam a categoria escolar indígena (FREIRE, 2013).

De acordo Silva e Linhares (2018), essa categoria é quem define os campos de aptidão e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Segundo as mesmas autoras, firmam-se, assim, normas de parceria entre União, estados e municípios, competindo à União legislar, estabelecer diretrizes e políticas nacionais, amparar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o fornecimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, bem como a criação de programas específicos que corroborem ao desenvolvimento da educação.

A educação escolar indígena passou por várias mudanças legais. O custeamento e assistência da educação escolar indígena passaram a ser de responsabilidade do Governo Federal, com isenção das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios (FREIRE, 2013). Ainda dentro desse processo, Bergamaschi e Medeiros (2010), apontam que em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), onde foi destinado nesse documento um capítulo específico à educação escolar indígena.

Solidificadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se asseguram como escolas específicas e diferenciadas. Nesse sentido, de acordo Silva (2019), agregando-se a constituição de 1988 em relação à educação indígena e ao Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, as Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e o Plano Nacional de Educação Indígena compõem os instrumentos documentais que estabelecem um ensino intercultural, que atenda de maneira diferenciada à comunidade.

2.3 A formação de professores e o ensino de Ciências nas escolas indígenas

Na modernidade, a educação escolar indígena no Brasil é considerada diferenciada. Direito garantido por leis e documentos específicos que visam resgatar e tornar sólidas as culturas étnicas de diferentes povos, já citados anteriormente. O conteúdo indígena, no que diz respeito à esfera escolar, geralmente está associado às ciências humanas, porém a interdisciplinaridade do tema é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), como método para fundamentar uma sociedade amistosa, livre e justa; é fortalecida pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), a qual estabelece que os estudos de história e da cultura indígena sejam inseridos em todas as instituições de educação básica do país de forma obrigatória (KOEPPPE *et al.*, 2014).

De acordo Bruno e Coelho (2016), na inserção desse modelo de educação, enfrentam-se inúmeros desafios, como: a tradição cultural, os mitos e os ritos que são formados historicamente nas crianças pela família, de maneira que não se pode desassociar desse indivíduo. Nessa perspectiva, conforme Mizzeti *et al.*, (2017) alguns temas, especificamente àqueles referentes às Ciências, tendem a ser ainda mais difíceis de ser contextualizados, considerando o que é proposto pelo modelo de escola atual frente aos saberes adquiridos pelos indígenas em suas vivências. Pode-se inferir que a educação escolar indígena está pautada em uma via de mão dupla, onde a ministração dos conteúdos exigidos pela escola formal se entrelaçam com os saberes arraigados de seus antepassados.

Foi elaborado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Segundo Souza (2008), é um dos documentos mais completos na esfera nacional, no que tange a educação escolar indígena. Corroborando com essa afirmativa, Pereira e Maciel (2014), destacam que o RCNEI é referência para a educação escolar indígena no país, visto que sua finalidade principal é auxiliar no direcionamento da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola indígena. Considera-se que cada escola retrate a sociodiversidade e contextos próprios e diferenciados, caracterizados como os princípios norteadores desse modelo de ensino.

Dentro do processo formal de ensino, existem inúmeros instrumentos que podem ser utilizados para expor diferentes temas como: livros, revistas, paradidáticos e etc. Lopes (2015) afirma que o livro didático (LD), permanece sendo na realidade das escolas brasileiras, um dos instrumentos básicos utilizados pelo professor em sala de aula, e muitas vezes o único, apesar do surgimento de diferentes recursos, sobretudo no mundo digital.

Dentro desse contexto, as escolas indígenas não se diferem dessa realidade, pois na maioria das vezes, os materiais disponibilizados pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) se configuram como insuficientes e descontextualizados do cotidiano das comunidades. Deste modo, faz-se necessário, a busca por obras literárias alternativas, pois é notório que o conhecimento empírico de alunos indígenas advém dos anciãos da aldeia e estão associados com plantas, animais, água, ar em movimentos e outras relações Homem-Natureza (MIZETTI *et al.*, 2017).

Sendo as escolas o ambiente em que se é destinado para a disseminação do conhecimento, compostas por espaços que comportam uma sociedade de caráter multicultural, é necessário que os professores de ciências se atentem as diferentes concepções antecedentes dos estudantes, para que dessa forma consigam encaminhar suas aulas, frente às necessidades destes indivíduos e das sociedades onde residem (BAPTISTA, 2010). Tendo em conta que a criança indígena muito antes de ser inserida no ambiente “escola” é portadora de conhecimentos prévios sobre ciência, pautados nos saberes vivenciados e transmitidos através da oralidade de seus antepassados, incluí-la no processo de educação formal requer inúmeros desafios.

Para Mizetti (2017), o ensino dos conteúdos de ciências nas escolas indígenas, no cenário atual é sinalizado por pesquisadores como uma dificuldade em consequência da falta de autonomia educacional para alunos e professores. Com isso, Santos *et al.*, (2011), elencam alguns desafios enfrentados nesse cenário: construção de sua própria escola, do currículo, de suas próprias práticas e resultados, para que de fato, seja garantido o direito a uma educação

de qualidade, específica e diferenciada; estabelecer a mudança de uma escola a qual foi imposta para eles no ponto de vista externo por uma nova escola, refletida e estabelecida a partir do ponto de vista indígena; contribuindo assim, para enaltecer a maneira como vivem e a preservação de suas culturas e tradições.

