

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTOS INDÍGENAS AMAZÔNICOS

SUPERVISED INTERNSHIP IN AMAZONIAN INDIGENOUS CONTEXTS

PASANTÍA SUPERVISADA EN CONTEXTOS INDÍGENAS AMAZÓNICOS

Josélia Gomes Neves¹

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar uma elaboração sobre o Estágio Supervisionado em territórios indígenas na Amazônia. Está dividido em duas partes: a primeira compartilha uma experiência desenvolvida em 2018 em escolas indígenas por meio da participação de estudantes da Universidade Federal de Rondônia. Posteriormente, disponibiliza uma proposta pedagógica referente à realização de Estágio Supervisionado em tempos de pandemia nas aldeias indígenas com previsão de execução para abril a agosto de 2021, período do ensino remoto. Os procedimentos metodológicos consideraram a pesquisa bibliográfica e narrativa. Os resultados permitem inferir que a experiência desenvolvida anteriormente será de fundamental importância para a viabilização de uma proposição intercultural que possibilite a aproximação da UNIR com as práticas pedagógicas das escolas indígenas. Concluímos que apesar da precarização que ronda as aldeias brasileiras quanto a falta dos itens básicos para assegurar as exigências do ensino remoto traduzidas em alguns casos na falta de energia elétrica, internet instável e inexistência de computador, a luta pelo direito à educação pode mobilizar ações para a construção de condições básicas por meio de recursos da assistência estudantil que possam materializar a formação docente por meio de análises das práticas pedagógicas através dos recursos tecnológicos possíveis.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado nas Aldeias. Pandemia. Amazônia. Ensino Remoto.

Abstract: The objective of this text is to present an elaboration on the Supervised Internship in indigenous territories in the Amazon. It is divided into two parts: the first shares an experience developed in 2018 in indigenous schools through the participation of students from the Federal University of Rondônia. Subsequently, it offers a pedagogical proposal regarding the realization of Supervised Internship in times of pandemic in indigenous villages with execution forecast for April to August 2021, period of remote education. The methodological procedures considered bibliographic and narrative research. The results allow us to infer that the experience previously developed will be of fundamental importance for the feasibility of an intercultural proposition that enables the approximation of UNIR with the pedagogical practices of indigenous schools. We conclude that despite the precariousness that surrounds the Brazilian villages regarding the lack of basic items to ensure the requirements of remote teaching translated in some cases in the lack of electricity, unstable internet and computer absence, the struggle for the right to education can mobilize actions for the

¹ Doutora em Educação Escolar. Docente na Licenciatura em Educação Básica Intercultural e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). joseliagomesneves@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2318-5397>.

construction of basic conditions through student assistance resources that can materialize teacher training through analyses of pedagogical practices through the possible technological resources.

Keywords: Supervised Internship in Villages. Pandemic. Amazon. Remote Teaching.

Resumen: El objetivo de este texto es presentar una elaboración sobre la Pasantía Supervisada en territorios indígenas en el Amazonas. Está dividido en dos partes: la primera comparte una experiencia desarrollada en 2018 en escuelas indígenas por medio de la participación de estudiantes de la Universidad Federal de Rondônia. Posteriormente, ofrece una propuesta pedagógica referente a la realización de Prácticas Supervisadas en tiempos de pandemia en las aldeas indígenas con previsión de ejecución para abril a agosto de 2021, período de la enseñanza remota. Los procedimientos metodológicos consideraron la investigación bibliográfica y narrativa. Los resultados permiten inferir que la experiencia desarrollada anteriormente será de fundamental importancia para la viabilización de una proposición intercultural que posibilite la aproximación de la UNIR con las prácticas pedagógicas de las escuelas indígenas. Concluimos que a pesar de la precarización que ronda las aldeas brasileñas en cuanto a la falta de los ítems básicos para asegurar las exigencias de la enseñanza remota traducidas en algunos casos en la falta de energía eléctrica, internet inestable y inexistencia de computadora, la lucha por el derecho a la educación puede movilizar acciones para la construcción de condiciones básicas por medio de recursos de la asistencia estudiantil que puedan materializar la formación docente por medio de análisis de las prácticas pedagógicas a través de los recursos tecnológicos posibles.

Palabras-clave: Pasantía Supervisada en las Aldeas. Pandemia. Amazonia. Enseñanza Remota.

Introdução

O Estágio Supervisionado constitui um componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente indígena. Seu delineamento leva em conta os dispositivos da Constituição Federal de 1988, reiterados e ampliados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Dentre outros aspectos privilegia a relação ação-reflexão-ação por meio da articulação teoria e prática, um importante requisito formativo no âmbito das licenciaturas. Os desdobramentos normativos posteriores - discussão que será aprofundada mais adiante - apresentaram os elementos necessários para a sua viabilização no interior dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) no Brasil. Este arcabouço legal foi importante para pensar, elaborar e materializar propostas de Estágio Supervisionado em perspectivas interculturais, situação das escolas indígenas.

Nestes contextos, a discussão sobre o tema leva em consideração a diversidade indígena brasileira, traduzida em diferentes sociedades, línguas e culturas. Estas peculiaridades foram asseguradas na legislação do país e repercutem nos processos educacionais formais. Há normativas específicas que em dialogia com outros textos legais

apontam para um conjunto de orientações sobre as aproximações entre o ambiente acadêmico e a prática pedagógica escolar, eixo basilar da formação docente.

Mas, como experiências anteriores poderão contribuir para pensar os cursos de formação docente indígena na Amazônia por meio do ensino remoto? Como materializar propostas de Estágio Supervisionado Intercultural no contexto da pandemia desencadeada pela covid-19? Como viabilizar eventos de práticas pedagógicas em situação não presencial? Estas questões mobilizaram a escrita deste texto cuja finalidade foi apresentar uma elaboração a respeito do Estágio Supervisionado em territórios indígenas na Amazônia.

O texto está dividido em duas partes: a primeira compartilha uma experiência desenvolvida em 2018 em aldeias e escolas indígenas por meio da participação de estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Posteriormente, disponibiliza uma proposta pedagógica referente à realização de Estágio Supervisionado em tempos de pandemia nas aldeias indígenas com previsão de execução para abril a agosto de 2021, período do ensino remoto.

Os procedimentos metodológicos consideraram a pesquisa narrativa, que foi adotada em função do acolhimento das escritas ancoradas nas experiências docentes e estudantis, porque: “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). Foram extraídas de publicações e relatórios de estágio.

