

Ensino e Geografia

Estágio como prática docente em Geografia na escola indígena Tatakti Kyikatêjê: relatos na educação indígena

Internship as a teacher practice in Geography at the Tatakti Kyikatêjê indigenous school: reports in indigenous education

Prácticas docentes en Geografía en la escuela indígena Tatakti Kyikatêjê: informes sobre la educación indígena

Alan Bizerra Martins^I , Gabriel Renan Neves Barros^{II} , Élide Pasini Tonetto^{III} 

^IUniversidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, Brasil

^{II}Instituto Federal do Pará, Óbidos, PA, Brasil

^{III}Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

O estágio docente é um espaço fundamental para o processo de relacionar teoria e prática na formação inicial de professores(as). Nos cursos de Licenciatura em Geografia importa também a produção do conhecimento geográfico em diálogo com os contextos em que se inserem os cursos de formação. Neste sentido, buscamos relatar e refletir sobre uma experiência de estágio docente em Geografia na Educação escolar Indígena, a partir do Estágio Docente III que ocorreu pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA no ano de 2018, o qual foi realizado em uma escola indígena localizada no município de Marabá-PA. As reflexões suscitadas não indicam um ponto final, mas convidam futuros estagiários(as) e orientadores(as) de outros estágios docentes a dialogar com os contextos sociais em que se inserem os cursos de Licenciatura, pois eles têm muito a contribuir.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio docente; Ensino de Geografia

ABSTRACT

The teaching internship is a fundamental space for the process of relating theory and practice in the initial training of teachers. In Geography Degree courses it is also important to produce geographical knowledge in dialogue with the contexts in which the training courses are inserted. In this sense, we seek to report and reflect on a teaching internship experience in Geography in Indigenous School Education, from the Teaching Internship III that took place at the Universidad Federal do Sul e

Sudeste do Pará-UNIFESSPA in 2018, which was carried out in an indigenous school located in the municipality of Marabá-PA. The reflections raised do not indicate a final point, but they invite future trainees and supervisors from other teaching internships to dialogue with the social contexts in which the Licentiate courses are inserted, as they have much to contribute.

Keywords: Teacher training; Teaching placement; Geography teaching

RESUMEN

La pasantía docente es un espacio fundamental para el proceso de relacionar teoría y práctica en la formación inicial de los docentes. En los cursos de Licenciatura en Geografía también es importante producir conocimientos geográficos en diálogo con los contextos en los que se insertan los cursos de formación. En este sentido, buscamos relatar y reflexionar sobre una experiencia de pasantía docente en Geografía en la Educación Escolar Indígena, a partir de la Pasantía Docente III que tuvo lugar en la Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA en 2018, que se realizó en una escuela indígena ubicada en el municipio de Marabá-PA. Las reflexiones planteadas no indican un punto final, pero invitan a los futuros pasantes y supervisores de otras prácticas docentes a dialogar con los contextos sociales en los que se insertan los cursos de Licenciatura, pues tienen mucho que aportar.

Palabras-llave: Formación docente; Pasantía docente; Enseñanza de la Geografía

1 INTRODUÇÃO

O estágio docente oportuniza um importante espaço para a relação teoria e prática na formação inicial de professores(as). Entendemos que os processos de ensino e aprendizagem são indissociáveis e estão relacionados nos cursos de Licenciatura, o que é fundamental para a formação docente. Todavia, este processo não é de atribuição exclusiva das atividades de estágio, podendo acontecer ao longo de toda graduação e em diálogo com os contextos dos cursos, especialmente nos percursos formativos dos professores(as) de geografia.

Compreendemos que o campo no qual se desenvolvem as práticas educativas é fundamental para os estágios docentes. Nesse sentido, neste texto buscamos relatar uma experiência advinda da formação inicial de professores(as) de geografia, a partir do Estágio Docente III, realizado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) no ano de 2018, em Marabá/PA, em parceria com uma escola indígena, localizada na Aldeia *Kyikatêjê Amtàti*, na Reserva Indígena Mãe Maria, BR 222, Km 25, no município de Bom Jesus do Tocantins/PA.

Como professores(as)-pesquisadores(as) integrantes da experiência¹ organizamos o texto a seguir a partir de movimentos concomitantes de ensino e pesquisa, esboçados em três partes. Na primeira discutimos o estágio docente e sua importância na formação inicial, bem como, suas especificidades na Licenciatura em Geografia; na segunda abordamos o Estágio Docente em Geografia na Educação Escolar Indígena; na terceira relatamos a experiência do Estágio Docente III da Unifesspa (2018) em parceria com uma escola indígena, e por fim, as considerações finais, em que enfatizamos a relevância da formação de professores(as) em interação com espaços escolares diversos, localizados nos contextos sociais em que se inserem os cursos de formação.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ESTÁGIO

A formação docente inicial é fundamental para a construção de saberes que o profissional deve constituir enquanto professor(a). Entretanto, os saberes não começam no espaço universitário, mas em suas próprias motivações que levaram este sujeito a buscar uma licenciatura (MENESES; KAERCHER, 2015). Conhecer e reconhecer os diferentes saberes e suas relações é parte integrante do tornar-se um(a) professor(a). Nesse sentido, Tardif (2014) indica a relação entre três saberes, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais:

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem os professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática. (TARDIF, 2014, p. 39).

As instituições de ensino superior (IES) têm o enorme desafio de dialogar com os diferentes saberes e de incorporá-los efetivamente aos seus Planos Pedagógicos Curriculares. Possuem ainda, o compromisso de não dicotomizar teoria e prática em

¹ No decorrer da experiência um participante era estagiário e os (as) demais autores(as) eram professores(as) orientadores(as) do Estágio Docente III, período 2018/4.

suas diferentes atividades, especialmente dos estágios docentes, bem como, articular as práticas institucionais aos saberes na formação dos(as) professores(as).