No contexto escolar, o professor se caracteriza como o articulador de saberes, capaz de desenvolver suas práticas pedagógicas de modo que inclua os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que esse profissional docente esteja em constante formação, a qual fornecerá ao mesmo, concepções teóricas e metodológicas que direcionarão suas ações em sala de aula.

No que se refere à formação de professores, para que a educação indígena se concretize como diferenciada, específica e satisfatória às singularidades indígenas, é imprescindível que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às comunidades envolvidas no processo escolar. Este ponto é pertinente por considerar que os estudantes serão melhor atendidos por professores índios, que deverão ter cursos específicos de formação inicial e continuada, perante a coordenação geral e apoiado financeiramente pelo ministério da educação (Parecer 14/99 CEB/CNE).

Para Tamayo-Osorio (2016), um dos grandes desafios da educação escolar indígena está em atender os anseios do aluno indígena e da comunidade sem deixar de conservar as tradições e crenças, preservando-se a identidade cultural do índio.

2.4 O povo Tuxá e sua identidade Territorial

Os índios Tuxá se autointitulam “Índio Tuxá, nação Proká, caboclos de arco e flecha e maracá”. Esses índios fazem parte da nação Proká e tem como língua o Dzubukuá, uma língua que pertence à família linguística Karirí (VIEIRA *et al.*, 2015).

O povo Tuxá abrange uma população com cerca de 1000 indivíduos, divididas em 214 famílias. Foi o segundo povo indígena reconhecido durante o século XX, no estado da Bahia, sendo o terceiro no nordeste. Em um processo denominado “levantar aldeia” os Tuxá tiveram um papel importante ao declarar e reconhecer sua etnia juntamente com mestres e lideranças (SALOMÃO, 2006). O autor relata ainda que os Tuxá são historicamente descendentes de índios rodeleiros, que moravam no médio São Francisco. Eram chamados de índios rodeleiros devido a forte relação que tinham com o capitão Francisco Rodelas.

Os Tuxá conviveram com diversos grupos de aldeias formados pelos jesuítas durante o século XVII. Tais grupos apresentavam linguagem distinta e com isso os Tuxá buscaram o português como língua geral (BARTOLOMÉ, 2006). Segundo Santos (2008), o povo Tuxá anteriormente à construção da barragem de Itaparica localizava-se no Norte do estado da Bahia, os quais partiram da ilha de Surubabel ou Sorobabel, sendo essa afirmativa lembrada através da oralidade de indivíduos que conhecem a história desse povo, onde na atualidade dividem-se em três grandes grupos que vivem nos municípios de Ibotirama, Rodelas na Bahia e Inajá, no estado do Pernambuco.

Para se entender o atual cenário do povo Tuxá, é necessário considerar o decisivo acontecimento que foi a Hidrelétrica de Itaparica, obra realizada pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), a qual provocou transformações violentas na paisagem local e na maneira de viver desse povo (CRUZ, 2017). Dentro desse contexto pode-se afirmar que, o povo tuxá sofreu grande perda territorial com a implantação da barragem de Itaparica, onde suas ilhas foram alagadas, resultando numa quebra cultural, perda de identidade, desequilíbrio na organização do modo de vida da comunidade e uma separação dos indivíduos residentes nesse território (VIEIRA *et al.*, 2015).

De acordo com Santos (2008), os índios Tuxá são considerados os bons conhecedores da ciência – saberes sagrados /segredos da crença indígena, os quais em muitos momentos foram consultados por outras etnias indígenas como Atikum e Kiriri, empenhados em conhecer os processos utilizados na realização do Toré, ritual praticado pelo povo Tuxá. Segundo o mesmo autor, o Toré é uma manifestação tanto de caráter religioso, quanto cultural, onde são realizadas por algumas aldeias franciscanas em forma de círculo, porém são realizadas pelos Tuxá em duas filas paralelas.

Segundo Marques (2012), nas mais de três comunidades indígenas em que habitam os Tuxá, pode-se encontrar um povo separadamente-ligados que, mesmo sendo vítimas de constantes movimentos violentos, tanto reais quanto simbólicos, os quais afetaram diretamente seus modos territoriais e identitários, se declaram cada vez mais como Nação Indígena das margens do São Francisco.

Na compreensão da relação entre a sociedade e seu espaço um dos fundamentais conceitos a serem empregados é o de território (HAESBAERT, 2004). Para os geógrafos, quando se debate o tema espaço apenas na visão geográfica se estabelece um equívoco, uma vez que o mesmo é mediado por vivências humanas que, à medida que sofrem experiências o reformulam (SARAIVA *et al.*, 2014).

