



# ESTÁGIO CURRICULAR NA ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS: UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

**Antonio Almir Silva Gomes**  
*Universidade Federal do Amapá*

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é discutir questões relacionadas ao estágio curricular desenvolvido por graduandos na área de Linguagens e Códigos de uma Licenciatura Intercultural Indígena de uma universidade federal brasileira. Ao longo do mesmo, argumento em favor de que a prática do estágio curricular deva constituir-se oportunidade para todos os envolvidos melhor conhecerem a realidade da Educação Escolar Indígena, bem como pensar ações que a potencialize. Desta forma, discuto concepções adquiridas em minha prática docente como membro de uma Licenciatura Intercultural Indígena acerca do que deve ser o ato de estagiar na Educação Escolar Indígena, o que o mesmo ato pode proporcionar de aprendizado ao estagiário e, conseqüentemente, de ganho à escola indígena. Muito do que discute ao longo do artigo, certamente não se constitui novo, mas inovador pelo fato de ser pensado para o contexto da escola indígena institucionalizada em sua natureza diferenciada sob a perspectiva da Legislação Federal Brasileira.

**Palavras chave:** Estágio; Educação; Indígena.

## **TRAINEESHIP IN THE LANGUAGE SCIENCES: A CASE STUDY IN THE INTERCULTURAL INDIGENOUS COURSE**

### **Abstract**

The aim of this present work is perform some discussions generated along the traineeship developed by graduate students of Language Sciences of one Intercultural Indigenous Course from a Federal Brazilian University. I argument that the traineeship must constitute opportunities that allow the people involved in the indigenous education school to better knows it. Based on my own insights gained in my teaching practice as a member of an Intercultural Indigenous Course, I discuss the main aspects of how to be the act of interning in indigenous educationteaching classes, the gains received for the trainee and consequently for the indigenous education developed at the school. Several discussions carried out in this paper are not novel, but for the context of institutionalized indigenous school the innovations are evident, due to different nature of it from the perspective of Brazilian Federal Law.

**Key words:** traineeship; indigenous; education.

## Introdução

O Brasil é um país com uma diversidade inquestionável sob qualquer aspecto. Em termos de população, convivem em seu território povos de diferentes regiões do planeta. Logo, é possível, sem nenhum esforço, pensar na imensidão cultural proveniente dessa diversidade. O Brasil conta igualmente com uma enorme diversidade de povos e culturas provenientes das populações que habitavam esse território antes da chegada dos colonizadores no século XVI. Trata-se dos indígenas que vivem de norte a sul do país. Segundo dados oficiais do Censo IBGE (2010), tais populações constituem-se por um universo de 896.917 indivíduos, o que representa, segundo os mesmos dados, um percentual de apenas 0,47% da população nacional. Nas universidades brasileiras, esses indivíduos são normalmente identificados a partir dos grupos linguísticos a que pertencem. Assim, fala-se em grupos Tupi, Macro-Jê, Aruák, Karib, Pano, Tukano, Arawa, Katukina, Makú, Nambikwára, Txapakúra, Yanomámi, Bóra, Guaikurú, Múra, Aikanã, Kanoê, Kwazá, Irântxe, Mynký, Trumai, Tikúna, Galibí-Marwórnó, Karipúna do Norte<sup>1</sup>.

Um fato inegável da contemporaneidade brasileira relativa a esses povos é a presença da instituição escola. Aferida sob o título de Educação Escolar Indígena (EEI), tem-se sustentado sob os pilares da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo. Estas características a distinguem, por exemplo, da educação escolar implementada pelos jesuítas nos primeiros séculos da colonização europeia em território brasileiro, cujos objetivos dentre outros era “reunir evangelização e educação escolar num só propósito”

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre a classificação desses povos sugiro leitura de Moore; Galucio & Gabas Jr (2008).

(cf. KAHN & FRANCHETTO, 1994, p.78). O conjunto de características em questão define igualmente a EEI como singular em relação ao sistema de educação nacional. Como consequência, pode-se depreender como direitos adquiridos pela EEI a utilização de “regimentos, calendários, currículos, materiais pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e linguísticas” (cf. LEI N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001), “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” de cada comunidade ou, ainda, a presença de professores índios na escola indígena (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, § 2º do artigo 210).

A presença da EEI – pensada a partir das características mencionadas – nas comunidades indígenas e o consequente crescimento da demanda por professores qualificados para atuar nessa modalidade de ensino resultam na necessidade de cursos específicos. Esse papel tem sido assumido pelos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas (LIIs) oferecidos Brasil afora por instituições públicas de ensino superior.