Nesse sentido, a formação docente é um campo de grande destaque nos debates educacionais. Em virtude disso, ocorreram tentativas de modificação dos planos curriculares, com políticas educacionais voltadas para formação de professores, enfim, o campo da formação docente envolve enormes divergências e disputas.

Reconhecendo a existência de diferentes visões que compõem o debate sobre a formação de professores(as), enfatizamos as posições que se preocupam com a relação entre teoria e prática e com os diferentes saberes em diálogo com o contexto social em que se inserem. Além disso, compreendemos que os estágios docentes vêm se constituindo em um campo de pesquisa necessário. Conforme Pimenta e Lima (2006), a relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio nas licenciaturas. “Assim, os estágios afastam a compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

Nas Licenciaturas em Geografia os estágios vêm ocorrendo em diferentes espaços (escolares e não escolares), bem como, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica em que o(a) professor(a) de Geografia pode atuar. O estágio docente possibilita experimentar a relação universidade-escola de forma direta. Neste sentido, entendemos que:

Quando experimentamos o estágio de outra forma, quando não buscamos apenas informações e opiniões sobre a escola, a sala de aula e a Geografia que se ensina, mas tentamos contextualizar, histórico e espacialmente os processos, as diferentes culturas e temporalidades que caracterizam a Escola e a Universidade conseguimos perceber os desafios, as potencialidades e as possibilidades que o cotidiano escolar apresenta. (BEZERRA, 2013, p. 44).

Por diferentes motivos, investigar o espaço escolar de forma mais abrangente, conforme apontado por Bezerra (2013), é um dos desafios presentes na formação

inicial do(a) professor(a) de Geografia. Pois, ainda carregamos as heranças de uma formação docente em Geografia em que o contato com a escola acontecia apenas ao final do curso de graduação, assim, os(as) licenciados(as) completavam a graduação com pouca aproximação da escola. Ao tratar do tema, Menezes e Kaercher (2015, p. 56) alertaram que “é comum que tenha um choque ao iniciar sua prática profissional em função de ter vivenciado poucas experiências na realidade concreta durante sua formação inicial.”

Tal desafio ainda permanece na formação inicial do(a) professor(a) de Geografia, mas mudanças significativas vêm sendo possível por meio dos estágios docentes, seja pela mudança de concepção, como é o caso do estágio enquanto campo de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2006), seja pelas diversas possibilidades geradas pelo aumento da carga horária das atividades de estágio e da autonomia de compor arranjos curriculares para a formação de professores(as) no Brasil². Assim, os estágios docentes em Geografia contribuem para a compreensão do espaço escolar, a pluralidade dos(as) estudantes e para a compreensão da produção do conhecimento geográfico escolar.

Neste sentido, concordamos que:

O estágio supervisionado representa a contemporaneidade um momento ímpar na formação do docente de geografia, sendo configurado enquanto preparação profissional de humanização e qualificação ao fim que destina, possibilitando ao estagiário vivenciar e refletir acerca da prática docente. Tais considerações justificam o diálogo com os licenciados e os professores supervisores acerca do estágio supervisionado em geografia e suas implicações na formação inicial. (SANTOS, 2012, p. 190).

Percebemos que Santos (2012), na época, preocupava-se em justificar a necessidade de diálogo com os licenciandos e professores(as) supervisores(as) sobre a importância do estágio para a formação inicial na Geografia, o que caracteriza um momento de luta por espaços pelo estágio docente no currículo dos cursos de Geografia. Reforçamos a pertinência desta luta na atualidade, mas ampliamos o debate

² Fruto de amplos debates educacionais materializados na Resolução CNE/CP nº 02/2015.

ao enfatizar que o estágio possibilita conhecer os espaços do campo escolar e de espaços educativos diversos (THEVES; CARDOSO; TONETTO, 2021), tornando-o um dispositivo pedagógico para a ampla compreensão dos espaços de atuação do(a) professor(a) de Geografia.

Assim, não significa que um(a) professor(a) sairá da Licenciatura em Geografia sabendo dar aula de Geografia, preparado para situações específicas, muito menos aplicando teorias e metodologias de ensino inovadoras, estudadas em sua formação inicial. A formação docente, em especial os estágios docentes, podem ser operadores das relações entre teoria e prática, ou seja, podem ser promotores de uma metamorfose entre os saberes, para criar seus próprios conhecimentos. Desta forma, destacamos que:

(?) O que ocorre é uma articulação prática ↔ teoria ↔ prática ↔ teoria. Essa construção relacional é infinita, quanto mais nos debruçamos sobre a teoria, mais nossa prática pode ser melhorada, quanto mais analisamos a prática, mais fundamentos podemos identificar e a necessidade de busca do conhecimento fica instalada. (PASSINI; PASSINI; MALYSZ, 2013, p. 27).

A articulação prática e teoria apresentada pelas autoras oferece possibilidades de os docentes desenvolverem a construção do conhecimento tanto na formação inicial quanto continuada. O estágio docente é um momento fundamental para que o referido processo ocorra, entretanto, ele não pode ficar a cargo apenas dos estágios ou descontextualizados da realidade em que o curso se insere.

3 O ESTÁGIO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O curso de Licenciatura em Geografia Unifesspa, estipula que o estágio docente deve possuir carga horária de 400 horas³, cabendo aos estagiários(as)

³ Nesse sentido, é importante mencionar que, no que se refere à condução dos estágios, as IES seguem o que preconiza a Lei Federal nº 11.778/2008, que dispõe sobre os estágios de estudantes, bem como, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

realizar atividades como: observação; caracterização do espaço escolar; análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino; regência de classe, entre outras atividades.