Um ponto relevante na interpretação das identidades pessoais está relacionado diretamente com o quesito territorial. Podemos inferir a identidade territorial, as características representativas de nações, estados, cidades e regiões são essenciais, como componentes construtivos das identidades pessoais. A questão é que essa identidade ocorre de forma singular, onde cada indivíduo entende à sua maneira. Essas características e esses componentes são mutáveis (DERROSSO; CURY, 2019).

Pode-se compreender a questão territorial por uma dupla interpretação, a primeira: material e a segunda: simbólica. A material está diretamente relacionada com os aspectos de políticas econômicas, jurídicas, públicas e às demarcações. Em relação à simbólica, estende-se às questões culturais, onde o processo histórico forma reconhecimento dos indivíduos, mediante os componentes territoriais (HAESBAERT, 2004).

O território surgirá, conforme o relacionamento da humanidade com o espaço, ou seja, dessa junção traduz-se a identidade do indivíduo (ARESI, 2008). Nesse sentido, segundo a mesma autora, existem alguns elementos que colaboram para que essa identidade ocorra, como, por exemplo: a inclusão nesse território, o apossamento dos bens naturais pela coletividade; a estruturação das convivências e a inserção de relações sociais, simbólicas e de afetividade dos indivíduos com um determinado local. A partir da definição de território, pode-se inferir que os grupos indígenas desenvolvem essa relação de domínio, pertencimento, apropriação e principalmente de afetividade numa perspectiva simbólica e identitária com determinado local residido por eles.

A comunidade indígena Tuxá, ao longo do tempo tem lutado para reconquistar não somente seus territórios, mas seus direitos, frente ao fortalecimento de sua cultura, que culmina com a liberdade de poder expressar suas crenças, seus costumes, seus ritos e mitos. Nessa perspectiva, a escola, surge como um viés para que esse resgate cultural aconteça. Logo, Cruz (2017) afirma que apesar de se inserir em um contexto de muita adversidade, o avanço da escola se caracteriza como uma ação de reconhecimento pelo estado que estimula o ânimo da comunidade.

3 MATERIAL E MÉTODOS

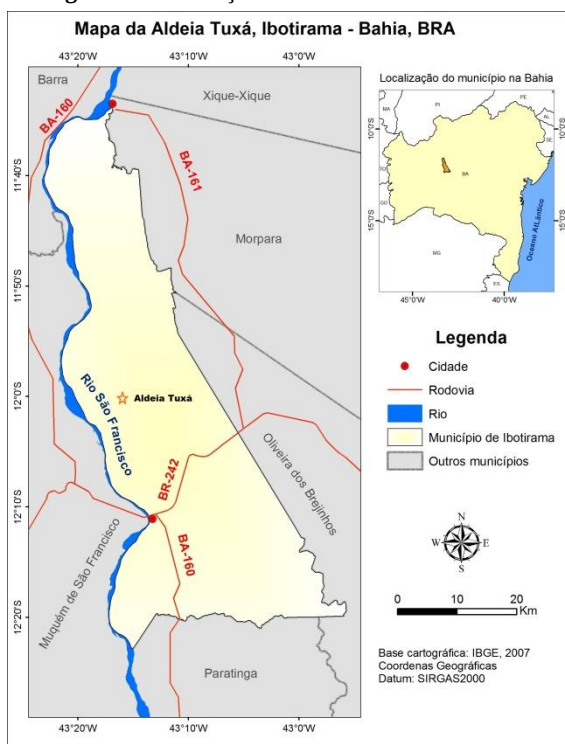
3.1 Área de estudo

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon na comunidade indígena Aldeia Tuxá, zona rural do município de Ibotirama, localizada na região Oeste da Bahia (Figura 1). A comunidade está situada a 12 km da cidade de Ibotirama, sendo constituída por trezentos e quarenta e oito pessoas, as quais se sustentam principalmente da agricultura familiar e da criação de animais (galinha, porco, gado, etc).

O colégio tem um total de 200 alunos e contempla os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA, atendendo a comunidade local e uma comunidade vizinha reconhecida como quilombola, denominada Saco Grande. Quanto à estrutura física, possui seis salas de aulas na comunidade e duas salas em anexo, dois banheiro, uma sala de diretoria e um pátio.

O colégio atende no turno matutino aos alunos do I, II e III período da Educação Infantil e 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental I. No turno vespertino atende as turmas do 4º ano e 5º ano do Ensino fundamental I e 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental II. No período noturno atende as turmas do Ensino Médio e EJA. Cada turma tem uma média de 15 alunos.

Figura 1. Localização da Aldeia Tuxá.



3.2 Tipo de estudo e coleta de dados

O presente estudo teve como objetivo principal analisar se há consonância entre o ensino de ciências e os saberes da cultura indígena Tuxá. Para tanto optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo. As análises qualitativas são consideradas subjetivas, uma vez que demandam uma maior interação entre o investigador e o objeto de estudo, permitindo diversas inferências se como tal dependem da capacidade interpretativa do investigador.

Tal metodologia foi escolhida por possibilitar a aquisição de dados por intermédio do contato direto e interativo entre o pesquisador e objeto de estudo. Nela é corriqueiro que o pesquisador busque perceber, sob o ponto de vista dos participantes da situação onde o fenômeno se deu, para a partir daí poder aludir sua interpretação (NEVES, 2007).