Estágio Supervisionado nas aldeias e escolas indígenas – formação a muitas mãos

A minha primeira experiência vivenciada com o estágio na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) ocorreu no segundo semestre de 2017. Foi nesta ocasião que assumi a disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Fundamental com a turma D1 composta de 24 estudantes indígenas pertencentes aos seguintes povos: Surui Paiter, Gavião Ikolen, Arara Karo, Aruak, Kaxarari, Tupari, Aikanã, Cinta Larga e Zoró.

A preparação para esta atividade envolveu os diálogos com outros colegas que já haviam trabalhado com o tema, a realização de leituras bibliográficas, textos normativos, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Regulamento. Observei que no horário de aulas, a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I de carga horária correspondente a

100 horas havia sido prevista para ser ministrada integralmente na etapa de aulas presenciais, no Tempo-Universidade que ocorria na UNIR - Campus de Ji-Paraná. Hoje me pergunto se essa previsão foi resultado de discussão ou foi um simples equívoco na elaboração do horário em que este componente teve o mesmo tratamento que as outras disciplinas, o fato é que em função disso o estágio dos estudantes indígenas ocorreu em escolas da cidade.

Avalio que o estágio mesmo tendo ocorrido fora das aldeias foi importante e contribuiu para as aprendizagens dos estudantes indígenas. A frequente presença indígena na escola suscitou algumas situações envolvendo as diferenças culturais, o que representou uma oportunidade de viabilizar atividades interculturais na perspectiva da Lei 11.645/2008 que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e Culturas indígenas na pauta curricular.

Embora o balanço final da realização do estágio em escolas urbanas tenha sido considerada relevante por todos – profissionais da instituição que acolheram o projeto e a equipe da Universidade, algumas inquietações mobilizaram minha atenção para repensar esta proposição na oferta do próximo componente curricular de estágio. Pensava na importância dos estudantes vivenciarem esta experiência em seus próprios contextos, onde efetivamente irão atuar e onde alguns estudantes já atuam como uma oportunidade a mais para refletir a respeito da educação escolar indígena.

Nesta direção, as leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior, através da Resolução nº 1 foram fundamentais para reiterar que nesta etapa formativa: “[...]. O estágio supervisionado, [é] concebido como tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação na formação de professores indígenas. [...]”. (BRASIL, 2015b, p. 5). Elemento que possibilitou a elaboração do planejamento didático com a perspectiva de estágio enquanto oportunidade de diálogo entre as discussões teóricas e o ambiente escolar. Uma escolha que significou uma ruptura com a concepção da racionalidade técnica que consiste numa mera aplicação do saber acadêmico sustentado pela mentalidade que: “[...]. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

Esse entendimento se aproxima das discussões críticas sobre a importância do estágio na preparação para o exercício docente. Significa pensar uma proposta que possa dialogar com o fazer pedagógico para além de aspectos burocráticos representados pela excessiva quantidade de formulários que robotizam a educação e produzem assujeitamentos. Assim, compreendemos o Estágio Supervisionado como algo dinâmico: “[...] um campo de

conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...] se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 6). Uma experiência que permite a ampliação da compreensão das escolas indígenas para os seus povos.

Além de aprofundar a concepção de estágio verifiquei a existência de um arcabouço normativo que estruturou aspectos centrais para a operacionalização deste componente no âmbito das licenciaturas interculturais. Para assegurar uma formação de qualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior por meio do Parecer nº 6 e Resolução nº 1, orientam as agências formadoras a considerar neste processo os princípios da Educação Escolar Indígena, dentre outros, o exercício da pesquisa.

A carga horária para o estágio foi definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, por meio da Resolução nº 2, que estabeleceu: “[...] 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...]”. (BRASIL, 2015a, p. 11). Posteriormente, a normativa específica para as Licenciaturas Indígenas definiu os locais e escolas-campo para a realização do estágio, sugeriu formas de apresentação do trabalho final e estabeleceu que a coordenação do Estágio Supervisionado é uma atribuição da agência formadora, mas que é imprescindível a participação da docência indígena, suas comunidades e escolas neste trabalho pedagógico (BRASIL, 2014; 2015b).

E para além da perspectiva escolar, é importante destacar o olhar das Diretrizes da formação docente no que diz respeito à participação de lideranças, sabedores e sabedoras indígenas como formadores (as) nas atividades das licenciaturas interculturais: “[...] as instituições formadoras deverão definir estratégias que garantam a participação destes atores sociais em diversas atividades dos cursos. [...]”. (BRASIL, 2015b, p. 11). Um modo de assegurar uma das características principais da Educação Escolar Indígena de contemplar os projetos societários de cada povo, a organização territorial e a valorização das línguas maternas por meio da participação da comunidade. E, nesta linha de raciocínio as escolas constituem, “[...] espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos [...]”. (TASSINARI, 2001, p. 49). Esta perspectiva, evidencia a importância das pessoas indígenas experientes na educação superior tendo em vista os seus saberes e a trajetória tradicional.

Este conjunto de elementos possibilitou a elaboração do Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias” enquanto planejamento didático da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II ofertada para a Turma D no primeiro semestre de 2018. Uma proposta formativa que consistiu em desenvolver atividades de reflexão sobre a prática pedagógica comunitária e escolar em territórios indígenas. E, por ocorrer nestes espaços, representou um mecanismo que buscou dialogias mais simétricas entre os saberes, a ampliação da compreensão do sistema de escrita com valorização da oralidade e a interface formativa através da contribuição de diferentes atores sociais.

Envolveu a fase preparatória composta pela retomada de temas como teorias da educação, concepções de aprendizagem, planejamento didático e tipos de avaliação, relações docência/discência, Erro construtivo e Intervenções pedagógicas. Este trabalho de carga horária correspondente a 40 horas ocorreu por meio de diversificadas formas de análise das práticas pedagógicas, tais como: simulação de planejamento e aulas, entrevistas com professor ou professora experiente, exibição de vídeos de sala de aula, análise de documentos escolares – Decreto de criação da instituição escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), calendário escolar, cartazes, cadernos escolares, cadernos de planejamento e materiais didáticos em língua portuguesa, língua indígena ou bilíngues.