O Projeto Político do Curso (PPC) da Licenciatura em Geografia/Unifesspa (2016), divide as 400h de estágios em três atividades curriculares obrigatórias: a) Estágio Docente I, ocorre o primeiro contato com o espaço escolar no Ensino Fundamental/Anos Finais (6º ao 9º ano); b) Estágio Docente II, é realizado em instituições escolares de ensino Médio; c) Estágio Docente III, é realizado em instituições escolares e não escolares da Educação Especial. Assim, os três estágios docentes do curso oportunizam aprendizagens contextualizadas, relacionando teoria e prática em distintas etapas da educação básica e em espaços escolares diversos.

Destacamos que a Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica no Brasil, prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988, ela foi implementada pela Lei 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Mas, apesar da garantia legal, a oferta e manutenção desta modalidade é constantemente um movimento de reivindicações e luta das próprias comunidades.

É importante mencionar, a implementação da Lei 11.645, de março de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A Lei 11.645/08 é fruto das lutas históricas destes grupos. Além de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, ela tem uma série de importantes questões. Uma delas, é a importância em reconhecer o indígena na formação da sociedade brasileira e como agentes que lutaram no contexto histórico.

Para além de -reconhecer- as lutas históricas dos indígenas inseridas na garantia de Educação Escolar Indígena, a inserção da Licenciatura em Geografia em escolas indígenas permite mais diversidade na própria produção do conhecimento geográfico escolar. Desta forma, durante o Estágio Docente III, na qual estávamos participando no ano de 2018, foi possível vivenciar alguns meandros desta produção do conhecimento.

4 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA

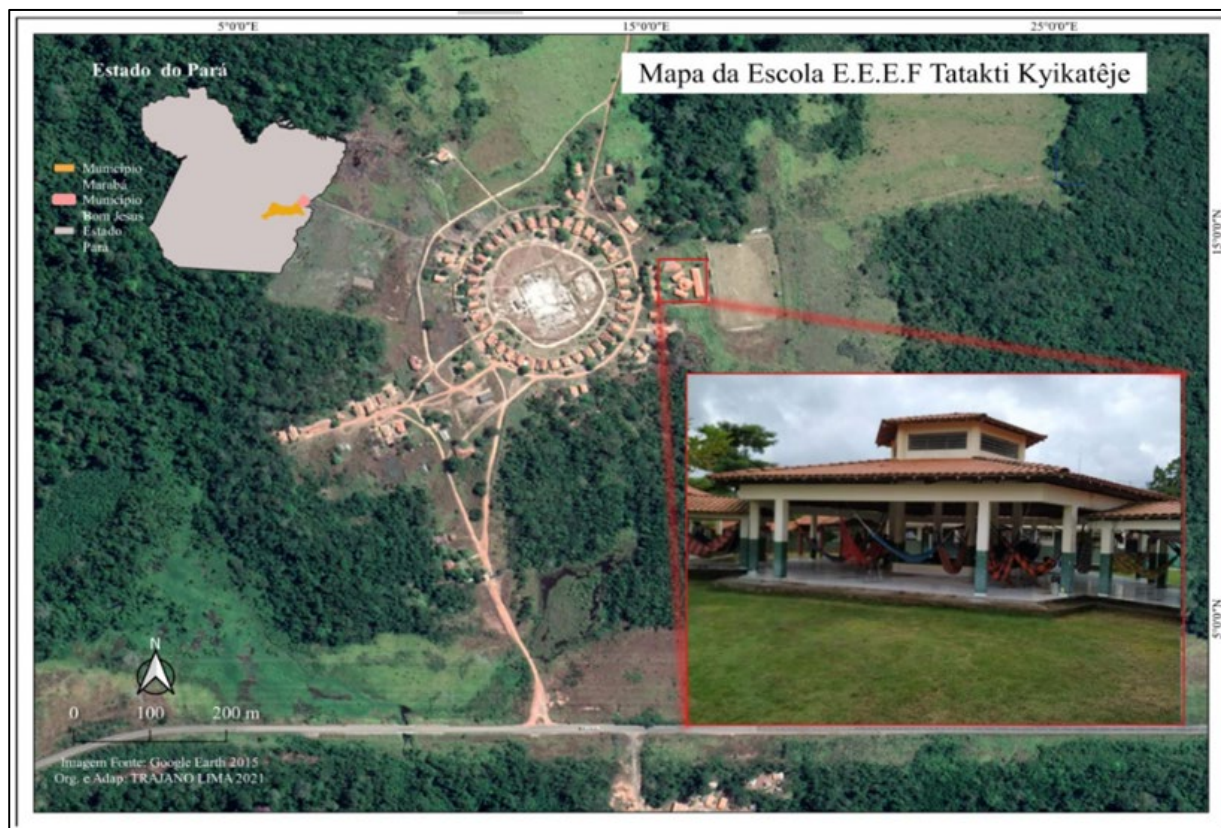
O percurso do Estágio Docente III, realizado no período 2018/4, no ano de 2018 ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tatakti Kyikatêjê, localizada na Aldeia K̀yikatêjê Amt̀ati na reserva Indígena Mãe Maria, BR 222, Km 25, no município de Bom Jesus do Tocantins/PA, (Figura 1).

Sobre o povo K̀yikatêjê, Peixoto (2016) diz que nos anos 2000 os alunos da Aldeia K̀yikatêjê frequentaram a escola Peptykre Parkatêjê, situada na Aldeia Parkatêjê no Km 30. No ano de 2001 com a saída do Povo K̀yikatêjê para formar uma nova aldeia no Km 25, chamada K̀yikatêjê, surgiu a necessidade de uma nova escola. Assim, após movimentos da Associação Indígena K̀yikatêjê, com o apoio da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Tocantins, da Secretaria de Educação e do Governo do Estado do Pará, através da Secretaria Executiva de Educação/4ª Unidade Regional de Ensino⁴, foi criada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Tatakti K̀yikatêjê, em 01/03/2022, localizada no interior da recém-criada Aldeia K̀yikatêjê, conforme Peixoto (2016).