Por se tratar de licenciaturas, os cursos de formação superior indígena das universidades brasileiras também estão obrigados a oferecer a seu público a oportunidade de estágios curriculares. Apesar de apresentar um panorama da EEI brasileira, o objetivo principal deste artigo é delinear um conjunto de respostas – a partir de minha experiência adquirida como docente de uma licenciatura dessa natureza na Universidade Federal do Amapá-AP – à seguinte pergunta: qual deve ser o objetivo de formação implícito no estágio curricular submetido aos discentes das Licenciaturas Interculturais? Para responder a essa pergunta, detenho-me especificamente ao estágio curricular de discentes cujo escopo da formação será o ensino de linguagens e códigos nas escolas indígenas.

Respostas a perguntas semelhantes direcionadas a distintos cursos de licenciaturas certamente são bastante numerosas. Inegavelmente há muito material sobre estágio curricular pensado para a escola não indígena. Respostas de mesma natureza direcionadas às licenciaturas que atendem especificamente à realidade dos povos indígenas, contudo, ainda são bastante incipientes, de modo que é possível afirmar de antemão que não se encontra nas licenciaturas indígenas estudos referentes à sua realidade pedagógica com o mesmo vigor que se encontra nas demais licenciaturas. Nesse aspecto, parece-me bastante oportuno tratar aqui do estágio curricular a partir de um caso específico. Para tal, apresento este artigo subdividido em duas seções distintas.

Na primeira seção (item 1), indico a Educação Escolar Indígena como a responsável por todos os aspectos mencionados neste artigo. É ela a justificativa para a existência dos distintos cursos de licenciaturas interculturais em diversas universidades brasileiras (1.1); no anseio de constituí-la da melhor maneira possível é que seu público alvo (os acadêmicos) realiza os estágios curriculares, de onde surgem concepções e questões pertinentes (1.2). Esse arcabouço de informações é completado com o item no qual me refiro às concepções de estágio curricular presentes em distintos Projetos Pedagógicos (1.3).

Na segunda seção (item 2), analiso diferentes relatórios de estágio curricular apresentados por acadêmicos da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação Linguagens e Códigos – da Universidade Federal do Amapá para, em seguida, apresentar minhas concepções acerca do que deve ser considerado quando da relação Observação *versus* Docência (item 3). Após tais concepções, apresento minhas considerações finais sobre o tema discutido.

## 1 A Educação Escolar Indígena

No contexto indígena, somente a partir das últimas quatro décadas tem-se delineado um cenário em que a escola assume função social diferente daquela cujos objetivos eram catequização ou assimilação aos padrões da sociedade nacional<sup>2</sup>. Contudo, parece-me que entre seus atores ainda persistem dúvidas acerca das pretensões desta mesma escola no contexto da sociedade em que se insere. Destaco, nesse caso, os modos e concepções de ensinar diversos conhecimentos provenientes de sociedades alheias à sociedade indígena. O limite entre o ensinar estes conhecimentos e os conhecimentos genuínos da referida sociedade indígena não me parece claro. Da mesma forma, parece-me obscuro o papel da própria língua indígena frente à língua portuguesa – cada vez mais presente no contexto indígena – quando se pensa, sobretudo, nos materiais didáticos disponíveis. O referido contexto requer que a escola repense seu papel social e, sobretudo, as consequências de sua existência, já que impacta a própria identidade daqueles que a possuem. Apresento abaixo um retrato muito realista desse impacto a partir da concepção de um aluno da LII da Universidade Federal do Amapá<sup>3</sup>:

Para alguns povos indígenas a educação escolar é um instrumento que pode ser boa e por outro lado pode provocar algum impacto da comunidade. Exemplo, a criança não vai mais pescar, não quer aprender o artesanato etc...

Essa realidade permite questionamentos do tipo: como conviver bem escola indígena, comunidade e conhecimento sistematizado? A escola indígena está alterando a dinâmica

---

<sup>2</sup> Aos interessados nesses fatos históricos inerentes à educação escolar indígena sugiro leitura de Kahn & Franchetto (1994).