Posteriormente a execução do estágio foi dividida em duas partes – a primeira correspondeu a uma carga horária de 20 horas e foi realizada nas comunidades indígenas. O objetivo foi acompanhar/participar de uma atividade da cultura com vistas a reflexão dos processos próprios de aprendizagem. Já a segunda atividade teve uma carga horária de 40 horas e foi realizada nas escolas indígenas com a finalidade de realizar observações sistemáticas, leituras e vivências da rotina escolar mediante registros escritos, fotos, desenhos e/ou audiovisuais. A sistematização final pode ser representada na seguinte distribuição temporal das atividades:

Quadro I – Estágio Supervisionado na Aldeia

Ordem	Atividade	Carga Horária
1	Observação, acompanhamento e participação de atividades da tradição cultural com vistas a reflexão dos processos próprios de aprendizagem por meio de Notas de Campo, audiovisuais e imagens.	20 horas
Total		20 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro II – Estágio Supervisionado na Escola

Ordem	Atividade	Carga
-------	-----------	-------

		Horária
1	Observação na sala de aula	12 horas
2	Acompanhamento de planejamento docente e reuniões com a comunidade; análise de cadernos escolares, materiais didáticos em português e interculturais; cartazes de sala de aula, atividades avulsas, etc. Verificação do decreto de criação da Escola, Projeto Político Pedagógico (PPP), quadro atual de atendimento, estrutura física, etc.	10 horas
3	Compartilhamento de planejamento, formação continuada e aulas	12 horas
4	Elaboração do Relatório do Estágio Supervisionado – organização das Notas de Campo, audiovisuais e imagens.	06 horas
Total		40 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Deste modo, a intencionalidade do Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias” desenvolvido pela Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia foi ancorada na perspectiva de uma Educação Escolar Indígena articulada às experiências sociocomunitárias dos povos originários por meio da interculturalidade crítica². Representou uma oportunidade para refletir as práticas pedagógicas como elementos dinâmicos de contínuos processos de aprendizagem: “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora [...]”. (FREIRE, 1996, p. 41). Nessa direção, uma forma de reafirmar a educação da tradição, presente na vida indígena antes da chegada da escola.

7

Estágio nas Aldeias Indígenas – possibilidades de dialogias ancestrais

O uso dos processos próprios de aprendizagem, enquanto pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo. (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 58).

A primeira fase do Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias” de carga horária correspondente a 20 horas de atividades realizadas nas comunidades indígenas resultou da reflexão de conversas em diferentes tempos e aldeias. Uma mobilização que

² É entendida neste texto como uma relação interétnica que “[...] se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 13-14).

surgiu de múltiplas interpelações sobre o incômodo com a invisibilidade e a indiferença referente ao pensamento da tradição ameríndia:

Um país dono de mais de duzentas línguas e culturas — mesmo que escondidas no interior de pequenas minorias indígenas — deveria estar descobrindo miríades de caminhos inexplorados para a ficção, para a criação artística, literária, musical — mas não é assim. Os vastos mundos do imaginário indígena convivem conosco abafados, desprezados, ignorados. Quase ninguém se aventura por eles [...]. (MINDLIN, 1994, p. 233).

Nestas andanças, decorrentes das atividades da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, as lembranças dos diálogos com os indígenas mais velhos - alguns professores e professoras experientes, lideranças indígenas sobre suas perspectivas de educação foi aos poucos tomando forma e contribuíram para a concretização desta proposta. Uma compreensão que Bartomeu já havia inferido, presente em seu contundente texto: “Educação indígena na escola”: “Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos [...] por gerações. [...]”. (MELIÁ, 1999, p. 11). Significa afirmar que a educação ancestral é uma das formas adotadas para a reelaboração das existências indígenas.

O Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias” foi também um jeito de considerar nos processos formativos a valorização dos conhecimentos indígenas enquanto direito constitucional, ao estabelecer que é: “[...] assegurada às comunidades indígenas [...] utilização de suas línguas maternas e **processos próprios de aprendizagem**”. (BRASIL, 1988, p. 70, grifo nosso). A compreensão posta é que estes saberes específicos dos povos ameríndios antecedem a experiência escolar.

Revisitar as concepções originárias acerca do aprender e ensinar marca, portanto, a intencionalidade desta iniciativa. Em função disso, incorporamos no planejamento como primeira atividade do Estágio Supervisionado a observação sistemática e dialógica no dia a dia da comunidade a partir de um tema escolhido pelos (as) estudantes e possível de ser realizado sob supervisão de um sabedor ou sabedora do Povo:

[...] a primeira atividade aconteceu no dia 20 de agosto de 2018 situação em que acompanhei Orowao Oromon e a filha Maripoy Arowa em um preparo da bebida tradicional do Wari, a chicha. O trabalho iniciou pela manhã e foi concluído à tarde. Primeiro elas foram até a roça buscar o milho, depois debulharam, colocaram numa bacia. Como não existe mais o machucador tradicional foi usado o moinho. Nessa ocasião, a mãe orientava a filha na realização das tarefas por meio de gestos e da língua materna. Notei que a língua portuguesa só foi utilizada no momento de falar o nome de objetos da

cultura ocidental e que não possuem tradução na língua Txapacura. (AROWA, 2019, p. 246).

A narrativa de Tompan Arowa permite observar que a primeira etapa do estágio consistiu no acompanhamento de uma atividade da tradição Wari realizada exclusivamente pelas mulheres que é a produção da bebida tradicional, feita à base de milho, a chicha. Uma situação em que o aprender e o ensinar se expressam em uma atividade cultural do povo veiculadas na língua indígena, a língua portuguesa só foi utilizada como empréstimo para nomear elementos da ocidentalidade.

A estagiária descreveu a sequência de ações na feitura do produto e, ao mesmo tempo intercalou as suas percepções a respeito do processo que estava acontecendo. Aspecto importante para a formação docente; uma vez que: “[...] não se trata somente de relatar o que aconteceu, mas de se buscar compreender o vivido e, à luz da teoria, transformar o cotidiano a partir de uma reflexão sobre o seu fazer, gerando ação-reflexão-ação”. (MARTINS; FRANÇA, 2020, p. 65). A estagiária constatou as mudanças culturais ocorridas através do instrumento de processamento do cereal - do machucador tradicional a modernidade do moinho, evidenciando elementos da educação crítica freireana. “[...] a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, [...] supera os efeitos negativos do falso ensinar. [...]” (FREIRE, 1996, p. 14). Um momento de aprender a partir da reflexão sobre a circulação dos saberes das culturas indígenas.

Outro trabalho produzido no âmbito do estágio na comunidade foi o do Milton Ting Teroi Arara. Aconteceu na Aldeia Ikolen II, comunidade onde está situada a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Zavidjaj Xikov Pípòhv*. Ele escolheu acompanhar um processo de pescaria tradicional, o timbó: “Sua preocupação foi analisar a comunicação gestual e oral no intuito de aos poucos verificar se estes jeitos de promoção da aprendizagem e do ensino se presentificam na sala de aula no âmbito do saber formal. [...]”. (TING TEROI ARARA; NEVES, 2019, p. 251). Esta atividade realizada na atualidade atesta a vitalidade cultural do Povo Gavião Ikolen.

