

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A DOCÊNCIA INDÍGENA: UM CASO KARAJÁ

*SUPERVISED TRAINEESHIP AND THE INDIGENOUS TEACHING:
A KARAJÁ CASE*

Caroline Pereira de Oliveira*
Rogério Vicente Ferreira**

RESUMO: Este trabalho trata de um estudo de caso de ações pedagógicas durante Estágio Supervisionado de um aluno indígena do Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. O estagiário realizou seu trabalho em terra indígena karajá em 2011, ano da conclusão de seu curso. Algumas questões que envolvem a Educação Bilíngue Intercultural no Brasil também são discutidas.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação superior indígena; Karajá.

ABSTRACT: This paper discusses a case study of pedagogical actions during Supervised Traineeship of an indigenous student of the Intercultural Education Course from at the Federal University of Goiás. The trainee executed performed his work in an indigenous karajá land in 2011, the year of his graduation. Some issues involving the Intercultural Bilingual Education in Brazil are also discussed.

Keywords: supervised traineeship; indigenous higher education; Karajá.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL NO BRASIL

A reflexão sobre o papel da educação bilíngue intercultural em todo o continente e, de modo particular, na América Latina tem origens e motivações diferentes em diversos contextos, como no Peru, na Argentina, na Bolívia, por exemplo. Essa perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. O nascimento desse movimento pedagógico pode ser situado aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras. Na América Latina, a preocupação intercultural nasce a partir de outro horizonte. Essa abordagem surge no movimento das populações indígenas (LÓPEZ e SICHTA, 2006).

* E-mail: olivcaroline@gmail.com

** Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: rogmatiss@gmail.com

No Brasil, conforme os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), a crescente reivindicação para a implantação de escolas em áreas indígenas deixou de ser uma imposição nacional, passando, assim, a ser uma exigência dos próprios povos indígenas brasileiros, invocando uma educação intercultural que envolva a comunidade e fortaleça o uso das línguas indígenas, bem como a língua portuguesa, além de permitir o desenvolvimento de uma metodologia específica que possibilite a elaboração de materiais didáticos próprios e específicos para as escolas indígenas.

Essa crescente reivindicação indígena a favor de escolas em seus territórios, as articulações e organizações dos encontros de professores indígenas que interferem nas deliberações do Estado, por meio do Ministério da Educação – MEC – em relação à educação nacional, além do respeito aos conhecimentos tradicionais culturais impulsionaram o que hoje se denomina Educação Bilíngue Intercultural (doravante EBI). A EBI resulta dessa forte articulação de movimentos indígenas em toda a América Latina, cujas reivindicações colocam os indígenas como interlocutores diretos desse processo, em que as ações articuladas desses movimentos fazem com que os indígenas surjam como atores sociais de importância no cenário político latino americano (LÓPEZ e SICHRA, 2006).

Dentre os diferentes tipos de EBI, há aquelas que têm como uma de suas premissas a incorporação de visões e os conhecimentos tradicionais de populações indígenas, sejam elas quais forem, para que assim seja possível a abertura de diálogo entre culturas e conhecimentos tradicionais e os ditos universais. De forma alguma, nesse tipo de concepção de educação, os alunos seriam imersos e apresentados a algo que lhes seja alheio, estranho. Ao contrário, aqui os estudantes se deparam com sua língua, seus costumes e tradições, além também de se apropriarem de conhecimentos não indígenas (LÓPEZ e SICHRA, 2006).

É válido lembrarmos que as reivindicações indígenas e suas demandas não podem ser entendidas como movimentos separatistas, ao contrário, a necessidade de um tipo de educação que abarque sua língua e, por conseguinte, sua cultura tradicional, não impede aos indígenas o sentimento de pertencimento ao país onde residem e onde fazem parte do todo nacional. Os movimentos indígenas buscam dar voz própria a seus integrantes, sejam eles de diferentes povos ou não.