Os dados foram coletados entre os meses de novembro e dezembro de 2019, por meio de um questionário semiestruturado, constituído de 11 questões discursivas, sendo esse questionário previamente elaborado (APÊNDICE A). No entendimento de Marconi e Lakatos (2003), os questionários quando estruturados de maneira que se considerem os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, tende a atingir um número maior de pessoas respectivamente, alcançando respostas mais céleres e mais concisas, e em virtude do anonimato, há maior liberdade nos retornos e mais garantia pelo fato de os mesmos não serem identificados.

Minayo (2004) ressalta que a entrevista semiestruturada é uma ferramenta que possibilita a coleta de informações práticas e, mais do que isto, permite captar a subjetividade introduzida em valores, atitudes e opiniões. Para tanto, foi selecionada uma amostra de 5 professores e o diretor do colégio, totalizando 6 participantes de ambos os sexos que aceitaram participar da pesquisa preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto na resolução n. 196, do Conselho Nacional de Saúde (APÊNDICE B), sendo todos indígenas que residem na comunidade Aldeia Tuxá.

Assim, o estudo aqui realizado foi precedido por uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, a qual se faz relevante no sentido de aprofundar a compreensão acerca do tema abordado, possibilitando a interpretação dos dados e da realidade da instituição. Conforme esclarecem Mezzaroba e Monteiro (2009), esse tipo de pesquisa compõe o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema. Trata-se da análise de obras, para então se realizar um estudo da realidade permitindo deduções lógicas.

3.3 Análise de dados

O método utilizado para analisar os dados obtidos através dos questionários foi a análise de conteúdo que segundo Silva *et al.*, (2005), surge como instrumento para a compreensão da construção de significado que os atores sociais externam na narrativa. Para os mesmos autores, esse método concede ao investigador conhecimento das concepções que o indivíduo expressa em relação a sua realidade e a compreensão que faz dos significados a sua volta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2019, onde contou com a colaboração do diretor e professores do Colégio Estadual indígena Marechal Rondon, na Aldeia Tuxá.

Foram aplicados a cada uma deles, um questionário constituído de 11 questões discursivas. As questões foram a cerca dos assuntos voltados para o ensino de ciências e sobre os recursos que o colégio tem disponibilizado para trabalhar tal disciplina com os alunos.

Foi questionado inicialmente se o colégio atendia exclusivamente aos estudantes residentes na Aldeia Tuxá. Todos os docentes e o diretor relataram que o colégio não tem atendimento exclusivo para os alunos indígenas da comunidade tuxá. Em relação às respostas se destaca a seguinte:

“Não. Atendemos cerca de 30 alunos que residem próximo à aldeia, em uma comunidade que recentemente foi reconhecida como sendo quilombola” (Diretor).

Para autores como Santos e Serrão (2017) a escola é espaço em que há diversidade de crença e culturas, valores e conceitos, é um ambiente multicultural quando uma ou mais culturas interagem entre si.

Quando perguntado se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio contemplava a cultura indígena Tuxá em sua redação. Todos relataram que o mesmo se encontra em reformulação. Nesse sentido, é importante salientar que o Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, até o ano de 2010 era gerido pela Secretaria Municipal de Educação de Ibotirama, o qual a partir do referido ano suas diretrizes passou a ser de competência do Estado da Bahia.

Para Mizetti *et al.*, (2017) diante da integração das ações pedagógicas no âmbito escolar, deve contar com um Projeto Político Pedagógico adequado e coerente com a proposta de ensino. No entanto, para o aluno indígena, o conhecimento empírico que advém dos mais velhos da aldeia torna esse processo complexo, pois em determinados assuntos, como por exemplo, as relações homem-natureza, a explicação muitas vezes necessita de ferramentas adequadas para ampliar e justificar o conhecimento e para isso precisa ser adaptado para a escola.

Atualmente o colégio tem buscado o seu espaço, no anseio de elaborar o seu Projeto Político Pedagógico para que desse modo, os saberes culturais da etnia tuxá venham ser fortalecidos e disseminados a partir dele. Sendo assim, é importante que a escola trabalhe em

conjunto com os alunos para elaborar um material didático baseando no perfil da comunidade indígena, e que atenda as necessidades do aluno, o que foi percebido na fala do diretor, conforme abaixo:

“O Projeto Político Pedagógico está em fase de reformulação, uma vez que o antigo PPP não contemplava os princípios da Educação Escolar Indígena assegurada pela constituição de 1988, qual garante processos próprios de aprendizagem estruturada em uma educação comunitária, intercultural, específica e diferenciada. Nesse sentido, nós, povos indígenas, ganhamos o direito de sermos quem somos, e a escola passa a desempenhar um papel fundamental, pois além de dar acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades, pondo fim ao modelo de assimilação e integração dos povos indígena impostos pelo Estado brasileiro, contribuem para a valorização e fortalecimento da cultura tradicional” (Diretor).