Trata-se de uma atividade da tradição Gavião que ao longo dos tempos tem sido utilizada como uma técnica de captura de peixes nos processos de pescaria coletiva. O timbó é uma espécie de cipó, que ao ser amassado em uma superfície rígida, uma pedra ou madeira, por exemplo, libera um líquido. Este líquido possui uma substância que em contato com a água retira o oxigênio e vai aos poucos matando os peixes daquela localização. (TING TEROI ARARA, 2019, p. 251).

O Estágio Supervisionado na comunidade foi acompanhado por um sabedor do Povo Gavião Ikolen que informou as diversas finalidades da pescaria. Além disso, no decorrer das etapas de preparação e execução da pescaria, a batida de timbó. *bolívéhj tagàe*, o estagiário realizou registros memoriais, fotográficos, anotações escritas em português em paralelo com os diálogos com o pessoal mais experiente no sentido de sanar suas dúvidas.

Figura 01 - Pescaria tradicional do Povo Gavião Ikolen



Fonte: Milton Ting Teroi Arara (2018).

10

Assim, o estabelecimento da carga horária de 20 horas para acompanhar, registrar e analisar situações de aprendizagem nas comunidades indígenas, no dia a dia das aldeias, foi provocado pelas reflexões que levam inevitavelmente a inferir que o sentido da escola, ainda em construção para os Povos Indígenas de Rondônia. A cada dia ganha significado e por isso se efetiva por meio das suas concepções próprias de aprendizagem.

Trata de uma atividade que favorece a valorização das línguas indígenas, a dialogia em diferentes espaços formativos e sobretudo as relações indissociáveis entre ensino e aprendizagem: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. [...]”. (FREIRE, 1996, p. 12). Este entrelaçamento evidencia que estagiar com os sabedores e sabedoras das aldeias é sinal de reconhecimento de suas importâncias na formação docente. A materialização deste gesto constitui uma oportunidade de aprendizagem também para a universidade que saberá mais sobre o modo de viver indígena.

Estágio nas Escolas Indígenas – lugar de aprendizagens interculturais

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 4, p. 1-25, abr./jun. 2021.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

ISSN: 2675-6889

[...] a experiência de estágio na formação de professores possibilita um contato real com a escola e o seu cotidiano. Tal conhecimento oportuniza ao aluno realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa, algo que necessariamente implica reflexão sobre as ações ali desenvolvidas e a construção de um significado para as mesmas. Dessa maneira, o processo formativo, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, dá ao educador a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. (BETTIOL; LEITE, 2015, p. 28895).

Quanto a segunda atividade de carga horária de 40 horas, foi realizada nas escolas indígenas e sua ancoragem está diretamente relacionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, artigo 78, que estabeleceu: “[...] a educação escolar bilíngüe e **intercultural** aos povos indígenas [...]”. (BRASIL, 1996, p. 29, grifo nosso). Destacamos o termo “intercultural” por constituir um marco inaugural quanto à inserção das diferenças culturais na legislação e História da educação brasileira. Considerando este aspecto, a finalidade foi pensar uma atividade para ampliar e aprofundar a compreensão sobre essa modalidade formativa em cumprimento aos dispositivos estabelecidos nas normativas referentes à formação de professores e professoras indígenas (BRASIL, 2014).

A esse respeito, a Resolução nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior estabeleceu os locais – escolares e não escolares em que o estágio pode acontecer: “[...] nas escolas indígenas, nas secretarias de educação e em seus órgãos regionalizados, nos conselhos e fóruns de educação, nas organizações de professores indígenas e em outras associações do movimento indígena [...]”. (BRASIL, 2015b, p. 5). Embora seja amplo o campo de realização do estágio, em Rondônia atuamos mais nas escolas indígenas, uma vez que as demais instituições estão localizadas nas cidades.

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi instituída pela UNIR em 2008, ocasião da aprovação do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a primeira turma ingressou em 2009, assim já podíamos contar com o apoio de egressos e egressas no acompanhamento das atividades escolares. Também neste quesito o artigo 15, parágrafo único da Resolução nº 1, embora tenha definido que a coordenação geral das atividades de estágio é da agência formadora, neste caso da Universidade, ela aponta para a necessidade da criação de mecanismos que contemplem a participação indígena neste trabalho formativo de interesse dos povos:

[...]. As instituições formadoras devem assumir a condução das atividades de estágio supervisionado como atos educativos de sua responsabilidade, criando diferentes estratégias de acompanhamento da prática de ensino e do estágio supervisionado, envolvendo os seus formadores, os professores indígenas em processo formativo, as comunidades indígenas e suas escolas. (BRASIL, 2015b, p. 5).

Dentre os relatórios produzidos nesta experiência, apresento alguns elementos da publicação de Rodrigo Gawanam Surui (GAWANAM SURUI; NEVES, 2019) a respeito do estágio em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A atividade foi realizada em 2018 na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Paiterey, localizada na Aldeia Lobó – Linha 11, Terra Indígena Sete de Setembro no município de Cacoal, estado de Rondônia.

Os registros escritos foram feitos por meio de Notas de Campo - um recurso metodológico adotado nos estudos qualitativos que possibilitam a produção de um memorial do fenômeno observado, importante para a sistematização final do trabalho. São divididas em dois formatos, o descritivo e o reflexivo: “[...] é descritivo, [quando] a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). As anotações do estagiário permitem aproximações com as atividades realizadas:

O primeiro contato com a escola [...] foi na sexta feira que iniciei o estágio chegando com meia hora de antecedência, pois a aula inicia as 18:00 horas e intervalo as 20h:30m as 20h:45m, e termina às 21:00 horas [...]. O professor entrou em sala, bem como os alunos. Logo em seguida ele me apresentou para a turma explicando minha atividade de estágio o que iria fazer junto com eles na aula. Fez o convite para que me apresentasse. [...]. Em seguida ele iniciou a atividade utilizando o quadro escrevendo a matéria de Língua Materna (Paiter koe tig). Na oportunidade, pediu para os alunos e alunas produzirem um desenho com nome escrito em Paiter e Português observando a diferença das palavras escritas, as mais parecidas e com outros significados que ocorre frequentemente nas frases. Sua intenção foi propor uma situação de aprendizagem para os estudantes perceberem as diferenças entre a escrita e a oralidade em língua Paiter pois há palavras de escritas parecidas mas com significados diferentes. [...]. (Diário de Campo, 2018, p. 2).