No Brasil, de acordo com Grupioni (2006), assim como em outros países que sofreram com a colonização europeia, houve a tentativa de destruição/esvaziamento da identidade étnica dos diferentes povos que aqui habitavam. O autor também aponta que tal tentativa de esvaziamento de pertencimento étnico não ocorreu, ao contrário, as populações indígenas brasileiras estão se reencontrando e se reorganizando enquanto sociedades que apresentam diferentes culturas, tradições e línguas. A educação escolar é um espaço para defrontar concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, lugar este que tem sido ocupado por professores das próprias comunidades indígenas.

A Constituição Federal de 1988 é responsável pelas mudanças referentes aos direitos indígenas e à sua condição de indivíduo pertencente a um grupo étnico e a não tutela do Estado sobre eles. De acordo com Guimarães (2002, p. 34), o artigo 231 da Constituição introduz uma mudança importante em relação à assimilação dos povos indígenas ao estabelecer que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. O artigo 210 “assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Ibidem, p. 34). A partir dessas mudanças, as populações indígenas se tornaram melhor amparadas e passaram a ter reconhecimento enquanto sociedades diferentes entre si, que apresentavam suas especificidades.

A Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394, de 1996, também causou impacto sobre a educação escolar indígena. O Estado passou a ter o dever de ofertar educação bilíngue e intercultural às populações indígenas com o intuito de salvaguardar práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não indígena (UFG, 2006, p. 28-29).

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

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

Para o movimento indígena, a educação precisa ser concebida como ferramenta na construção de uma cidadania sem exclusões, de forma democrática e igualitária, para que na prática haja o exercício da dupla cidadania, com respeito aos direitos coletivos e às diferenças culturais (FERREIRA, 2001).

Hoje na América Latina são 16 (dezesseis) países que adotam, mesmo que alguns ainda de forma incipiente, a EBI voltada para a educação de povos indígenas, sendo eles Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

Esse tipo de educação não permite, de acordo com López e Sichra (2006), que exista um modelo a ser seguido em cada um desses países, na verdade, nem mesmo dentro de um mesmo território nacional podemos pensar em uma “única fórmula” de EBI. Aqui a flexibilidade é fator crucial para as necessidades de cada etnia, e para que cada comunidade étnica possa ser atendida conforme suas características sociolinguís-

ticas e socioculturais, além de, é claro, incorporar em cada comunidade distintas visões e conhecimentos tradicionais de cada um dos povos envolvidos.

Nesse sentido, podemos inferir ao menos três distintos objetivos da EBI, sendo eles o objetivo da igualdade, como condição de melhoria de aprendizagens; objetivo de diversidade, almejando o fortalecimento cultural e linguístico dos povos indígenas e o objetivo de justiça social, próprio do diálogo cultural em prol da convivência humana (CASTRO, 2006).

A EBI é, portanto, a concepção que envolve a educação como algo próprio do ser humano conforme sua realidade. Nesta concepção de ensino, o aluno não permanece alheio ao que o circunda, ao contrário, ele descobre, questiona, busca. É imprescindível que tal concepção seja construída com as comunidades indígenas, e não fique somente em esferas governamentais e acadêmicas. Para isso, é preciso que os professores indígenas também tenham direito à formação superior pautada nessa concepção de ensino, na qual a universidade e comunidades indígenas sejam parceiras.

Para que seja possível a prática da EBI nas escolas indígenas, é imprescindível que os professores que ali atuam sejam formados a partir dos princípios básicos desse tipo de educação. Nesse contexto, há a necessidade de oferta de cursos de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas, como o da Universidade Federal de Goiás, reivindicado pelos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins. Essa região abrange os Estados do Tocantins, Goiás, parte de Mato Grosso e o Maranhão, local onde vivem povos indígenas que falam línguas do Tronco Linguístico Macro-Jê: Karajá, Karajá/Xambioá, Javaé, Gavião, Xerente, Apinajé, Krahô, Canela e Krikati; e de línguas do Tronco Tupi: Guajajara, Tapirapé, Guarani, Avá-Canoeiro, e, ainda, os Tapuio, remanescentes de alguns povos Macro-Jê. De todos esses povos, excetuando-se os Avá-Canoeiro, já há alunos indígenas, professores em seus territórios, no Curso da Universidade Federal de Goiás.