Quando questionados se todos os alunos e professores se declaram indígenas. Os professores responderam em sua maioria que “não sabem” quantos alunos se declaram indígenas. Na resposta do diretor, todos os alunos se auto declaram indígenas, com exceção da comunidade quilombola. Já no quadro de professores da aldeia, todos são e se declaram indígenas, conforme afirmativa abaixo:

“Com exceção da comunidade quilombola, todos os alunos se auto declaram indígenas. Todos os professores são e também se auto declaram indígenas” (Diretor).

Para que a educação indígena se torne específica, a mesma deve se adequar perante as particularidades culturais das comunidades indígenas. É indispensável que os professores que exercem suas habilidades nas escolas pertençam ao mesmo grupo indígena (SOUZA, 2008).

O professor deve atuar de maneira eficaz nos diferentes contextos que uma escola indígena está inserida, atendendo a todas as demandas (BRASIL, 2002). Nesse sentido, Brostolin e Cruz (2009), afirmam que nas organizações indígenas dentro do processo educativo são combinados os momentos e atividades de ensino-aprendizagem com ambientes formais e informais, frente às percepções próprias sobre o que se deve ser assimilado. Dessa forma, a aldeia atende essas demandas, uma vez que, todos os professores são indígenas.

Quando questionados sobre os materiais pedagógicos utilizados. Todos responderam que os materiais disponibilizados ainda são escassos, no entanto, todos os professores e o diretor, afirmaram utilizar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) como recurso, que orienta os professores como trabalhar de acordo cada disciplina. A aldeia faz uso de um livro paradidático intitulado “Os Tuxá de Ibotirama”, que foi

produzido por uma turma de magistério indígena do estado da Bahia. Segundo o diretor, o livro aborda as vivências da aldeia e traz sugestões de atividades de fortalecimento cultural:

“[...] Temos um livro paradidático “Os Tuxá de Ibotirama”, que foi produzido pela primeira turma de magistério indígena do estado da Bahia, onde conta um pouco das nossas vivências e traz várias sugestões de atividades de fortalecimento cultural, o livrete é ideal para trabalhar nas séries iniciais [...]” (Diretor).

Diante desse contexto, Mizzeti *et al.*, (2017), explica que os acervos que são enviados para as escolas indígenas, no caso do RCNEI, não são suficientes, pois foge das vivências indígenas, e com isso, a comunidade busca por obras de literatura alternativa, a fim de proporcionar ao aluno conhecimento cultural que advêm da própria aldeia, como o livro descrito na fala do diretor.

Os materiais desenvolvidos pelos próprios indígenas como ferramenta pedagógica possibilita aos alunos o acesso a material específico relacionado à sua cultura, bem como fortalece os costumes. É um subsídio indispensável para o professor organizar, valorizar e divulgar a cultura dos povos, dando visibilidade aos que fazem parte do processo de educação (SANTOS *et al.*, 2011).

Perguntado sobre a habilitação em licenciatura por parte dos professores, foi relatado que 42% dos professores têm nível superior e atuam em suas respectivas áreas. Por vezes precisam ministrar mais de uma disciplina para completar a carga horária. O percentual para os demais professores é distribuído entre os que têm e ainda estão cursando o magistério.

“Alguns são graduados em letras, história, geografia, biologia, pedagogia. Outros estão cursando a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena-LICEEI pela UNEB campus VIII em Paulo Afonso-BA [...]” (Diretor).

“Alguns professores têm licenciatura, os outros professores possuem magistério/magistério indígena” (Professor 3).

O magistério de nível médio tem sido a formação de professores indígenas, fator que dificulta a temática da alfabetização científica e tecnológica no ensino de ciências nas escolas indígenas (PEREIRA; MACIEL 2014).

Quando perguntado se existe oferta de cursos de educação continuada voltada para a educação indígena, promovido pela Secretaria Estadual de Educação. Todos responderam que sim e que são importantes para valorizar a cultura indígena, porém, alguns relataram que muitos professores deixam de cursar, por ser distante da aldeia, conforme citado abaixo:

“Sim. Os cursos ofertados são muito importantes para o enriquecimento pedagógico dos docentes, bem como para a valorização da cultura dos povos indígena” (Professor 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi propagada no ano de 1996 aponta a necessidade de cursos específicos para a formação de professores indígenas e assim, garantir acesso e informações às comunidades indígenas sobre os conhecimentos técnicos e científicos da sociedade em geral, tanto indígenas quanto não-indígenas. Souza (2008) sugere que para melhor atuação nas escolas, os professores sejam da própria comunidade indígena, fazendo parte das mesmas vivências que o aluno.

A formação do docente deve se firmar em um processo constante que se constrói e reconstrói no cotidiano, numa dialética simbolizada pela responsabilidade, estritamente ética, a construção de identidades, onde os seres humanos sejam capazes de conviver com as diferenças (SANTOS; SERRÃO, 2017).

Na pesquisa, foi questionado se nos estudos de Ciências são abordados conhecimentos tradicionais da cultura indígena Tuxá. Todas as respostas foram positivas, onde os professores ensinam para os alunos os conhecimentos tradicionais que foram adquiridos pelos mais velhos.