Este fragmento permite compreender como ocorreu o início do estágio de Rodrigo Gawanam Surui na escola indígena de sua comunidade e disponibilizou informações relevantes sobre a aula que ocorreu em formato bilíngue com ênfase nas diferenças entre a oralidade e a escrita. É importante salientar que estes registros foram importantes para validar o Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias”, pois, evidenciou que a referida experiência significou uma oportunidade de aproximação da rotina pedagógica própria do

contexto indígena e que o estágio realizado em escolas não indígenas possivelmente não tem como oferecer.

Além do fato de que o tema da aula representa uma situação prática que pode ocorrer na sala de aula quando o estagiário ocupar efetivamente o espaço da docência intercultural. As anotações feitas pelo estagiário na etapa da observação foram sistematizadas em um quadro, o que contribuiu para entender a aula ministrada. A discussão envolveu as diferenças existentes entre a oralidade e a escrita na língua materna. Evidencia as relações entre os falantes Surui e o seu recente sistema de escrita. O foco foi demonstrar que embora algumas palavras tenham pronúncias parecidas elas são diferentes na grafia tanto em Paiter como em língua portuguesa.

Quadro III – Bilinguismo na Escola Indígena Paiter

Paiter koe tig	Língua Portuguesa
Soah	Cará
Soa	Comer
Gad	Sol
Gã	Roça

Fonte: Sistematização Gawanam Surui (2018).

Esta atividade vai ao encontro das orientações estabelecidas no Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas ao explicitar que: “[...] a língua indígena [...] será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. [...]”. (BRASIL, 1998, p. 120). Há que considerar também que o Povo Surui estudam intensamente sua língua materna. (PAGATER SURUI, 2018).

Representou um momento para refletir que em algumas situações falamos de um jeito e escrevemos de outro. O que sugere uma aproximação linguística com a expressão “Homônimos **homófonos**, que têm o mesmo som, mas grafias diferentes, como sela (arreio do cavalo) e cela (prisão). [...]”. (MAIA, 2006, p. 113, grifo do autor). Há alguns elementos referentes ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado Intercultural que a meu ver não podem deixar de ser incluídos no planejamento, tais como: os memoriais, a relação desta atividade com a pesquisa, a dialogia entre os saberes da tradição indígena e os saberes ocidentais, os objetivos do estágio para estudantes que já atuam em sala de aula e aqueles que não possuem experiência.

Quanto à produção de escritas ancoradas nas memórias são importantes no processo de realização do estágio porque favorecem oportunidades de exercitar a competência escritora, superando inseguranças comuns no exercício inicial de escrever, além de propiciar a valorização das narrativas estudantis com vistas à visibilidade autoral e a elaboração de

análises do caminho percorrido. É um modo de reconhecer que a produção do conhecimento pode derivar das reflexões sobre a incorporação das próprias experiências, conforme podemos observar nos escritos da estagiária indígena, Tompan:

Ainda criança, ouvia de meus pais que antes da demarcação da Terra Indígena Sagarana, eles contam que andavam muito de uma aldeia para outra, não tinham um lugar certo para morar, ficavam em um determinado lugar temporariamente para fazer o plantio de milho, batata e outros. Depois da colheita iam para outra aldeia. Quando meu avô Baita Arowa e a avó Tompan Oro Waram Xijein sentiram falta dos parentes que foram levados para aldeia Sagarana decidiram ir também para esse local com a ajuda dos padres. Meu pai lembra quando chegou nessa comunidade, disse que viajou por 4 (quatro) dias até chegar ao local, pois eles moravam na Aldeia Ribeirão. (AROWA; NEVES, 2019, p. 244).

A nosso ver, esta forma de trabalhar contribui na superação da impessoalidade expressa muitas vezes no excessivo uso de formulários no estágio. E por isso representa um momento “[...] profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. [...]”. (CUNHA, 1997, p. 188). Neste sentido, os escritos da estagiária Tatiane evidenciam as relações teoria e prática, a perspectiva crítica referente ao tratamento por parte de setores oficiais em relação à educação escolar indígena, além de autoavaliação do processo:

[...] essa é a hora da prática onde estivemos a oportunidade de mostrar para a nossa comunidade o que estamos aprendendo aqui na universidade e que somos capazes de levar esse conhecimento para nossas crianças, não que sabemos mais que eles, mas sabendo lidar com o saber de cada criança e assim sabermos transformar os materiais didáticos que vem da SEDUC para os nossos processos próprios de aprendizagem. Desta forma teremos sim uma educação indígena diferenciada, sabemos que não será fácil, pois a SEDUC só diz que nos apoia, mas na realidade tem que ser do jeito que eles querem. Considero que falhei um pouco nas minhas aulas que ministrei, sei que tenho muito o que aprender, não consegui colocar dentro dos processos próprios de aprendizagem, mas a pratica docente é assim mesmo, deve ser crítica e com isso vou aprendendo cada vez mais, mas foi uma excelente experiência e com isso me traz a certeza de que estou no caminho certo. (PINAICOBORGES, 2008, p. 23).

Esse exercício da autoavaliação constitui uma prática relevante no trabalho docente e que pode ser materializada por meio dos relatórios de aulas. Além dos memoriais, o exercício da pesquisa é um elemento importante no estágio conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2014). É uma estratégia necessária para a produção do conhecimento e a atribuição de sentidos das ações interculturais até porque muitos dos etnoconhecimentos, significativos para os povos

encontram-se disponíveis apenas em fontes orais. Podem ser incluídas nesta lista as análises de sabedores indígenas sobre as práticas culturais na atualidade, por exemplo, coletadas por meio da pesquisa narrativa:

A liderança e sabedor indígena Edson Oro Nao da Comunidade Deolinda, explicou que o ensinamento e o conhecimento tradicional do povo Wari ainda está vivo dentro da comunidade. Mas, avaliou que apesar de existirem nesta aldeia várias etnias, às vezes há povos que não estão compartilhando esses saberes com seus filhos. Alguns pais e mães, por exemplo são falantes da língua indígena, há outros casais que não falam mais suas línguas maternas no dia a dia com a família e esta situação pode ser o principal motivo da inexistência de algumas práticas culturais. Isso dificulta um pouco o trabalho do professor quanto ao trabalho sobre os costumes indígenas praticados antigamente pelos nossos antepassados. (WAJURU, 2018, p. 7).