POLÍTICAS DE ESTÁGIO NO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – UFG

A política de estágio do Curso de Educação Intercultural – UFG aponta para 3 (três) situações que devem ser respeitadas em relação ao trabalho dos estagiários durante suas práticas pedagógicas: a) Realidade sociolinguística das comunidades envolvidas; b) Contexto histórico da educação bilíngue/educação intercultural; e c) Educação e os projetos societários dos povos indígenas.

Essas reflexões servem para fortalecer o planejamento do estágio pensado numa concepção bilíngue intercultural e transdisciplinar, que rompe a educação do bilinguismo de transição, hierarquia, subalternidade etc. As práticas pedagógicas do estágio, assim concebido, propõem a descolonização da educação por meio da construção

de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre os conhecimentos. Freire (2005) nos fala que o diálogo começa, justamente, no momento da busca que o educador faz pelo conhecimento, por aquilo que ele pretende dialogar com seus educandos.

É importante, no entanto, que o estagiário domine certas competências para agir individual ou coletivamente no fazer da profissão docente, a fim de ser reconhecido como aquele que conhece as especificidades de seu trabalho em termos didáticos, políticos, teóricos e práticos. Também é indispensável que o professor se ache confiante e competente para proporcionar momentos para experiências e para buscar novos conhecimentos e definição de novos paradigmas educacionais.

O processo de acompanhamento dos trabalhos dos estagiários é complexo. Os comitês orientadores também fazem parte do processo desse novo fazer da educação. Enquanto orientadores e também aprendizes nesse novo contexto, cada professor-orientador integrante dos comitês orientadores precisa se ater a importantes situações que requerem atenção como, por exemplo, uma intensa parceria entre os membros dos comitês – docentes e alunos – que devem buscar uma metodologia de ensino compartilhada, em que o processo ensino/aprendizagem/ensino se realize de forma intercultural e transdisciplinar.

Na seção a seguir apresentamos o desenvolvimento do Estágio Pedagógico de um aluno do Curso da etnia Karajá. L. L. Karajá desenvolveu seu trabalho em terra indígena sob a supervisão de um comitê orientador.

ESTÁGIO PEDAGÓGICO – APLICAÇÃO OU AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTOS?

L. L. Karajá foi aluno da matriz específica Ciências da Linguagem e seus trabalhos de estágio pedagógico aconteceram em duas aldeias distintas e vizinhas: JK – aldeia onde reside, e Hãwalò/Santa Isabel do Morro – ambas situadas na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins. A decisão de trabalhar ora em JK, ora em Santa Isabel, partiu do próprio universitário, uma vez que ele se sentiu mais seguro em iniciar sua prática pedagógica tendo como parceiros seus colegas de curso, já que ele não tinha, até então, experiência como professor. L. L. Karajá trabalhou como piloto de voadeira¹ para a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, e somente durante o 2º (segundo) semestre de 2009 foi contratado como professor para atuar em sua comunidade, na Escola Estadual Indígena Krumarè. Sua primeira experiência como professor se deu ao iniciar seu estágio pedagógico no Curso.

Para a realização do estágio, cada aluno deveria ter um caderno de estágio. O caderno de estágio é um instrumento de documentação das experiências praticadas

¹ Voadeira é o barco a motor utilizado por aqueles que precisam se locomover ao longo do Rio Araguaia.

no ensino por meio de temas contextuais. Ou seja, por meio de estudo que permita a relação das ciências, dos conhecimentos tradicionais dos indígenas, da realidade cultural, da história de vida, do compartilhamento de experiências, da visão de mundo, e da produção coletiva de saberes.