“Sim. Todos os professores precisam estar engajados em transmitir para os educandos, todos os conhecimentos tradicionais que foram ensinados pelos nossos antepassados [...]” (Professor 5).

“Sim. Desde as séries iniciais os alunos aprendem a importância da preservação e conservação do solo, rios, flora e fauna, pois a natureza é sagrada, além dos saberes ancestrais do uso das ervas medicinais [...]” (Diretor).

Em resposta, o diretor enfatiza ainda que são realizadas entrevistas e visitas com os mais velhos para tratar de assuntos voltados para ao combate ao mosquito *Aedes aegypti*.

Contudo, no estudo de Mizetti *et al.*, (2017) os autores descrevem que em relação ao estudo de Ciências, o aluno indígena já tem uma breve experiência e isso vem antes mesmo de frequentar o ambiente escolar, pois adquirem ensinamentos passados pelos mais velhos.

Em relação a materiais para aula prática, a escola não possui recursos como laboratório, bem como a um local apropriado para tal finalidade. No entanto, os professores recorrem ao pátio da escola para trabalhar atividades culturais com alunos.

“[...] algumas atividades são: o Toré, confecção de tinta corporal, chás e bebidas das ervas medicinais e plantio dessas ervas na horta da escola” (Professor 3).

“[...] a prática é adotada para atividades como: cultivo de ervas, montagem de painel de ervas medicinal, produção de vestimenta tradicional que vem da planta do coroá, mas infelizmente ainda não temos um espaço específico para isso” (Professor 2).

Quando questionados se os projetos educacionais desenvolvidos pelo o colégio consideravam os aspectos regionais e históricos da comunidade indígena Tuxá. Todos os professores e diretor responderam que sim. Destacando o relato do diretor:

“Nós temos a sexta feira cultural, onde toda sexta-feira os professores e alunos se reúnem ao lado da escola em baixo de uma árvore e convida um ancião da comunidade para contar histórias, causos, mitos, lendas, ensinar a fazer artesanatos, dançar o toré, como prepara e efetua a pintura corporal, falar sobre as ervas medicinais, jogos e brincadeiras tradicionais, entre outros. No mês de abril, a escola realiza um projeto para fortalecimento étnico e combate as ideias errôneas sobre a população indígena com exposição e divulgação da cultura Tuxá onde são exposto todos os trabalhos como: artesanatos, contos, poesias, pinturas, comidas típicas, etc” (Diretor).

Para Chiriboga (2006), O patrimônio cultural, como parte constituinte da identidade cultural, deve ser compreendido como, tudo que inclui-se nas particularidades de um povo que pode ser partilhado, com outras pessoas , se assim o desejar.

A questão subsequente buscou analisar se o colégio dispõe de biblioteca e sala de informática e a frequência em que se utilizam esses espaços. Foi constatado que tem uma biblioteca e uma sala de informática, as quais ficam localizadas em salas anexas ao colégio, evidenciando que são espaços pouco utilizados, conforme relato abaixo:

“A escola dispõe de uma biblioteca cedida pela prefeitura, e uma sala de informática. Porém, a biblioteca não é utilizada com tanta frequência e a sala de informática não funciona, pois os computadores estão abandonados, por falta de ajuda financeira como relatou o” (professor 3).

Segundo Costa (2013) a biblioteca escolar nos dias atuais é caracterizada como instrumento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, compondo-se em um espaço, utilizado para evolução das competências, para buscar e utilizar informação, e, portanto, um estimula ao aprendizado ao longo da vida. Nesse sentido, a biblioteca

desempenha um papel importante no âmbito escolar, pois atua como um ambiente ativo no processo de aprendizagem e torna as informações acessíveis aos alunados.

Por fim, foi perguntado se os pais e a comunidade Tuxá são participativos nas questões administrativas e pedagógicas da escola. Todos os professores relataram que os pais são poucos participativos na vida escolar dos filhos. O diretor aborda tal fato como um ponto negativo, e que a presença parte mais das pessoas da comunidade que se preocupam com o funcionamento da unidade escolar, conforme citado abaixo:

“Um dos pontos negativos e a falta de participação dos pais no acompanhamento dos filhos na vida escolar e na administração da escola, porém contamos com a participação das lideranças indígenas e colegiado escolar” (Diretor).

No relato de um professor é notória a percepção da importância da presença dos pais para desenvolvimento escolar do filho:

“A comunidade e a escola precisam andar juntas para que a educação possa de fato acontecer” (Professor 5).

Dessa forma, esse aspecto se torna de fundamental importância, uma vez que promove discussões acerca do bom funcionamento escolar.

Segundo Durazzo (2018), muitos trabalhos acadêmicos são elaborados por pesquisadores Tuxá, onde mostra uma importante discussão dos impactos sociais sob uma perspectiva antropológica. Com isso, é importante que a sociedade em geral tenha acesso e conhecimento a cerca da cultura dos povos da comunidade Tuxá.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 1988 apontou como um marco importante no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, onde a partir dela, em um histórico de lutas, povos de diferentes etnias conquistaram direitos assegurados por leis, garantindo assim uma educação diferenciada. Apesar dessa conquista, é evidente que o Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, se encontra em processo de mobilização para que essa diferenciação venha ser instaurada de fato.