O nome da escola foi escolhido pela própria comunidade, Tatakti significa (trovão) e k̀yikatêjê: (povo do rio acima). Em 2018 a escola ofertava a Educação Infantil, o Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 1ª a 4ª (etapas) e Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano), funcionando nos três turnos. De acordo com Peixoto (2016) o número de estudantes matriculados na escola Tatakti K̀yikatêjê aumentou no período de (2002-2015), conforme Tabela 1:

⁴ Que ofereceu apoio com fornecimento de Carteiras escolares e materiais didáticos.

Figura 1 – Localização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tatakti Kyikatêje



Fonte: TRAJANO LIMA (2021)

Tabela 1 – Alunos matriculados no período de (2002-2015)

Demonstrativo referente à quantidade de alunos matriculados na E.E.I.E.F.M. Tatakti Kyikatêje entre os anos de 2002 até 2015														
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nº de matrículas	112	81	80	104	103	167	214	208	226	243	218	135	206	238

Fonte: PEIXOTO (2016)

De acordo com Peixoto (2016) o aumento de estudantes indígenas matriculados transcorreu devido a criação da Escola Tatakti Kyikatêje em 2002. Antes de 2002, muitos estudantes da Aldeia Kyikatêje frequentaram a escola da Aldeia Peptykre Parkatêje, situada na Aldeia Parkatêje no Km 30, a escola na própria aldeia facilitou o acesso. Também, no ano de 2008 começou a oferta do Ensino Médio na escola, o que acabou gerando um aumento no número de matrículas.

A Reserva Indígena Mãe Maria, BR 222, Km 25 em Bom Jesus do Tocantins é uma área habitada por três povos indígenas: Gavião Akrãtikatêjê, Gavião Kÿikatêjê e Gavião Parkatêjê. Para Peixoto (2016), este processo foi um fator determinante no crescimento de alunos na escola no período de 2002 a 2015, pois, eram aldeias novas e não havia novas escolas. A ocorrência destes fatos nas comunidades afetou a organização educacional nas escolas indígenas. (PEIXOTO, 2016).

Sobre a população demográfica na reserva, podemos verificar que houve aumento populacional da área entre (1996-2014):

Tabela 2 – População indígena na reserva Indígena Mãe Maria

ANO	POPULAÇÃO NA TERRA INDÍGENA	FONTE
2014	760	Siasi/Sesai
2013	709	Siasi/Sesai
2010	670	Funasa
2008	651	Siasi/Sesai
2006	476	Fjunasa
2000	414	Funai/Marabá
1996	333	Funai/Marabá

Fonte: Adaptado de Instituto Socio ambiental (2021). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

O crescimento da população indígena afetou no aumento do número de escolas na reserva Indígena Mãe Maria. De acordo com Marcelo Pureza (2021) atualmente na reserva indígena consta o seguinte número:

Atualmente, a educação escolar na Terra Indígena Mãe Maria é constituída por 11 escolas reconhecidas e distribuídas por 11 aldeias das 18 existentes, somando um total de 733 alunos em 2020 distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, todas vinculadas à rede estadual de educação (SEDUC-PA), atendendo da creche ao último ano do Ensino Médio, além da EJA. (PUREZA, 2021, p. 198).

Desta forma, percebe-se a relação do aumento populacional indígena com o número de escolas distribuídas na reserva Mãe Maria. Este avanço em números de

instituições de ensino pode ser observado com base no estudo de Pureza (2021), em que indica crescimento de instituições:

[...] é possível afirmar que quantitativamente a educação escolar na TIMM obteve avanços significativos, pois, dentro da TI há oferta de todos os níveis da Educação Básica, com 40% das escolas atendendo os três níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Outro avanço a se destacar é a ampliação de escolas para várias aldeias da TIMM, comparando aos anos 1970, 1980, 1990, quando havia somente uma escola na aldeia do “Trinta”, afirmando o grande salto quantitativo dado no século XXI. (PUREZA, 2021, p. 198).

Desta forma, é importante refletir sobre a inserção dos estágios docentes em escolas indígenas, tendo em vista uma formação docente plural, que reconheça os diferentes espaços escolares, bem como, seus desafios e possibilidades para articular o trabalho dos(as) estagiários(as) na escola.