A escolha dos temas contextuais para os trabalhos de estágio de L. L. Karajá e de seus colegas universitários residentes em Santa Isabel foi a mesma nas etapas de estágios I e II. Os locais de pesquisa, no entanto, foram diferentes, L. L. Karajá pesquisou em sua comunidade. Vejamos, então, suas ações em seu Estágio I com o tema contextual Pintura Corporal.

TEMA CONTEXTUAL: PINTURA CORPORAL

As ações pedagógicas de L. L. Karajá durante as atividades do Estágio I e II, embora articuladas com as de seus colegas universitários de Santa Isabel do Morro – TO, foram realizadas na Escola Estadual Indígena Krumarè de sua comunidade, JK – TO, a partir de uma pesquisa e entrevista feita com a artesã e sábia da cultura *Iny* e da arte de fazer artesanatos, a senhora Lawabiru Karajá. Discutiremos aqui 1 (uma) aula que L. L. Karajá ministrou para uma turma multisseriada – 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do ensino fundamental, totalizando 16 (dezesseis) alunos.

Em seu caderno de estágio, o estagiário registrou tanto sua pesquisa com Lawabiru quanto a palestra feita por ela na Escola Krumarè. Segundo a artesã, para que a pintura corporal e de artesanato seja realizada, antes de escolher os tipos de desenho ou mesmo o tipo de artesanato a ser feito, é necessário produzir a tinta para a pintura. A tinta utilizada pelos *Iny* é natural, ou seja, ela é feita a partir de itens retirados da natureza, como podemos perceber nos registros do caderno de estágio do universitário expostos a seguir.

Segundo ela (Lawabiru Karajá), existem 3 (três) tipos de tintas usadas pelos *Iny*: amarela, vermelha e preta. A tinta amarela é extraída da planta chamada açafraão, que é tirada da raiz da planta, e geralmente é usada para pintar artesanato feito de madeira e também era usado para pintar o corpo de crianças. A tinta vermelha é feita do urucum, seu uso é mais importante, pois é usado para todos os tipos como, por exemplo, serve para pintar adorno feito de algodão, cerâmica, artesanato de madeira etc. A tinta preta é a principal porque é usada na pintura corporal e tem dois tipos de extrair a tinta preta. Para pintar o corpo segundo a pesquisa, é extraído do fruto verde do jenipapo, outro é da casca de uma árvore chamada *wyryraworona*, esta utilizada para pintar os artesanatos (L. L. Karajá, 2011).

L. L. Karajá aponta em seu caderno de estágio, assim como nos disse em comunicação pessoal, que os alunos ficaram bastante entusiasmados em ver na escola os conhecimentos tradicionais de seu povo sendo tratados como algo de importância, como algo que merecesse atenção do professor. Tal reconhecimento ainda não havia sido vivido por eles até então em sua escola.

As razões para a escolha do tema contextual em questão são diversas, dizemos isso apoiando-nos nas falas dos próprios universitários que escolheram este conhecimento para suas ações pedagógicas de estágio, dentre elas o anseio pela valorização dos saberes culturais, a tentativa de envolver os jovens que já não mais querem fazer uso da pintura ou que até mesmo não a entendem como importante/necessária. Diante disso, destacamos aqui os objetivos de Leandro para com o trabalho sobre o tema escolhido: “[...] o objetivo é para os alunos compreenderem a diferença das pinturas e para eles conhecerem as várias maneiras de usar a pintura no corpo e nos artesanatos”.

Além da palestra proferida por Lawabiru para os alunos na Escola Krumarè, L. L. Karajá promoveu discussões com eles, debates sobre como manter a arte de pintura *Iny* em JK. Outra atividade proposta por ele foi a confecção de cartazes com desenhos previamente discutidos com os alunos. A documentação da feitura dos cartazes, bem como do momento em que os alunos foram pintados e alguns, inclusive, aprenderam a pintar os colegas, não pôde ser realizada por falta de instrumentos de registro, porém L. L. Karajá registrou em seu caderno de estágio os desenhos utilizados/discutidos nesta aula. Os desenhos/pinturas foram *Txuxonoheraru*, *Hãru* e *Áoti*², como expomos abaixo.