De acordo com o pensamento freireano, ensinar e pesquisar são termos indissociáveis no processo formativo de perspectiva autônoma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. [...]. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 16). Inegavelmente há especificidades nestas ações, no entanto, há também ligações entre a investigação pedagógica e o ensino, quando compreendidas favorecem a formação.

Estes ensaios investigativos podem representar uma oportunidade de vivenciar situações que envolvem os diálogos de saberes e suas possíveis articulações e problematizações ao sistema capitalista por meio de: “[...]. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda ‘enlazarse’ con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista”. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 90). Neste processo eles precisam ser mobilizados em função das relações que têm com a educação, a política, as línguas e as culturas na contemporaneidade.

E nestas conexões, a dimensão intercultural se institui e se estende incluindo o Estágio Supervisionado em contextos indígenas. Como já mencionamos, esta expressão foi inaugurada na legislação educacional brasileira como importante marcador que evidencia a dialogicidades entre os saberes ancestrais e saberes ocidentais no âmbito das relações entre as sociedades originárias e o Estado brasileiro. (BRASIL, 1996). Uma possibilidade educativa no cenário do país, na medida em que “[...] os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente

pela cultura escolar. [...]”. (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46). A título de ilustração, apresentamos um fragmento abaixo que dá pistas desta negociação de saberes:

[...] o Professor Gamalono apresentou um texto escrito na língua Paiter Surui que discutia o modo de alimentação tradicional do Povo. O objetivo didático foi ler e traduzir algumas palavras para a língua portuguesa, como meey/milho e soah/cará, por exemplo. O trabalho pedagógico da 2ª língua na escola é necessário considerando as relações estabelecidas com grupos e pessoas não indígenas Paiter. [...]. (SURUI; NEVES, 2019, p. 278).

Vale acrescentar que a situação apresentada acima evidenciou a atuação de dois docentes em lugares diferentes: o professor Gamalono Surui, o professor desta sala de aula contribuiu como o supervisor do estágio de Raudilho Surui, que também é professor, mas neste momento vivenciava a experiência de estagiário. Uma oportunidade para “[...] os professores formadores, [...] reverem suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar e de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio”. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 114). Este contexto atende a exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas que por meio do Parecer nº 6 ressalta que “[...] mesmo para aqueles que já exercem a docência, o estágio se faz necessário, sendo concebido como tempo e espaço privilegiados de reflexão e ação sobre a prática docente”. (BRASIL, 2014, p. 12). Significa dizer que quem ensina precisa vivenciar aprendizagens com seus pares tendo em vista a dinamicidade do conhecimento.

Uma situação que exige por parte do docente-coordenador um diagnóstico prévio no início da disciplina no intuito de mapear quem já é docente e há quantos anos atua na sala de aula na perspectiva de identificar o professor ou professora indígena experiente, identificado pelo grupo “[...] como aquele que ao longo do tempo de carreira somou experiências práticas e criou oportunidades para refazer-se, reconstruir-se, formar-se continuamente e permanentemente”. (ZIVIERI NETO, 2009, p. 89). Estes dados são importantes elementos para a proposição de atividades e a estruturação diferenciada para este grupo de modo que possa ampliar e/ou rever questões em torno da Educação escolar Indígena.

Para o professor indígena experiente, a realização do Estágio Supervisionado pode representar um momento para aprender com os pares, bem como um período para fazer um balanço sobre o seu trabalho na medida em que permite a troca de experiências, momento em que: “[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. (TARDIF, 2002, p. 53). Esta ocasião pode trazer questões

sobre o que deve ou não ser mantido e novas perspectivas para suas atividades em sala de aula - um comportamento que evidencia a dinamicidade do fazer pedagógico.

Quanto aos docentes que ainda não possuem experiência, as finalidades do estágio foi a de provocar aproximações significativas iniciais entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento indígena, de tal modo que pudesse contribuir para a concepção de profissionalidade docente como meio de: “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. [...]”. (NÓVOA, 1992, p. 25). Para estes estudantes indígenas em processo de preparação docente, o Estágio Supervisionado representa a possibilidade primeira de conviver com as rotinas pedagógicas.

Assim, o Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias” constituiu uma interface com as práticas acadêmicas e profissionais, ocasião em que as ações pedagógicas puderam ser percebidas enquanto locais de aprendizagens coletivas. Embora o estágio nas aldeias possa causar estranhamento quanto ao termo - estamos habituados a pensar na tradição pedagógica como atividade quase exclusiva do ambiente escolar - mas, para a Educação Escolar Indígena, as relações escola e comunidade são inseparáveis, em função disso a aldeia ganha a dimensão de espaço formativo não escolar.

Esta experiência significou um exercício de aproximar a universidade à realidade escolar indígena por meio do fortalecimento das relações Tempo Universidade – época das etapas de aulas concentradas no Campus de Ji-Paraná e Tempo Comunidade – período entre as etapas presenciais onde há o encaminhamento de atividades que exigem sua realização nas aldeias. A partir destas duas temporalidades foi possível propiciar processos de reflexão crítica e de sentidos sobre a educação intercultural no contexto em que o estudante já atua ou vai atuar mediante: “[...] a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de [...] aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2001, p. 35). Ocasão que pode disponibilizar elementos para a revisão do Projeto pedagógico do Curso (PPC).

O acompanhamento das atividades referentes ao Estágio Supervisionado II que ocorreu no Tempo Comunidade foi feito quase que exclusivamente por meio de comunicação através do aplicativo *Whatsapp* – apenas em três situações foi possível estar presente nas aldeias. Vale acrescentar que os registros referentes aos trabalhos na comunidade e na escola – imagens, gravação de áudios ou produção de vídeos, foram todos possibilitados pelos

aparelhos celulares dos estudantes indígenas, o que nos mobiliza a reorganizar, a partir desta experiência e sob bases semelhantes, o Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias no contexto da Pandemia”.

Estágio Supervisionado nas escolas indígenas – em tempos virulentos

Os povos indígenas, ao recontextualizarem a escola como espaço epistemológico e político norteado pelo uso da língua materna e pelo respeito aos processos próprios de aprendizagem, campos cognitivos e cosmológicos de construção de sentidos e significados, insurgem-se e apontam a necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagogia(s) que deem visibilidade a outras lógicas epistêmicas locais produzidas pela “colonialidade do poder”, as quais são diferentes da lógica dominante ocidental. (NASCIMENTO, 2012, p. 157)

A partir destas experiências vivenciadas em 2018 e considerando o contexto da pandemia de 2020 nos deparamos com o ensino remoto e com ele a necessidade de ressignificar o Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias”. Isso ocorreu em função do componente curricular Estágio Supervisionado I de carga horária de 100 horas que iniciou no dia 28 de abril de 2021 na turma F da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR. Em um primeiro momento já tínhamos compreendido que teria que ocorrer de uma forma diferente das experiências presenciais, através de encontros digitais: “[...]. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente [...]”. (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2019, p. 153).