Recentemente, no ano de 2010, as diretrizes do colégio que competiam à Secretaria de Educação do Município de Ibotirama passaram a ser de competência do governo do Estado da Bahia, desencadeando uma série de mudanças significativas para o povo da Aldeia Tuxá no que tange ao modelo de educação específica, intercultural e diferenciada desenvolvida na comunidade, entre elas: alteração do quadro de profissionais de educação os quais passam a ser todos indígenas; a conquista da inserção de duas disciplinas no currículo escolar voltada para fortalecimento da comunidade Tuxá (Identidade e Cultura e Língua Indígena); autonomia para desenvolvimento de seus materiais pedagógicos, baseando-se no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, os quais norteiam e priorizam o fortalecimento da cultura local, bem como a participação da comunidade e dos anciãos para resgate de seus costumes.

Fica evidente na pesquisa que os livros didáticos disponibilizados pelo poder público não se diferem dos ofertados para a educação formal, utilizados pelas escolas da rede municipal de Ibotirama. Desse modo, o professor ao expor o tema trabalhado, sempre tem o cuidado de contextualizá-lo de acordo sua realidade local e cultural, isso denota a importância dos profissionais docentes pertencerem à comunidade, uma vez que se esforçarão para fortalecer seus costumes.

Constata-se que apesar de alguns avanços, também há lacunas no que diz respeito a um local destinado para se fazer consulta a acervos bibliográficos no colégio, bem como um local apropriado para o desenvolvimento de atividades experimentais, fatores que desafiam o professor de ciências a planejar suas aulas conforme ferramentas disponíveis ao entorno da comunidade.

Uma questão pertinente a ser destacada é em relação à formação continuada do professor, ficando nítido que há uma necessidade maior de oferta desses cursos, bem como um local acessível, pois é considerada como uma demanda insuficiente e distante da realidade

dos professores do colégio supracitado. Deste modo, faz-se necessário que os direitos ratificados por uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas saiam do papel e se concretizem na prática. Contudo, é irrefutável que haja a participação de cunho financeiro do governo, tanto em ordem estadual, quanto federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. N.; Escola Indígena Pataxó da Jaqueira em Porto Seguro BA: uma análise da organização estrutural e sua influência na aprendizagem. **Revista Científica de iniciación a la investigación**. v. 2, n. 2. p. 93-107. 2017..

ARESI, C. O território como suporte identitário para a cultura Kaingang. **Revista de geografia agrária**, v. 3, n. 5, p. 264-279, 2008.

BAPTISTA, G. C. S; Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 3, p. 679-694. 2010.

BARTOLOMÉ, M. A.; As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v.12, n. 1, p. 39-68. 2006.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n.60, p. 55-75. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. As leis e a educação escolar indígena. Brasília, 2002. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 01, fev, 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. PARECER 14/99. Kuno Paulo Rhoden. 14 set. 99. **Documenta**, n.14/99. p. 36, 1999..

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Educacional Brasileira. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 de jan, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso: em jan, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf> Acesso: em dez, 2019.

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso: em dez, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso: em dez, 2019.

Brostolin, M. R.; Cruz, S. F. Estilos de Aprendizagem e de Ensino na Escola Indígena Terena. **Construção Psicopedagógica**. v. 17. n. 14. p.24-43. 2009.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L.; Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 3 p.681-693, 2016.

CHIRIBOGA, O. R. O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais: um olhar a partir do sistema interamericano. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 3, n. 5, p. 42-69. 2006.

COSTA, J. F. **O papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem**. 2013. 95f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CRUZ, F. S. M.; **27 anos da UHE Itaparica: Educação e empoderamento entre os Tuxá de Rodelas, Bahia**. 2017. 20f. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DERROSSO, G. S.; CURY, M. F.; Elementos de uma identidade territorial: um estudo de caso da cidade de Foz do Iguaçu-PR. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 41, p. 65-85. 2019.

DURAZZO, L. Mapas sociais e a cartografia do passado: memórias topográficas dos Tuxá de Rodelas-BA. **Vivência Revista de Antropologia**, n. 51, p. 84-103. 2018.

FAUSTINO, R. C.; **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

FREIRE, J. V. F. F.; **Da assimilação à conquista do direito à diferença: educação escolar indígena no Brasil**. 2013. 664f. Monografia apresentada como ao Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília. Brasília. 2013.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre. 2004 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>> Acesso em 06, fev, 2020.

KOEPPE, C. H. B.; BORGES, R. M. R.; LAHM, R. A.; O ensino de ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2014.

LOPES, E. T.; Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: O Uso do Livro Didático de Química em um Contexto Bakairi. **Química nova escola**. v. 37, n 4, p. 249-256, 2015.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos de metodologia científica**. Ed. 5. São Paulo: Atlas. p. 310. 2003.

MARQUES, J.; **Natureza Sagrada: Ensaios de Ecologia Humana**. Petrolina: Franciscana, 2012.