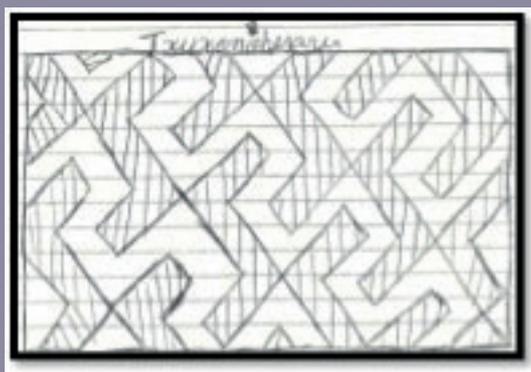


Figura 1: Desenho da pintura Txuxonoheraru feita por L. L. Karajá.

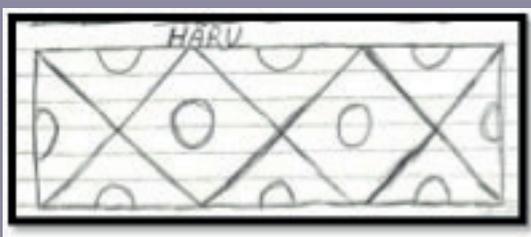


Figura 2: Desenho da pintura Hãru feita por L. L. Karajá.

²Txuxonoheraru, Hãru e Áoti são tipos de traçados utilizados na pintura corporal ou mesmo no adorno de artesanatos. Esses traçados são pautados em itens da natureza.



Figura 3: Desenho da pintura Aoti feita por L. L. Karajá.

As atividades produzidas pelos alunos – os cartazes e o momento de pintura de colegas foi algo que L. L. Karajá considerou de extrema importância. Os alunos, todos ainda muito jovens e, segundo o universitário, ainda com dificuldades em escrita tanto em língua portuguesa quanto em *Iny Rybè*, ampliaram as discussões e descobertas de sala de aula para outras situações, outros lugares de discussão, como em seus lares, com outros alunos de outras séries, colegas que não frequentam a escola.

Freire (2005) afirma a necessidade de que os assuntos abordados durante as aulas pelos professores façam parte da realidade vivida pelos alunos. Segundo este autor (2005, p. 114), “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.” Entendemos que, ao falar sobre tema gerador, Freire falava sobre o tema, o assunto, o conhecimento investigado e fruto da própria realidade. O Curso de Educação Intercultural entende este tema/ assunto/conhecimento como tema contextual, pois é dele (e a partir dele) que as investigações ganham força e promovem movimentação na escola, na comunidade, nos professores, nos alunos.

As pesquisas sobre o tema contextual *Pintura Corporal* continuaram para o planejamento e atividades de estágio, agora em sua 2ª (segunda) etapa, mas com outra abordagem. L. L. Karajá pesquisou, nessa fase de estágio, com o sábio Tewahura Karajá, originalmente da Aldeia Santa Isabel do Morro – TO, mas que atualmente reside em Fontoura – TO.

A pesquisa com Tewahura se deu em São Félix do Araguaia – MT, cidade próxima às aldeias de JK e Santa Isabel. De acordo com os registros de Leandro em seu caderno de estágio, percebemos que a discussão sobre os conhecimentos do tema contextual seguiram na direção da *Pintura Corporal*. Por serem do sexo masculino, tanto Leandro quanto Tewahura conversaram sobre as fases de pintura corporal para o sexo masculino, os tipos de pintura, suas referências dentro da sociedade *Iny* de outrora, além de seu significado social atual.

Segundo L. L. Karajá, um dos pontos cruciais de sua pesquisa é o nascimento biológico e o nascimento cultural e social de uma criança *Iny*. Dentre os *Iny*, as crianças dos sexos feminino ou masculino, ao nascerem, são pintadas com urucum, o que para este povo indica o nascimento de um novo ser humano, uma vida que veio ao mundo.