Em uma visão geral, o ensino remoto explicitou como as desigualdades sociais repercutem nas instituições escolares. Significa dizer que desde março do ano passado um grupo populacional no Brasil não parou de estudar, por outro lado, há segmentos que estão há mais de um ano sem educação. O que determina o acesso ao direito à educação na perspectiva remota é ter uma estrutura básica que envolva a oferta de energia elétrica, a disponibilização de internet estável, computadores ou *tablets* e impressora.

Esta estrutura básica é quase inexistente no contexto indígena amazônico. Em vários territórios a energia é obtida por meio de motor e este gerador movido a combustível é ligado por apenas três horas; em outras em que há energia, como os indígenas mesmo afirmam, de 24 horas a internet é considerada bastante instável, o que limita o uso de vários aplicativos.

Um quantitativo grande de estudantes não possui computador e nem *tablet*, apenas contam com o aparelho celular; alguns poucos possuem impressoras adquiridas coletivamente, sobretudo nas aldeias em que não há energia elétrica. Diante deste contexto, as questões que emergem é: como assegurar a qualidade socioeducativa e cultural na formação docente indígena por meio da realização do estágio através de acompanhamento remoto em situações tão precárias?

Além destes aspectos estruturais indagamos sobre os aspectos rotineiros na realização de qualquer estágio na área das licenciaturas: como analisar os tempos e espaços de construção das aprendizagens e suas conexões com o trabalho docente se as escolas da educação básica estão fechadas? A esse respeito, quais são as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - Parecer nº 13/2012 e Resolução nº 5/2012? O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas - Parecer nº 6/2014 e Resolução nº 1/2015? A pandemia ou algo semelhante não foi previsto nestes documentos normativos. Mas, há alguma orientação neste sentido emanada do Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação? Até onde sabemos não há direcionamento nesta direção dado o esfacelamento destes órgãos.

Mesmo tendo conhecimento das limitações quanto a estrutura existente nas aldeias resultado do desenvolvimento de atividades realizadas no Tempo Comunidade, entendemos que é preciso insistir na experiência remota como forma de materializar o direito à educação superior que demorou tanto a chegar às sociedades indígenas, mas com qualidade e segurança: “[...]. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. [...]”. (FREIRE, 1996, p. 8). Assim, somos mobilizados a produzir respostas que sinalizem a defesa da educação para todos e todas, com proteção considerando este contexto tão adverso:

[...]. Em 20 de março de 2020, data em que foi decretado o estado de calamidade pública no Brasil, a restrição da aprendizagem é sentida por milhões de estudantes, [...] a necessidade de formação em ambiente textual é um mote para a docência; portanto, se faz necessário apropriar-se de práticas pedagógicas para melhorar desenvolver o exercício da docência, visto que, neste momento, fomos confrontados com os limites do ensino presencial. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 15).

E foi através desta mobilização que realizamos um levantamento, um diagnóstico junto aos estudantes da turma F que se matricularam na disciplina Estágio Supervisionado I

com as seguintes questões: a) Onde você se encontra atualmente e em que local deseja fazer o seu estágio? Você possui computador? Você possui celular ou *Tablet*? Na sua aldeia há energia elétrica ou gerador? Há internet estável em sua aldeia? Você já atua em sala de aula? Você já ministrou aulas na escola indígena? Você já tomou as duas doses da vacina contra covid-19?

Embora parte significativa destas informações tenham sido coletadas na primeira aula síncrona ocorrida como já mencionada no dia 28 de abril às 19 horas, algumas foram obtidas posteriormente através do aplicativo *WhatsApp*. Ao que tudo indica este recurso tecnológico tem permitido uma comunicação mais regular com os estudantes indígenas. As questões apresentadas foram importantes para atualizar Projeto Didático “Estágio Supervisionado nas Aldeias” na medida em que permitiram saber a localização dos (as) discentes, de que estrutura dispõem para participar das aulas síncronas e assíncronas - energia elétrica ou gerador, internet estável, computador, celular, *tablet* e impressora, por exemplo.

São dados importantes que apontarão para a adoção de diversificados materiais didáticos a serem utilizados no decorrer do processo formativo: áudios de relatos de docente experiente, pequenos vídeos de sala de aula, imagens de atividades didáticas extraídas de cadernos e livros em língua portuguesa ou indígena. Uma movimentação que poderá apontar para formas mais tecnológicas de viabilizar o Estágio Supervisionado e as possíveis repercussões para a construção da identidade docente do século XXI que, para além do “[...] domínio de conhecimentos, traz a complexidade de construção consigo e com o outro, incorporando definições de si, indissociável das vivências sociais no cotidiano da formação e das situações de trabalho docente”. (FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 318). A ampliação dos recursos digitais nas práticas pessoais, sociais e escolares anunciam estas possibilidades.

Além do aspecto estrutural procuramos identificar docentes e não docentes, bem como aqueles e aquelas que embora não sejam considerados docentes de carreira possuem experiência em sala de aula por ter substituído ocasionalmente professores ou professoras da aldeia. Estas identificações serão importantes na proposição de atividades pois levará em conta as experiências em sala ou não e em função disso, poderemos propor atividades adequadas as diferentes necessidades de aprendizagem do grupo.

Quanto a questão relacionada à crise sanitária foi preciso verificar quem já havia tomado a vacina contra covid-19 tendo em vista a possibilidade de atividades presenciais em uma comunidade de vacinados. Foi possível levantar que a maioria dos estudantes indígenas matriculados para a disciplina de estágio já tinham sido vacinados. Alguns poucos estão

aguardando a 2ª dose, houve duas gestantes que não tomaram em função da gravidez e duas pessoas afirmaram que não quiseram tomar, embora não tenham apontado as razões. A inferência é que isso deve ter relação com orientações religiosas, negacionismos e notícias falsas, questões que serão aprofundadas em um estudo futuro.

A orientação nesta primeira aula foi discutir a rotina destas atividades que serão realizadas de forma remota: identificar um local silencioso na casa ou aldeia para os estudos; identificar um lugar em que o sinal da internet seja estável; explicar para os parentes que as aulas estão ocorrendo por sistema remoto através da internet por meio de computador ou celular, manter um caderno e caneta para as atividades desta disciplina.