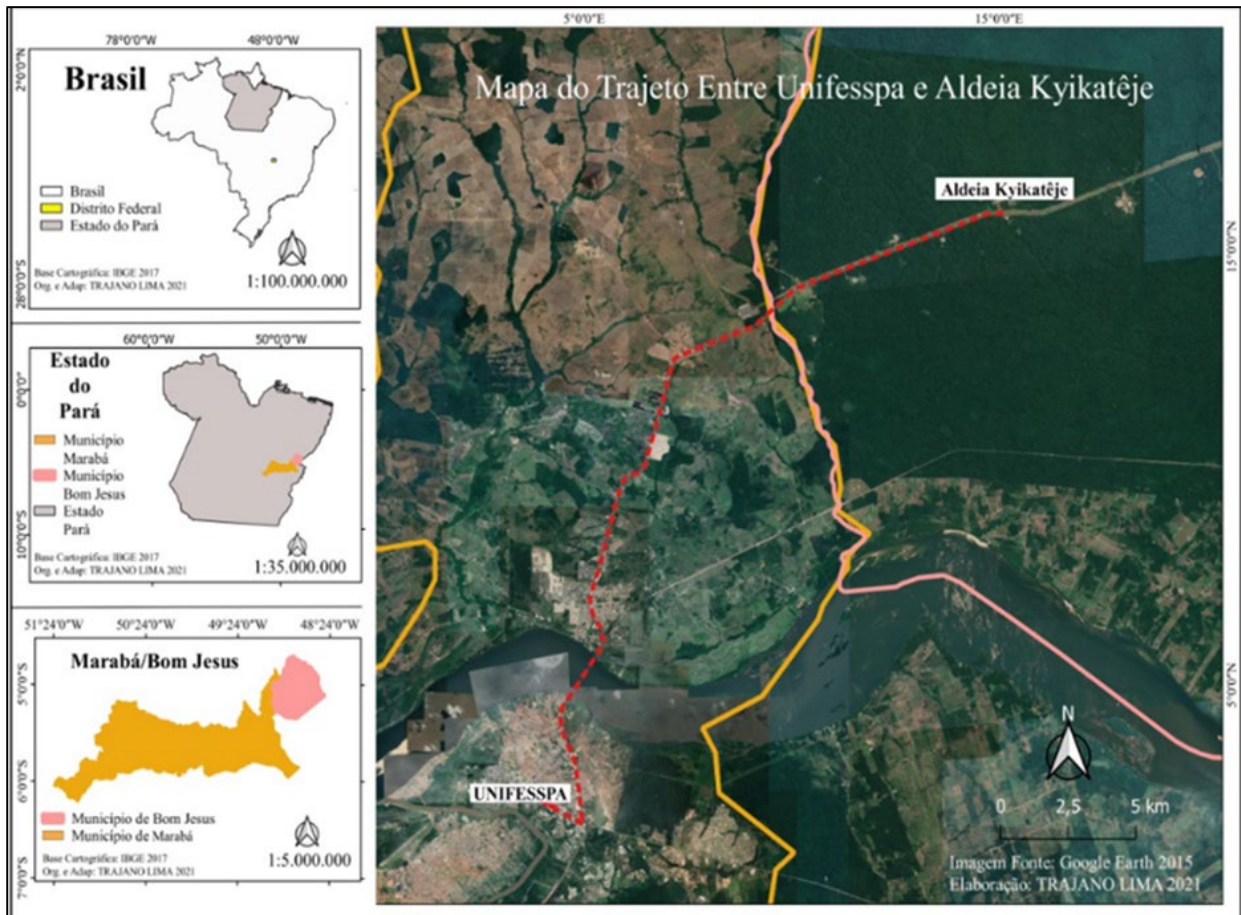
Ao constituir a parceria universidade-escola é importante considerar inúmeros aspectos, entre eles o deslocamento do grupo de estudantes e professores(as) orientadores(as), tendo em vista as condições de transporte e das longas distâncias entre a universidade e as escolas indígenas parceiras. Neste caso, o uso do ônibus da Unifesspa foi fundamental para a realização do trajeto (Figura 2).

Por diversos motivos o deslocamento geográfico e pedagógico foi uma nova experiência para os participantes do Estágio Docente III em 2018 (estagiários(as) e orientadores(as)). Um deles, é que para muitos estudantes em seu processo de formação inicial ocorreu o primeiro contato com indígenas, imersos em uma escola localizada numa Reserva Indígena. Outro desafio relevante foi realizar a atuação na escola indígena, buscando desenvolver uma atividade pedagógica contextualizada e em diálogo com os saberes desses sujeitos.

Por diversos motivos o deslocamento geográfico e pedagógico foi uma nova experiência para os participantes do Estágio Docente III em 2018 (estagiários(as) e orientadores(as)). Um deles, é que para muitos estudantes em seu processo de formação inicial ocorreu o primeiro contato com indígenas, imersos em uma escola

localizada numa Reserva Indígena. Outro desafio relevante foi realizar a atuação na escola indígena, buscando desenvolver uma atividade pedagógica contextualizada e em diálogo com os saberes desses sujeitos.

Figura 2 – Trajeto entre Unifesspa e Aldeia Kyikatêjê



Fonte: TRAJANO LIMA, 2021

É importante mencionar que no decorrer do estágio houve momentos de estudos (aulas na Unifesspa), entrevista com o professor de geografia, observação da escola e da turma, planejamento (juntamente com os(as) orientadores(as) e a atuação ou regência de classe, que ocorreu no período de 30/11/2018 a 01/12/2018, na turma do 6º Ano, com a supervisão de um professor (indígena) de geografia, que atuava na escola.

Entendemos que os momentos de observação do espaço escolar, das aulas de geografia e a entrevista com o professor, no intuito de conhecer a proposta da

escola e sua relação com a comunidade, foram fundamentais para subsidiar um planejamento contextualizado, bem como, para respeitar e dialogar com seus saberes.

A regência teve como tema central o Artesanato, tendo como objetivos: reconhecer a importância da produção artesanal na manutenção da identidade cultural dos indígenas; identificar as diferentes formas de artesanato com sua relação simbólica e cultural da própria aldeia e reconhecer as transformações técnicas no contexto geral e em sua cultura.

O Artesanato foi eleito como temática por já ter sido desenvolvido pelo professor de geografia responsável pela turma no início do semestre. Dessa forma, a regência utilizou novas informações levando em consideração o que já havia sido desenvolvido pelo professor anteriormente.

O trabalho dos estagiários foi desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas, em grupos de três a quatro estudantes, com duração de aproximadamente 8 horas, no decorrer de dois dias letivos. O primeiro dia de oficina foi dividido em três momentos (Figura 3 e 4): 1) apresentação geral sobre temática do artesanato no Brasil; 2) contextualização das transformações técnicas e a relação da produção do artesanato para o fortalecimento da identidade cultural local; 3) apresentação dos diferentes tipos de artesanatos, refletindo sobre sua diversidade cultural e material.