<sup>3</sup> Ressalte-se que o cenário aqui delineado não tem a pretensão de representar a realidade de todas as comunidades indígenas brasileiras, uma vez que estas, em conjunto, representam uma variedade enorme de aspectos socioeconômico-culturais e linguísticos. O excerto em questão mantém a forma original do autor e constitui-se parte de um trabalho maior produzido em sala de aula no curso em que é discente.

socioeconômica e cultural das comunidades? O professor, como transmissor do conhecimento, está substituindo os especialistas das comunidades? Até que ponto isso é aceitável? Quais perdas e ganhos? Para que comunidades isoladas precisam adquirir o conhecimento não indígena? O seu conhecimento não explica o universo em que vivem? Em casos onde a comunidade quer que seus filhos estudem somente Português Brasileiro (PB), para quê isso? Tais perguntas relacionam-se à própria identidade da escola indígena e conduzem a dois contextos socioculturais distintos. O primeiro contexto engloba as escolas que estão imersas em comunidades indígenas que, igualmente, encontram-se imersas no contexto sociocultural da sociedade dominante. Essas comunidades têm o PB como língua materna, seus membros já participam ativamente das atividades socioeconômicas e culturais da sociedade não indígena que as circundam. No segundo contexto, especialmente na Amazônia Brasileira, muitas comunidades indígenas ainda mantêm como língua materna a língua de seus antepassados, estabelecem relação socioeconômica e cultural com a sociedade dominante de forma bastante restrita.

A delimitação dos dois contextos parece apontar para dois tipos distintos de escola. No primeiro tipo, a escola instrumentaliza o povo para as relações que este estabelece com outras sociedades. Além disso, tem exercido cada vez mais papel relevante em ações de revitalização linguística e cultural. No segundo tipo, seria o objetivo da escola o mesmo que atestado no primeiro tipo? Parece-me conveniente pensar que não. Neste, o processo é inverso. Ou seja, a escola deve atuar no sentido de potencializar cada vez mais as características gerais dos referidos povos. Assim, o conhecimento primeiro desta escola deve ser aquele construído pelo povo ao longo de séculos.

Conhecimentos de outras sociedades devem constituir-se secundários. Essa concepção não exclui, portanto, a possibilidade de se trabalhar na escola com conhecimentos distintos daqueles provenientes da própria sociedade indígena. Aliás, a diversidade de conhecimentos constitui-se uma das bases da escola indígena intercultural.

Ao identificar o contexto sociocultural da escola em que atua, caberá ao estagiário compreender o papel que a EEI deve desempenhar e, sobretudo, se o mesmo está sendo executado de maneira satisfatória. Assim, estará mais apto a contribuir para a “solução indígena ao problema da educação” (MELIÁ, 1999, p. 16), incluídas nessa contribuição possíveis respostas às inúmeras perguntas apresentadas nesta seção.

### **1.1 Educação Intercultural Indígena nas universidades brasileiras**

A demanda gerada pela EEI brasileira por professores indígenas tem ampliado consideravelmente a quantidade de cursos cujo objetivo é a formação destes professores, o que tem sido feito sob a denominação Educação Intercultural Indígena (EII)<sup>4</sup> por diferentes universidades em todas as regiões do país. Na região Norte pode-se citar as universidades Federal do Pará (UFPA), do Amapá (UNIFAP), Roraima (UFRR), Rondônia (UNIR) e do Amazonas (UFAM). No outro extremo do país, tem-se dentre outras, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além destas, encontra-se a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Sudeste), Universidade Federal de Goiás (UFG, Centro Oeste), Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG, Nordeste).

---

<sup>4</sup> Com esse conceito cria-se a dicotomia EEI versus EII que se referem respectivamente aos processos educacionais que ocorrem na escola indígena e na universidade.



Como pode ser observado, em todas as regiões do país há cursos de formação de professores indígenas, que, certamente, consideram-se interculturais em sua essência. Esses cursos têm o apoio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Ministério da Educação. O objetivo explícito do PROLIND é a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas. Segundo o Edital de Convocação Nº 3DE 24 DE JUNHO DE 2008 do MEC, além de questões relacionadas à gestão e à sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, as licenciaturas indígenas devem promover, também, o estudo das línguas indígenas. Assim, sob a perspectiva oficial, a EEI pode ser pensada como recurso que permite instrumentalizar as comunidades indígenas no sentido de lidar com questões relativas à gestão e à sustentabilidade das terras e culturas, bem como línguas maternas (LM).