As experiências desenvolvidas no estágio em 2018 possibilitaram a seguinte proposição considerando a necessidade de afastamento em função da pandemia decorrente da covid-19: o planejamento didático em curso foi dividido em duas partes: a) Estágio na Comunidade: ocasião em que foi produzido um pequeno vídeo em que um parente mais velho (a) e de seu convívio, já vacinado, dialogou com um pequeno grupo de crianças a partir de uma determinada atividade da tradição cultural praticada na atualidade.

Posteriormente esta atividade motivou a reflexão escrita sobre os sentidos de aprender e ensinar as culturas indígenas; b) Estágio na Escola: realização de três atividades dentre as seguintes propostas: fazer uma entrevista com professor ou professora experiente (7 anos ou mais de atuação em sala de aula) por meio do aplicativo *Whatsapp*; analisar dois conteúdos de sua escolha de livro ou outro material didático adotado pela escola; analisar duas atividades extraídas de cadernos escolares de estudantes de ensino fundamental; analisar dois cartazes ou atividades que são afixadas na parede de salas de aulas. Este é o desenho curricular e metodológico da proposta do estágio que está ocorrendo neste primeiro semestre de 2021.

Considerações Finais

A finalidade central deste escrito foi apresentar uma elaboração a respeito do Estágio Supervisionado em territórios indígenas na Amazônia, no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O texto foi produzido a partir de duas partes: a primeira compartilhou uma experiência desenvolvida em 2018 em aldeias e escolas indígenas por meio da participação de estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural e a segunda disponibilizou uma proposta pedagógica inicial referente à realização de Estágio Supervisionado em tempos de

pandemia nas aldeias indígenas com previsão de execução para abril a agosto de 2021, período do ensino remoto.

A experiência anterior que ocorreu em 2018 pode contribuir para pensar o curso de formação docente indígena na Amazônia por meio do ensino remoto na medida em que este período disponibilizou informações importantes, como por exemplo a identificação do aplicativo mais adequado para comunicação neste tipo de situação. Nesta direção, é possível sim materializar propostas de Estágio Supervisionado Intercultural no contexto da pandemia desencadeada pelo covid-19, por meio da viabilização de análises de práticas pedagógicas virtuais relacionadas à Educação Escolar Indígena.

Inferimos que a experiência desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado II em 2018 foi relevante para a construção de uma proposição intercultural em andamento que possibilite o acesso à formação docente por meio da aproximação entre a Universidade e as práticas pedagógicas das escolas indígenas. Apesar da precarização que ronda as aldeias brasileiras quanto a falta dos itens básicos para assegurar as exigências do ensino remoto traduzidas na falta de energia elétrica, internet instável e inexistência de computador, a luta pelo direito à educação pode mobilizar ações para a construção de condições básicas por meio de recursos da assistência estudantil que possam materializar a formação docente por meio de análises das práticas pedagógicas através dos recursos tecnológicos possíveis.

Referências

AROWA, T.; NEVES, J. G. Estágio Supervisionado na Aldeia Sagarana e na Escola Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. **Anais XII Seminário de Educação**. Ji-Paraná 23 a 25 de outubro. Universidade Federal de Rondônia: Campus Urupá de Ji-Paraná, 2019.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior [...]. **Resolução nº 1 de 2015**. Brasília, CNE, 2015b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior** [...]. Parecer nº 6 de 2014. Brasília, CNE, 2014.

BETTIOL, C. A.; LEITE, Y. U. F. Lugar do Estágio Supervisionado na formação de professores indígenas: desafios e perspectivas. **Anais EDUCERE**. XII Congresso Nacional de Educação. 2015, p. 28889 – 28902.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROFÓGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CANÁRIO, R. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. **Revista de Educação**, XI, 1, pp.125-135. 2000.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Itapetinga, v. 7, n. único, p. 301-320, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sKomRrXn2RJaSe4WRvANcNfRgF6rRC9g/view>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAWANAM SURUI, R; NEVES, J. G.; SURUI, N. Makobah Ayami Okobah: reflexões sobre o Estágio Supervisionado na Escola Indígena Paiterey do Povo Paiter Surui. **Anais XII Seminário de Educação**. Ji-Paraná 23 a 25 de outubro. Universidade Federal de Rondônia: Campus Urupá de Ji-Paraná, 2019.

MAIA, M. **Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, E. S.; FRANÇA, T. M. S. Os registros da ação docente no período do estágio supervisionado: uma experiência formativa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 51-68, Edição Especial, 2020.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6778/5219>

Acesso em: 10 jun. 2021.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.

MINDLIN, B. Aprendiz de origens. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, 1994.

NASCIMENTO, A. C. Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAGATER SURUI, J. **A escrita da língua materna nas escolas indígenas Paiter Surui - ãh sodig nã goe tig Esade Paiter ey emã sodihg ah ey ka ewe**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência: o estágio e a formação inicial e contínua de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINAICOBO BORGES, T. **Estágio Supervisionado na Aldeia Porto Murinho e na Escola Indígena Iria dos Reis Freitas**. Relatório da disciplina Estágio Supervisionado II. Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural. Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural. 2018.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da; PANIAGO R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SURUI, N. **Alfabetização Intercultural Paiter Suruí: historiografando trajetórias do tempo ágrafo à cultura escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de Ji-Paraná. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural. (DEINTER). 2015.

SURUI, W. R.; NEVES, J. G. Gobah we same maãh we: Estágio Supervisionado na Aldeia Paiter e na Escola Indígena Izidoro de Souza Meirelles. **Anais XII Seminário de Educação**. Ji-Paraná 23 a 25 de outubro. Universidade Federal de Rondônia: Campus Urupá de Ji-Paraná, 2019.

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 4, p. 1-25, abr./jun. 2021.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

ISSN: 2675-6889

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TING TEROI ARARA, M.; NEVES, J. G. Estágio Supervisionado na Aldeia Ikolen II – Escola Indígena Zavidjaj Xikov Píphòhv. **Anais XII Seminário de Educação**. Ji-Paraná 23 a 25 de outubro. Universidade Federal de Rondônia: Campus Urupá de Ji-Paraná, 2019.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

WAJURU, J. **Estágio Supervisionado na Aldeia Deolinda**, Terra Indígena Pacaas Novos na Escola Indígena Pedro Azzi. Relatório da disciplina Estágio Supervisionado II. Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural. Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural. 2018.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009.

ZIVIERI NETO, O. **Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática**. 2009. 232f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

Recebido em: 30 de abril de 2021.

Aprovado em: 09 de junho de 2021.