É importante destacar a utilização de recursos didáticos, como: vídeos, imagens fotográficas e pequenos textos (Figura 5 e 6). Foram ainda usados diferentes mapas levados pelos(as) estagiários(as), além disso, foi possível recorrer ao mapa que estava presente na sala de aula da escola. O mapa, presente e utilizado na escola indígena, indicava sobre as diferentes aldeias e produções de artesanatos no Brasil.

É importante destacar a utilização de recursos didáticos, como: vídeos, imagens fotográficas e pequenos textos (Figura 5 e 6). Foram ainda usados diferentes mapas levados pelos(as) estagiários(as), além disso, foi possível recorrer

ao mapa que estava presente na sala de aula da escola. O mapa, presente e utilizado na escola indígena, indicava sobre as diferentes aldeias e produções de artesanatos no Brasil.

Figura 3 (esquerda) e 4 (direita) – Realização da Oficina Pedagógica (primeiro dia)



Fonte: Acervo dos(as) autores(as) (2018)

No segundo dia, foi solicitado para a turma desenhar alguma representação de um determinado artesanato que representasse um valor simbólico e cultural para a sua comunidade. E por fim, foi pedido aos alunos que trouxessem algum tipo de artesanato produzido que representasse algum valor simbólico para comunidade.

A oficina começou com as exposições dos artesanatos trazidos pelos próprios alunos (Figuras 7 e 8). Por sinal, todos os alunos trouxeram o artesanato de acordo com o que foi pedido no dia anterior, gerando uma grande variedade de objetos. Para finalizar a oficina foi solicitado que os alunos confeccionassem uma cartilha junto com a turma explicando qual é o artesanato e seu significado para a comunidade (Figuras 9 e 10). Nesse momento, os estágios sentiram-se um tanto preocupados, com o pedido, pois, muitos estudantes ainda estavam um pouco acanhados com aquela nova experiência. Diante disto, com ajuda do professor

responsável da escola indígena os alunos começaram a ficar mais à vontade para participar e se comunicar com os estagiários.

Figura 5 (esquerda) e 4 (direita) – Realização da Oficina Pedagógica (primeiro dia)

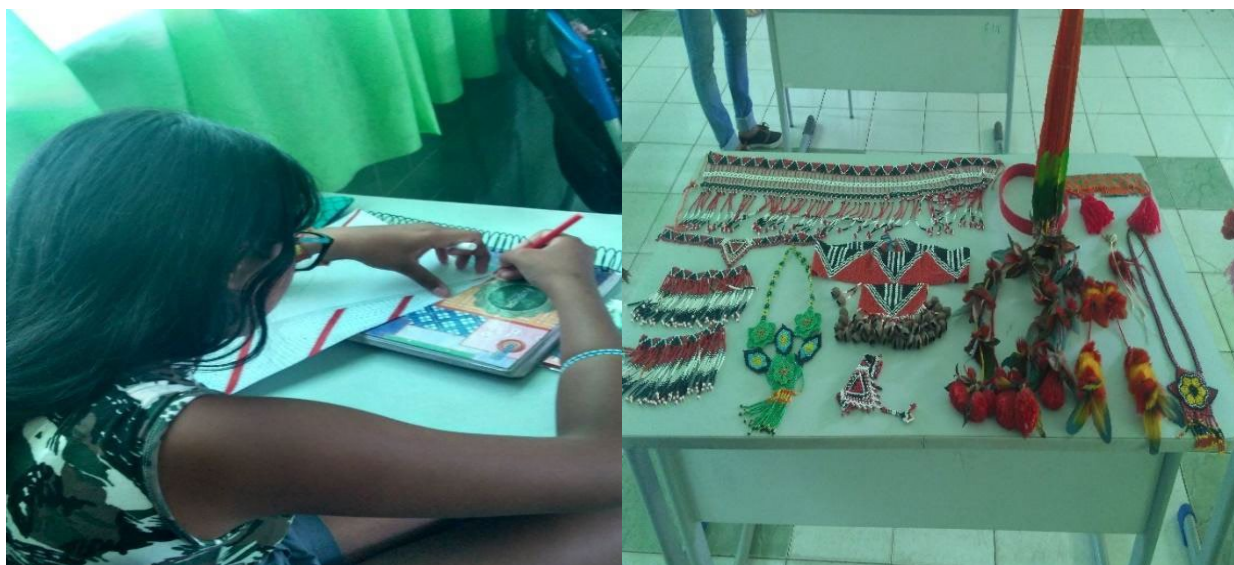


Fonte: Acervo particular do autor, 2018

No segundo dia, foi solicitado para a turma desenhar alguma representação de um determinado artesanato que representasse um valor simbólico e cultural para a sua comunidade. E por fim, foi pedido aos alunos que trouxessem algum tipo de artesanato produzido que representasse algum valor simbólico para comunidade.

A oficina começou com as exposições dos artesanatos trazidos pelos próprios alunos (Figuras 7 e 8). Por sinal, todos os alunos trouxeram o artesanato de acordo com o que foi pedido no dia anterior, gerando uma grande variedade de objetos. Para finalizar a oficina foi solicitado que os alunos confeccionassem uma cartilha junto com a turma explicando qual é o artesanato e seu significado para a comunidade (Figuras 9 e 10). Nesse momento, os estágios sentiram-se um tanto preocupados, com o pedido, pois, muitos estudantes ainda estavam um pouco acanhados com aquela nova experiência. Diante disto, com ajuda do professor responsável da escola indígena os alunos começaram a ficar mais à vontade para participar e se comunicar com os estagiários.