### **1.2 Estágio Curricular: concepções e questão pertinentes**

Ao referir-me a estágio curricular, o faço considerando-o, nos termos de Pimenta (1995, p. 66), como uma atividade. Compreendo que se constitui o momento oportuno para que o estagiário desenvolva a habilidade de aprender, de compreender e de propor ações inerentes à realidade escolar. É momento de testes, de fazer, de refazer; de pensar, sobretudo. A soma das referidas habilidades com os momentos de ação indica que o estágio curricular em si não é unicamente uma oportunidade para que o futuro professor tome conhecimento do contexto educacional. Para além disso, permite-lhe pensar ações práticas de docência que resultem em melhor relação entre ensino e aprendizagem. Compreender o contexto educacional durante o estágio seria apenas a porta de entrada para o mundo da docência com competência. Um contexto bastante abrangente

nesse sentido é apresentado por Pimenta e Lima (2004, p. 163), para quem estágio:

envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que as envolvem e determinam.

Desta forma, chega-se ao que parece ser o ‘tripé’ de sustentação do estágio nas diversas licenciaturas: (i) observação dos processos de ensino e de aprendizagem; (ii) compreensão do sistema educacional em sua totalidade e (iii) proposição / intervenção no sistema a partir da observação e da compreensão prévia.

Se pensada como inerente ao estágio curricular, a necessidade de intervenção / ação no contexto escolar envolvido aponta para algumas questões relativas à educação escolar indígena em virtude, especialmente, de seu caráter diferenciado. Assim, espera-se que durante o estágio curricular o estagiário identifique e, simultaneamente, busque respostas claras e objetivas a questões caras tais como: (i) adequação dos materiais didáticos à realidade da população atendida na escola; (ii) avaliação da escola enquanto instituição e sua real função na comunidade; (iii) uso na / pela escola do conhecimento ancestral da população indígena. Tais questões devem levar o estagiário a um universo além daquele em que se busca observar metodologias de ensino de modo que, em um passo seguinte, possa reproduzi-las.

A mudança de postura para o estágio curricular no caso da EEI se justifica, sobretudo, pela recente história de sua existência, fato que potencializa a ocorrência de muitas perguntas sem respostas. Mudar implica na necessidade de uma formação sólida do professor indígena, voltada para a pesquisa. Ao fomentar uma formação docente nessas bases, as LIIs

propiciarão ao estagiário encontrar maior facilidade na busca de respostas às questões apresentadas ao longo deste artigo, incluídas aquelas estritamente ligadas à prática docente em sala de aula (cf. 2.1). Logo, a formação de um professor com características de pesquisador é uma necessidade básica das LIIs, de modo que as universidades devem encontrar mecanismos para provê-la. As referidas licenciaturas não podem se esquivar dessa responsabilidade, sob o risco de contribuir para um modelo de educação indígena em que as soluções sejam pensadas unicamente nas secretarias executivas estaduais de educação ou demais, sem a participação efetiva dos principais interessados: a comunidade indígena. Executar a formação docente baseada também na pesquisa permite que perguntas do tipo “como os futuros professores aprenderão a pesquisar no ensino se em sua formação a pesquisa está ausente” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 87) não encontrem eco nas licenciaturas indígenas.

Além de favorecer a prática da pesquisa e da formação do pesquisador / docente – já que não será um mero espectador – o estágio curricular o coloca de frente com a dicotomia teoria *versus* prática empregada na escola. O que é teoria? É a teoria que conhecemos que deve ser empregada na escola indígena?

O estagiário / futuro professor com perfil de pesquisador não se aterá apenas à observação dos fatos, mas principalmente à avaliação da função da teoria no ambiente escolar. Ao assim fazê-lo, cabe-lhe compreender que a escola deve ocupar-se não apenas àquela teoria/conhecimento do colonizador, mas, sobretudo, ao conjunto de conhecimentos inerentes à própria sociedade indígena e como esse fato tem sido efetivamente delineado. Disto decorre a necessidade de um estagiário que interprete e pense o contexto observado (cf. 1).

Estaria a teoria aplicada na escola indígena voltada aos aspectos práticos do cotidiano, ou teria um ímpeto puramente teórico? O que se tem ensinado nessas escolas realmente encontra o equilíbrio entre teoria e prática? Artesanato, cultura, conhecimento não indígena, como tudo isso tem sido administrado? A busca de respostas a tais perguntas implica dizer que a observação dos fatos deve resultar em ação na medida em que o estagiário pensará possibilidades que resultem em melhor interação entre o conhecimento sistematizado (teórico) e o conhecimento empírico.