O senhor Wajurema falou sobre a pintura corporal de dois tipos, que ocorre duas vezes na vida e com cores diferentes. Primeiro no recém nascido, logo quando nasce ele é pintado com tinta vermelha que é urucum para ambos os sexos. Segundo Wajurema, essa pintura indica o nascimento biológico para uma vida (L. L. KARAJÁ, 2011).

A partir daí, há as especificações culturais inerentes à educação formal *Iny* para cada sexo. As meninas nascem socialmente após a primeira menstruação, enquanto os meninos recebem educação diferenciada após se tornarem *jyrè*, isso com a idade em torno dos 11 (onze) e 12 (doze) anos.

Outra pintura é com o jenipapo. Isso ocorre no menino com mais ou menos 12 anos a idade, quando passa pelo ritual de iniciação para a fase adulta. Nesta cerimônia a criança é pintada toda com tinta preta de jenipapo indicando uma nova fase da vida, ou seja, segundo nascimento, o social (L. L. KARAJÁ, 2011).

As figuras 4 e 5 abaixo retratam, respectivamente, o momento de pintura de um *jyrè* e as fases de pintura corporal vivenciadas por um menino na cultura *Iny*. É como *jyrè* que o menino é iniciado na casa dos homens – Casa de *Ijasò*, ou Casa de Aruanã, local onde recebe os ensinamentos para a vida adulta, para a conduta social dentro da comunidade enquanto homem, para a fase adulta que o espera.



Figure 4: Pintura Corporal Masculina: Jyrè.



Figure 5: Processo de Pintura Corporal Masculina.

A Casa de *Ijasò* é um local sagrado para o povo *Iny*. Lá os segredos masculinos são guardados, preservados e perpetuados a partir da transmissão de conhecimentos intergeracionais entre as pessoas do sexo masculino. Essa Casa é local proibido para as mulheres, sendo elas *Iny*, indígenas de outras etnias ou mesmo não indígenas.

O processo de reflexões e ações pedagógicas de Estágios I e II desenvolvidas por L. L. Karajá, e também por seus colegas de Santa Isabel do Morro foi apresentado em um Seminário de Estágio realizado durante Etapa de Estudos na UFG no 1º (primeiro) semestre de 2010, momento em que todos os alunos ingressantes no curso no ano de 2007 apresentaram suas ações, seus questionamentos, suas dúvidas. Esse seminário proporcionou reflexões coletivas do trabalho dos estagiários em questão, embora explorando o mesmo tema, cada um deles trabalhou de forma diferente os conhecimentos deste tema contextual.

As descobertas que L. L. Karajá fez após suas pesquisas sobre o tema contextual em questão, além de suas próprias observações de mudanças no comportamento dos jovens de seu povo em relação à manutenção dos saberes culturais são ressaltadas por ele em seu caderno de estágio. O tema contextual não apresenta limite de conhecimento, ao contrário, ele se amplia, se expande, a pesquisa transcorre ao passo que a vida se revela na realidade da comunidade em que o professor atua, onde mora, onde vive.

Em texto de reflexão sobre as 2 (duas) primeiras etapas de estágio, L. L. Karajá aponta para a necessidade de autonomia dentro da escola, enquanto professor, enquanto educador. Vejamos um trecho desta reflexão.

Depois das pesquisas, fiquei observando os alunos na escola, um professor dando a sua aula, com um livro na mão copiando na lousa, ensinando a história da Europa e outros, sem nenhuma criatividade. Enquanto isso, muitas histórias do meu povo Karajá, que podia ser ensinada e há muitas coisas que as crianças não sabem hoje, tanto crianças quanto adultos não sabem sequer o que está ao redor.

O dia a dia da matemática usada por nós, o meio ambiente que nos envolve, a nossa geografia, como o limite do nosso território, a história de nosso antepassado, [...] tudo isso tem que estar na escola, ensinando na sala de aula, enquanto isso o atual professor se perde com outras culturas, que não tem nada a ver com a realidade dos alunos (L. L. KARAJÁ, 2011).