Figura 7 (esquerda) e 8 (direita) – Estudante fazendo uma pintura e Artesanato



Fonte: Acervo dos(as) autores(as) (2018)

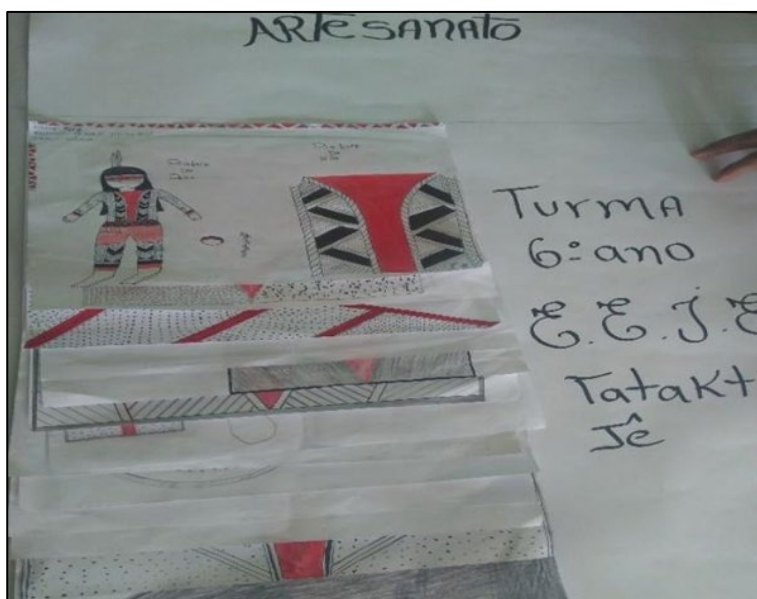
Um dado interessante a partir da experiência em sala de aula na escola indígena foi a representação simbólica e cultural em que os estudantes possuem com a pintura corporal, ou seja, a expressão da sua identidade cultural. As pinturas representam valor simbólico e cultural para os indígenas, uma estudante desenhou uma representação da pintura corporal do Peixe, que significa *Tep* em *Kyikatêjê*. Nesse sentido, a pintura corporal para os indígenas da reserva Mãe Maria “é uma tradição fundamental para a resistência e valorização da sua cultura, pois o ato de se pintar transmite valores de pertencimento cultural, individual e coletivo”. (SABRINA MENEZES, 2016, p. 85).

As pinturas além de valorizar a cultura indígena promovem o reconhecimento da grandeza cultural indígena e a valorização dos animais para estes sujeitos. As pinturas corporais possuem um sentido aos animais atribuindo em representações cosmológicas à animais que estão envolvidos na realidade da comunidade. Isto é, são pinturas em torno de animais como o peixe (*Tep*), a lontra (*Toiré*), a Arara (*Pán*), a Arraia (*Xêxêrete*) e o Gavião (*Hakti*).

Desta forma, as pinturas corporais representam sua identidade cultural. De acordo com Menezes (2016) a tradição da pintura vem se renovando e adquirindo

outros elementos no sentido externo dessa pintura corporal. Entretanto, a autora enfatiza que sentido interno continua conservado, “[...] porque a pintura corporal Parkatêjê e *Kyikatêjê* é ainda um objeto que define as identidades culturais desses sujeitos que cultivam a arte de se conscientizar enquanto sujeitos belos. (SABRINA MENEZES, 2016, p. 85).

Figura 9 – Construção da Cartilha com os estudantes



Fonte: Acervo dos(as) autores(as) (2018)

As pinturas corporais foram confeccionadas pelos próprios estudantes indígenas e organizadas em formato de uma cartilha, que ficou disponível na escola. Muitos estudantes desenvolveram sua própria representação pela pintura corporal do povo *Kyikatêjê*, escolhendo determinado animal, como o caso do Peixe (*Tep*), a Lontra (*Toiré*), a Arara (*Pán*), a Arraia (*Xêxêrete*) e o Gavião (*Hakti*) que representa um significado para a comunidade indígena.

No que diz respeito a pintura com animais, Sabrina Menezes (2016) indica que trata sobre de sua identidade social que será levada para o toda a sua vida. Por isso, na “Aldeia Parkatêjê existe o grupo daqueles que pertencem aos gaviões, ou as araras, ou aos peixes, ou as lontras, ou as arraias”. (SABRINA MENEZES, 2016, p. 85). Tal relação ocorre na aldeia Parkatêjê, que faz parte da reserva Mãe Maria,

pois a associação da pintura corporal de um animal começa quando uma mulher indígena está grávida, como aponta a autora:

Com relação à determinação dos tipos de pintura para cada pessoa, os Parkatêjê explicam que quando uma mulher engravida, algum “padrinho” escolhe o nome da criança, o nome escolhido tem sempre um significado; junto com o nome o “padrinho” escolhe uma pintura corporal. O ritual ocorre da seguinte forma: Assim que a criança nasce o “padrinho” vai até a casa do recém-nascido e quando chega na porta fala bem alto o nome do animal que ele escolheu para ser a pintura corporal do seu afilhado, também o padrinho encena as formas de vida do animal escolhido, isto é, se a pintura escolhida for do peixe o “padrinho” encena os movimentos de um peixe, se for arara encena o voo e som da arara, e assim com os outros animais que ele escolher, na sequência anuncia o nome da criança. (SABRINA MENEZES, 2016, p. 85-86).

Desta forma, a relação de sua identidade cultural com a pintura começa desde o nascimento do indígena. Quando o sujeito cresce deverá participar em todos os eventos e rituais da aldeia automaticamente com a sua pintura selecionada. Dessa forma, a pintura corporal tem o sentido de exercitar a forma e a vida, a matéria e o espírito do que se é enquanto pessoa e do que se deve ser. É a tensão entre o ser e o fazer que exercita a vida da cultura. (SABRINA MENEZES, 2016).