Finalmente, aponto para outro aspecto relacionado ao estágio curricular nas LIIs e já verificado em outras licenciaturas por Almeida (1978): a aquisição de melhor conhecimento por parte da própria universidade acerca dos fatos inerentes à EEI. O estágio curricular como forma de valorizar a criatividade, de instigar a compreensão e a intervenção, além de propiciar uma melhor formação ao futuro professor constitui-se uma ferramenta útil para a própria universidade, porque aponta os problemas e faz suscitar soluções aos mesmos através de pesquisas mais precisas acerca da realidade da EEI.

### **1.3 Estágio nos projetos pedagógicos de licenciaturas interculturais**

Nesta seção faço referência a dois aspectos comuns aos Projetos Pedagógicos de LIIs e que as assemelham às demais licenciaturas: (i) a carga horária aproximada de 400 horas para a realização do estágio curricular e (ii) a divisão da mesma carga horária entre atividades de observação e de docência. Na Universidade Federal de Campina Grande (PB) através de “dois Estágios Curriculares Supervisionados” pretende-se possibilitar ao estagiário:

suficientemente maduro quanto à sua formação pedagógica e domínio dos conteúdos uma experiência docente supervisionada conjuntamente por professores da universidade, das escolas indígenas e das próprias aldeias, de forma a possibilitar um ambiente de docência compartilhado. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2007,p.48).

Na realização das 400 horas referentes ao estágio supervisionado da Universidade Federal de Rondônia (Campus de Ji-Paraná), entende-se que o estagiário deve ser capaz de desenvolver:

atividades relacionadas a planejamento e docência nas diferentes áreas do saber que compõem o Referencial Curricular das Escolas do Ensino Fundamental e Médio Indígenas ou em atividades de gestão da Educação Escolar Indígena (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2008, p.33)

No curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran de formação superior indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o estágio supervisionado está sistematizado da seguinte forma:

...das 800 horas de Estágio exigidas, 480 horas serão computadas à partir das matrizes de Material Didático I, II e III, que têm duração de 160 horas cada uma...; as 320 horas restantes serão computadas à partir da observação do desempenho do professor cursista em sua sala de aula, na escola da comunidade, por um professor formador designado pelo Núcleo. (PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL, UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2002, p.27).

A concepção de estágio apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por sua vez, é bastante semelhante àquela que defendo neste artigo, pois considera que “o estágio tem como foco central a reflexão da prática pedagógica, incidindo sobre todos os aspectos da vida cotidiana da escola” (PPC FIEI, 2004, p. 21). Assim como nos demais cursos observados até aqui, a carga horária destinada ao estágio na UFMG gira em torno de 400 horas. Esse total é também aquele identificado na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2007).

Sendo um momento de observação e de docência, segundo Pimenta (1995, p. 66), um componente do currículo não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade, a questão que se coloca aqui é: o que se pode aprender com essa atividade no caso de discentes que atuarão como professores de línguas? As seções finais deste artigo tentam respondê-la.

## **2 A prática de estágio curricular segundo os relatórios**

Após as discussões feitas nas seções anteriores acerca do papel da educação escolar indígena no ambiente em que se insere 1.1, das concepções de estágio 1.2 e da forma como esta etapa de formação de docentes é pensada em distintas IES brasileiras 2.3, detenho-me à segunda parte deste artigo, onde o escopo principal é a análise de excertos de relatórios de estágios curriculares produzidos por discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP<sup>5</sup>. Para tal fim, delimito os

---

<sup>5</sup> Esse curso atende aos povos indígenas que vivem na Terra Indígena Uaçá, às proximidades do município de Oiapoque-AP, bem como àqueles que vivem no Parque do Tumucumaque (Norte do estado do Pará) e às proximidades do município de Pedra Branca do Amapari (noroeste do estado do Amapá). Os relatórios de estágio curricular em questão registram um panorama bastante amplo e rico da realidade da EEI empreendida nessas regiões, seja no nível

seguintes subitens: 2.1 Estagiário pesquisador; 2.2 Avaliação de metodologias docente; 2.3 Avaliação da validade e da relevância do conteúdo ensinado; 2.4 O ensino de L1 e de L2 em contextos multiculturais; 2.5 Aproveitar o *feedback* discente como oportunidade de aprendizado. Ao discutir estes subitens considero-os como inerentes ao perfil do estagiário pensado neste artigo. Desse modo, constituem-se resposta à pergunta “qual deve ser o objetivo de formação implícito no estágio curricular submetido aos discentes das licenciaturas interculturais” apresentada na introdução deste artigo.