MARQUI, A. R; BELTRAME, C. B.; As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. **Revista Universitas humanística**, n.84, p. 239-261. 2017.

MAZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. C. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MINAYO, M. C. S.; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZETTI, M. C. F.; **O desafio do ensino de ciências nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul**. 2017. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2017.

MIZETTI, M. C. F. M.; TEIXEIRA, M. R. F.; KROLOW, I. R. C.; Escolas indígenas: desafios à introdução do ensino de ciências no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017. **Anais...** Florianópolis, SC. 2017.

NEVES, E. **Manual da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro, ed. EB/CEP, 2007.

OLIVEIRA, S. R.; Ensino de História indígena: **trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais**. In: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. (Orgs.). Representações culturais da América indígena. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, p. 59-80. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yp857/pdf/portugal-9788579836299-04.pdf>> Acesso em: 05 fev, 2020.

PEREIRA, C. L.; MACIEL, M. D.; A alfabetização científica e tecnológica no ensino de ciências naturais indígena do Brasil. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 73-84, 2014.

RUSSO, K.; PALADINO, M.; **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2016.

SALOMÃO, Ricardo D. B. **Etnicidade, territorialidade e ritual entre os Tuxá de Rodelas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). 2006. 185f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, J. M.; **Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por barragem: Um estudo de caso dos Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil**. 2008. 94f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, L. G.; **O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C. Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia? **Revista eletrônica de mutações**. v. 5, n. 15, p. 210-225. 2017.

SARAIVA L. A. S.; CARRIERI, A. P.; SOARES, A. S. Territorialidade e identidade nas organizações: o caso do mercado central de Belo Horizonte. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 2, p. 97-126. 2014.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, J. N.; **Educação escolar indígena: Narrativas de experiências educativas e interculturalidade no ensino de Biologia**. 2019. 87f. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, M. S. S. LINHARES, M. I. S. B. O jovem e a educação indígena Tremembé de Almofala no Ceará. **Revista Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 3, p. 1-12. 2018.

SOUZA, S. M. F. **Saberes docentes, saberes indígenas: Um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado de Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

TAMAYO-OSORIO, C.; Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticassociales: posibilidadesotrasen una comunidad indígena Gunadule. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 903-919, 2016.

VIEIRA, E. F. S.; SANTOS, R. L.; CARELLI, L.; identificação de território indígena: uma reconstituição histórica e geopolítica do povo tuxa (Rodelas - BA), *In*: Simpósio brasileiro de sensoriamento remoto, 17, 2015 João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa-PB: INPE, 2015.p. 7133-7140.

APÊNDICE (A)

Questionário

- 1- O Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon atende exclusivamente aos estudantes residentes na Aldeia Tuxá?
- 2- O Projeto Político Pedagógico do Colégio Indígena Marechal Rondon contempla a Educação Indígena em sua redação?
- 3- Nos documentos oficiais do colégio, quantos alunos se auto declaram indígenas? E ao quadro de professores, quantos docentes se auto declaram indígenas?
- 4- Quantas turmas de Ensino Fundamental são atendidas pelo colegio? Qual o número de alunos / turma e turno de atendimento?
- 5- Existe algum material pedagógico específico para trabalhar a Educação Indígena? Coleção pedagógica, livro didático ou paradidático ou apostila? Ou se adota o mesmo livro didático das escolas da sede do município de Ibotirama? Quais os critérios usados para a escolha do livro didático? O professor de ciências faz uso de obras literárias não disponibilizadas pelo poder público? Quais?
- 6- Os professores possuem habilitação em licenciatura para atuarem como docentes? Há quanto tempo? Qual o percentual de docentes com nível superior? O docente só ministra componentes de acordo com sua formação/habilitação?
- 7- A Secretaria Estadual de Educação oferta cursos de educação continuada voltados a Educação Indígena?
- 8- Quanto ao ensino de Ciências os conhecimentos tradicionais da cultura indígena Tuxa são levados em consideração? São realizadas atividades práticas de experimentação? Existe local apropriado para isso como um laboratório? Quais atividades práticas são realizadas fora da sala de aula?
- 9- Como são e quais são os projetos educacionais desenvolvidos pelo colégio levando em consideração aspectos regionais e históricos da comunidade indígena Tuxa?
- 10- O Colégio dispõe de biblioteca e de sala de informática? Esses espaços são usados com frequência?
- 11- Os pais e a comunidade indígena Tuxa são participativos nas questões administrativas e pedagógicas do colégio?

APÊNDICE (B)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IX – BARREIRAS COLEGIADO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	 DCH - CAMPUS IX Departamento de Ciências Humanas 
--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro estar ciente de que os dados obtidos nesta pesquisa cujo o título é: *A inserção do Ensino de Ciências na Aldeia Tuxá: uma análise no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon em Ibotirama - Bahia* serão dissociados de minha identificação e que pretendem analisar apenas o conhecimento e métodos sobre a prática avaliativa, o benefício é de melhoria o método avaliativo utilizado no âmbito educacional. Fui esclarecido de que as informações prestadas serão consideradas sigilosas.

Ibotirama, 10 de dezembro de 2019.

Assinatura do participante