Vale ressaltar ainda que foram trazidos outros artesanatos pelos alunos indígenas. Muitos destes artesanatos são objetos que os indígenas elaboram para utilizar em eventos culturais realizados pela própria aldeia, como é o caso dos Jogos Indígenas da Safra da Castanha. Esse evento realiza-se o festejo em comemoração da () colheita do fruto (Castanha do Pará) que é uma das principais fontes de renda da comunidade. Durante esse evento são realizados jogos tradicionais, como o caso da corrida de tora, danças e produção de alimentos.

É importante mencionar que muitos desses artesanatos presentes nas imagens ao longo deste texto são colocados à venda pelos indígenas durante os Jogos Indígenas, a fim de valorizar a produção local e a representatividade cultural,

são objetos comuns, como o caso de brincos, pulseiras, cordões, colares entre os apetrechos.

Deste modo, entendemos que o Estágio Docente III da Unifesspa oferece uma experiência única para a formação inicial do(a) professor(a) de Geografia, o diálogo de saberes foi extremamente enriquecedor durante o estágio, especialmente com a participação dos(as) estudantes indígenas, que realizaram questionamentos e reflexões importantes sobre a temática do artesanato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este percurso da escrita, compreendendo que os movimentos integrados de ensino e pesquisa, descritos ao longo do texto, são parte integrante do que pontuamos como baliza das nossas concepções teóricas, ou seja, o estágio docente enquanto campo de pesquisa, de relação entre teoria e prática e de potencializador do diálogo de saberes plurais.

Reafirmamos o estágio docente como um momento de fundamental importância na formação inicial, mas ressaltamos que cada curso possui suas próprias especificidades, portanto, não há um modo único de organizá-lo. Com a Licenciatura em Geografia não é diferente, na formação de professores de geografia o espaço de atuação, a escola e sua comunidade importam na produção do conhecimento geográfico escolar.

A partir deste entendimento enfatizamos a importância do Estágio Docente em Geografia articulado aos contextos sociais em que se inserem, no caso relatado a Educação Escolar Indígena, em função da luta histórica desta modalidade na Educação Básica brasileira e sua materialização no território do sul e sudeste do Pará.

Ao relatar a experiência do Estágio Docente III da Unifesspa (2018) em parceria com uma escola indígena e seu potencial a partir das interações ocorridas ao longo do seu percurso, não indicamos um ponto final ou um modelo a ser

replicado, ao contrário, gostaríamos de convidar estagiários(as) e orientadores(as) de outros estágios docentes a dialogar horizontalmente e de modo comprometido com os contextos sociais em que se inserem os cursos de licenciatura. No intuito de promover uma formação de professores(as) desalinhada e deslocada das propostas curriculares hegemônicas, para isso, a interação com espaços escolares diversos tem o potencial de nos mover.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer o auxílio e dedicação do professor de geografia da escola, que ofereceu todo o apoio para a realização do estágio docente no espaço escolar. Agradecemos também a recepção na escola, dos(as) servidores(as) e de toda a comunidade, que acolheu e manteve uma boa relação com os(as) estagiários(as).

REFERÊNCIAS

- BARROS, Gabriel Renan Neves; MARTINS, Alan Bizerra; SILVA, Kassia Raylene Sousa da. A experiência do estágio docente em geografia na Escola Família agrícola Jean Hébette no município de Marabá/PA. **Revista Ensino de Geografia**, (Recife), v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/244375>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BEZERRA, Amélia Cristina. O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores de geografia: reflexões a partir dos estágios supervisionados. **Revista de Geografia**, (UFPE), v. 30, n. 1, 2013. p. 40-54. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229069/0>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. Cascavel, PR, 2008. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20. 2008. Cascavel/PR. **Anais [...]**. Cascavel/PR, 2008, p. 1-11.
- BRASIL. Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 21 de junho 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

MENESES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MENEZES, Sabrina Padilha de. **Cultura estética indígena híbrida: uma abordagem interdisciplinar acerca da pintura corporal Parkatêjê**. 2016 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, Marabá, 2016.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha. Práticas de ensino e estágio supervisionado. *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, pág. 26-31.

PEIXOTO, Clebson de Sousa. **Análise da produção de material indígena didático para a Escola K̄yikatêjê**. 2016. (Dissertação de Mestrado) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Universidade de Lisboa, Portugal. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógicas**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria-PA**. (Tese de Doutorado) -Universidade de São Paulo, São Paulo- SP. 2021.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. Estágio supervisionado em Geografia: discurso e práticas. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. (org.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2012, v. 1, p. 189-198.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

THEVES, Denise Wildner; CARDOSO, Daniela; TONETTO, Élide Pasini. Trilhando novos caminhos na educação: escuta, partilha e negociação no diálogo entre o curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS e a Escola Municipal Porto Alegre (EPA). *In: Geremias, Agnaldo Aparecido et al. (org.). Questões e práticas educacionais em tempos de pandemia*. São Paulo: BT Acadêmica, 2021. p. 15-26.

Contribuições de Autoria

1 – Alan Bizerra Martins

Licenciatura em Geografia, Mestre em História.

<https://orcid.org/0000-0002-2253-8894> • alanmartinsgeo14@gmail.com

Contribuição: Escrita - Redação

2 – Gabriel Renan Neves Barros

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura.

<https://orcid.org/0000-0002-2098-4444> • gabriel.barros@ifpa.edu.br

Contribuição: Escrita - Redação

3 – Élide Pasini Tonetto

Doutora em Geografia.

<https://orcid.org/0000-0001-7366-8800> • elidapassinitonetto@gmail.com

Contribuição: Escrita - Redação.

Como citar este artigo

MARTINS, A. B.; BARROS, G. R. N.; TONETTO, É. P. Estágio como prática docente em Geografia na escola indígena Tatakti Kyikatêjê: relatos na educação indígena. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e32, p. 1-22, 2021. DOI 10.5902/2236499466726. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499466726>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.