A análise que apresento para os excertos dos subitens demonstra que se pode ir além da observação. Aliás, isso é o que se deseja quando se defende um pensamento crítico do estagiário, conforme já mencionei em 1.2, por exemplo.

## 2.1 Estagiário pesquisador

Ao estagiário pesquisador, o estágio deve permitir não apenas a avaliação de questões inerentes à prática docente no momento de sua execução, mas, principalmente, levá-lo a questionar-se acerca da mesma<sup>6</sup>. Dessa forma, situações como as descritas nos dois excertos a seguir, devem permitir-lhe pensar respostas para perguntas do tipo: Para quê? Isso é importante? O que os alunos pensam sobre isso? Eu agiria da mesma forma nessa situação? Esta forma é a mais adequada para o aprendizado? Qual a vantagem dessa metodologia em detrimento de outras?

---

fundamental, seja no nível médio, sobretudo por agrupar um conjunto de autores que vivenciam há bastante tempo essa modalidade de educação escolar. Presume-se, portanto, a fidelidade e a clareza da compreensão expressa nos mesmos relatórios acerca da EEI, fato que justifica o uso deles neste artigo.

<sup>6</sup> Essa é a realidade que se pretende atingir na licenciatura intercultural da UNIFAP durante o período da formação discente, o que certamente terá impacto no modo como serão desenvolvidos os próximos estágios supervisionados.

...Branca de Neve, Cinderela, A princesa e o sapo, Rapunzel e outros. Esses livros eram para ler e depois traduzir em pauta, na forma escrita...tiveram dificuldade de traduzir e escrever o texto mas com a ajuda da professora conseguiram fazer as atividades.<sup>7</sup> (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

A professora chamou, então, um de cada vez para fazer a leitura oral para a turma. Ela interferia, ou ajudava bastante na leitura, fazia os alunos repetirem a frase ou a palavra, até a palavra estar correta (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

A busca de respostas às questões sugeridas caracteriza exatamente o perfil de um estagiário pesquisador porque indica alguém que pensa, que busca soluções através da investigação. Logo, trata-se não de alguém que meramente observa, mas de alguém que propõe, cria, avalia. Ao assim fazê-lo, o mesmo estagiário envolve-se, questiona-se acerca de questões gerais da escola, tais como seu funcionamento, seu real papel na comunidade e, sobretudo, a forma como e o quê ensina.

É conveniente ressaltar que o estagiário pesquisador deve observar sua realidade indígena, dilemas, necessidades. Para uma boa observação docente não basta ao mesmo, entretanto, apenas ter bom domínio de questões sociais de sua aldeia; precisa bem conhecer questões técnicas de sua área de conhecimento. Daí a importância do conhecimento teórico. No caso do estagiário em línguas, em virtude de seu contexto, precisa conhecer questões de Fonética, de Fonologia, mas também, de Sociolinguística, Semântica, História da língua, etc. O equilíbrio do conhecimento teórico com o conhecimento empírico social contribuirá para ações de intervenção da realidade.

---

<sup>7</sup> Todos os excertos apresentados são tratados como propriedade da Universidade Federal do Amapá / Colegiado de Educação Intercultural Indígena, de modo a manter a impessoalidade de seus autores; alunos da área de Linguagens e Códigos formados em 2011, no Campus Binacional Oiapoque/AP. Ao todo são mencionados excertos, mantidos em sua forma original, extraídos de onze Relatórios de Estágio Supervisionado realizados em diferentes escolas indígenas do Estado do Amapá e Norte do Pará. O princípio de impessoalidade foi mantido, também, no excerto da seção 1 relacionada à EEI.



## 2.2 Avaliação de metodologias docente

Com o perfil delimitado no subitem acima se presume que o estágio deva permitir ao estagiário testar e avaliar diferentes metodologias de ensino. Os dois excertos a seguir demonstram, por exemplo, questões metodológicas distintas que permitiriam ao estagiário questionar-se sobre os motivos que levam o aluno às dificuldades mencionadas nos mesmos:

...fiz revisão e depois passei atividade no quadro negro. O objetivo era verificar o nível do entendimento do aluno, ajudei muitos alunos. Mesmo assim eles tinham dificuldade de construir o texto. Criei outra metodologia para esclarecer aos alunos... Fiz muitas estratégias com a turma. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Outra questão observada se deu na quantidade de atividades extra-classe que a professora passava para os discentes. Pois os mesmos não conseguiam resolver os exercícios. Diziam que tinham que caçar, pescar e ir para a roça... Assim, quando a escola passa muita atividade extra-classe fica comprometido o tempo para seus trabalhos de subsistência. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

O primeiro excerto, no qual o estagiário relata a própria experiência docente, deveria resultar em respostas às seguintes perguntas: Por que os alunos apresentaram dificuldades para construir o texto? As minhas estratégias foram melhores do que as da professora? Os alunos aprenderam mais com a minha estratégia, por quê?