Em comunicação pessoal conosco, em fevereiro de 2011, L. L. Karajá nos disse sobre o entusiasmo em continuar a pesquisar Pintura Corporal, mesmo não sendo mais esse o tema contextual trabalhado por ele nas etapas seguintes de seu Estágio Pedagógico. Os planejamentos, as ações pedagógicas, as investigações, as descobertas por meio do trabalho com temas contextuais perpetuam na escola os diversos saberes culturais, o que reforça a luta pela manutenção linguístico-cultural de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste curso, o estágio pedagógico surge como um momento fundamental de discussão de educação bilíngue intercultural, conjugando-se a isso fatores importantes a serem considerados na formação e no desenvolvimento do professor, nomeadamente o contato do estagiário com a proposta de ensino contextualizado, tendo como referência central a ação educativa transdisciplinar que se sustenta no sistema próprio de ensino indígena, mas também em estudos em que se apresenta essa concepção como passaporte de um saber maior.

A autonomia do professor enquanto profissional da educação também tem espaço no processo vivido por cada um dos alunos indígenas que se encontram em fase de Estágio Pedagógico no Curso. O fazer autônomo de materiais didáticos, o entendimento da necessidade em se trabalhar assuntos da realidade dos alunos, a percepção política em torno do ensino e uso da língua portuguesa e língua étnica dentro da escola, a amplitude de discussões sobre acontecimentos que interferem na vida cotidiana das comunidades. Todas essas ações levam, por meio da escola e, principalmente, via professor e educação, a autonomia que as populações indígenas reivindicam.

Alunos atentos ao seu mundo e ao mundo que os rodeia, professores questionadores e independentes apontam para uma nova realidade de educação em meio às populações indígenas. O exemplo de ação pedagógica exposto neste trabalho trata desta libertação.

Os acadêmicos indígenas, em especial neste trabalho L. L. Karajá, apontam para a percepção de mudança em relação à suas práticas pedagógicas. L. L. Karajá, por exemplo, afirmou que depois de sua experiência entende o distanciamento do ensino na escola de sua aldeia para com a realidade vivida dos alunos e dos próprios professores. A escola ainda se pauta em conhecimentos alheios, nada articulados com as necessidades da comunidade e isso gera, dentre outros motivos, o afastamento de muitos jovens *Iny* (Karajá) da escola. A própria comunidade deixa de ver na escola um lugar de diálogo,

mas sim de imposição daquilo que seria considerado necessário para a formação escolar de crianças, jovens, jovens adultos e adultos indígenas, como se eles mesmos não fossem capazes de exercer e criar metodologias que envolvessem seus interesses.

A prática pedagógica é, portanto, o cerne das discussões e preocupações dos universitários indígenas e suas comunidades, bem como nossa, seus professores e orientadores, uma vez que é por meio dela que será possível a efetiva transformação da educação escolar em meio a comunidades indígenas visando uma educação bilíngue intercultural de fato, não apenas aquela resguardada constitucionalmente.

A abertura por parte das escolas indígenas para os conhecimentos das comunidades não pode ser mantida apenas no momento do estágio dos universitários indígenas, mas sim durante todo o processo de ensino e aprendizagem dos membros da comunidade – crianças e adultos. Desta mesma forma, nós, membros da sociedade majoritária, no ambiente de nossas escolas, precisamos devolver a este espaço a característica principal de libertadora, de amplificadora de direitos dos alunos a manterem, valorizarem e vivenciarem no espaço escolar traços de sua cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNALIZ, Ignacio. *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: UNESCO, 2006. p. 153-179.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Suzana Martelletti Grillo. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LEANDRO LARIWANA KARAJÁ. *Caderno de Estágio Pedagógico*. Háwalò / JK /

Goiânia: Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas (manuscrito), 2011.

LÓPES, Luis Enrique e SICHRA, Inge. *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*. Cochabamba: PROIB Andes, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*. Goiânia: UFG, 2006.

Recebido em: 31/03/2014.

Aprovado em: 20/04/2014.