O segundo excerto, por sua vez, pode suscitar três questões básicas no estagiário: Eu diminuiria a quantidade de atividades ou não passaria nenhuma atividade extraclasse? Por quê? Seria possível utilizar as atividades de caça, pesca e roça dos alunos como fonte de conhecimento a ser trabalhado na sala de aula? A avaliação crítica das perguntas sugeridas permitirá ao

estagiário adentrar, sobretudo, em um universo constante na prática docente que é a necessidade de tomar decisões concomitantemente aos fatos. Portanto, ao avaliar (e não simplesmente observar / descrever) a(s) metodologia(s) o estagiário desenvolve a capacidade de decidir ações docentes. Importa dizer que todas as perguntas, bem como as respostas relacionadas, deveriam constituir parte do relatório de estágio; reflexo da capacidade de pensar, avaliar, agir.

### **2.3 Avaliação da validade e da relevância do conteúdo ensinado**

A observação do tipo de conteúdo ensinado na escola indígena precisa estar atrelada intimamente ao ato de avaliar a relevância do mesmo conteúdo para a vida da comunidade. No caso específico do ensino de língua materna (L1)<sup>8</sup>, a questão central resvala no entendimento de que aula de L1 jamais deve constituir-se uma adaptação de uma aula de PB como sugerem os dois excertos abaixo:

...a atividade desenvolvida foi produção de textos na língua materna, como por exemplo: narração e descrição, os alunos mostraram bastante interesse ao trabalho. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

...A professora iniciou suas aulas com o tema substantivo, gênero, número e grau aumentativo e diminutivo. Logo em seguida, ela explicou cada tema dos substantivos em patuá (Kheul)... (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

O conhecimento das peculiaridades gramaticais de cada uma das línguas ensinadas na escola deve permitir ao estagiário questionar-se acerca do contexto descrito acima; deve suscitar-lhe a necessidade de questionar-se acerca da validade e da

---

<sup>8</sup> Considero ao longo deste artigo L1 como língua indígena em detrimento do português brasileiro, adotado como L2 por inúmeros motivos entre povos indígenas do Amapá.

independência destes conteúdos enquanto conhecimento do próprio povo, sob pena de o aluno e a comunidade não reconhecerem tais aulas como relacionadas àquilo que é L1. Nessa perspectiva, a descrição dos fatos no primeiro excerto deve gerar questões do tipo: Quais outros gêneros são utilizados rotineiramente pelos falantes? A escola os tem considerado nas aulas? Para que estudar narração e descrição na L1? No caso do segundo excerto, deve-se perguntar primeiro sobre a realidade gramatical de L1 frente a L2. Pela nomenclatura utilizada no referido excerto, parece ter ocorrido simplesmente uma adaptação de conceitos da gramática do português. Nesse caso, é necessário pensar em outras habilidades de ensino, de materiais didáticos. Novamente, o momento do estágio curricular torna-se propício para esse tipo de descoberta, exercício do pensamento crítico.

#### **2.4 O ensino de L1 e de L2 em contextos multiculturais**

A coexistência de mais de uma língua no contexto de sala de aula dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará é uma realidade, de modo que se pode considerá-lo multicultural<sup>9</sup>. Por isso, ao estagiário cabe observar/compreender as diversas questões relacionadas à interculturalidade, sobretudo aquelas postas nas aulas de línguas. Desta forma, torna-se relevante pensar a forma como a escola lida com o ensino de L1 e de L2. No que confere ao ensino de L1, um dos aspectos mais importantes que os estagiários identificam é a dificuldade que os alunos encontram em escrevê-la, conforme se observa nos dois excertos abaixo:

---

<sup>9</sup> Contextos de multiculturalidade estabelecem, segundo Silva (2000, apud MOREIRA, 2002), relação com concepções de diferença e de identidade; sendo ambas interdependentes. Para o autor, esta realidade precisa ser considerada na escola para além da coexistência de culturas, de modo a constituir-se um contexto no qual a inter-relação entre pessoas resulte em “entendimento recíproco”.

...a atividade a ser desenvolvida foi descrição de pequenos textos como por exemplo fazer apresentação de si mesmo, descrever alguns animais ou objetos. Tiveram muita dificuldade porque não sabiam escrever no patoá. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Perguntei a eles se já estudaram o palikur, mas eles me responderam que nunca estudaram. Tentei passar o assunto e observei que realmente eles tem dificuldade de escrever a língua materna. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Questões relacionadas à escrita e à gramática da língua parecem ser um bom indicativo para pensar sobre o que a escola indígena precisa. O estágio curricular é realmente o momento mais adequado para fazer questionamentos dessa natureza.

No caso das dificuldades com a escrita, pode-se pensar sobre os motivos que a mantêm e as possíveis soluções para melhorar o uso.

Outro aspecto relevante em contextos de sala de aula multiculturais refere-se à questão de “como interpretar/interferir a relação L1 e L2. Em outros termos, compreender em que L1 pode contribuir na aula de L2 e vice versa. No excerto abaixo, o autor identifica na alternância de códigos linguísticos uma boa ferramenta para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem.

...onde trabalhou-se com explicações e exemplificações diversas além de atividade de fixação, utilizando a língua Palikur e a língua Portuguesa, de forma que os alunos assimilaram bem o conteúdo explanado tendo então um bom aproveitamento. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Em outros contextos, porém, a alternância de códigos linguísticos não tem o mesmo efeito, sobretudo, quando se trata da co-ocorrência de mais de duas línguas. Nesses casos, o estagiário precisa pensar sobre o *status* de cada uma das línguas presentes na sala de aula, sobre as concepções de diferenças e de

identidades existentes entre as línguas indígenas e entre estas e o PB. No relato a seguir se verifica, por exemplo, a co-ocorrência de pelo menos três línguas distintas (Patuá “Kheuól”, PB, Palikur) que requerem do docente o pensamento e a avaliação acerca das melhores práticas e usos das mesmas.

...apesar de alguns alunos sentirem dificuldade de falar o patuá, já para os alunos Galibi-Marworno foi muito fácil para eles, porque eles falam o patuá e tem como a segunda língua o português, os alunos palikur se sentiam muito envergonhados, porque não estão acostumados a se comunicar em patuá. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Ao estagiário de Linguagens e Códigos, vivenciar esse tipo de situação produz uma oportunidade única de compreender contextos multilíngues ao mesmo tempo em que pensa possíveis ações docentes mais eficientes para o ensino e aprendizagem.

Quando se trata de educação escolar, tem-se divulgado amplamente entre os próprios atores da EEI que um dos propósitos do ensino de língua indígena é o fortalecimento e a manutenção, através desta, da cultura própria. Então a aula de L1 deve encontrar métodos e maneiras de favorecer a manutenção e a promoção da língua, ao passo que a aula de L2 deve proporcionar o domínio comunicativo com populações externas à comunidade. Desse modo, o modelo de ensino de L2 pautado no desenvolvimento das 4 habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) não dá conta dos anseios das populações indígenas quanto ao ensino de L1. Com isso, supõem-se objetivos diferentes para as aulas de L1 e de L2. Ao estagiário cabe, portanto, pensar criticamente essa situação, incluindo-se a avaliação da importância que se dá a cada uma das línguas no cenário da EEI.

## 2.5 Aproveitar o *feedback* discente como oportunidade de aprendizado

O estagiário deve compreender que as ações e reações discentes constituem-se um *feedback* das ações docentes. Uma fonte de aprendizado, portanto. Vejamos os dois excertos abaixo:

...se todos os professores que vierem para nós mandassem nós ler e falar na frente bem alto, talvez, elas não estariam assim (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

...teve muitas dúvidas, muitos alunos saíram na hora da explicação, outros se debruçavam nas suas carteiras, havia muitas conversas paralelas que atrapalhavam a professora (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

No primeiro excerto os discentes evidenciam o valor positivo de atividades relacionadas à oralidade. No segundo excerto, a questão é o comportamento discente diante da própria aula. A conclusão a que se chega neste é a de que os discentes não estavam envolvidos completamente com a aula. A busca de compreensão desse fato tem implicações na necessidade de tomada de decisões defendida em (2.2). O *feedback* do primeiro excerto, por sua vez, conduzirá o estagiário ao entendimento de que atividades voltadas à oralidade podem ser uma ferramenta metodológica ótima para o ensino de línguas. Assim, o estagiário insere-se em um contexto permanente de avaliação das práticas discentes. Conforme se pode observar nos excertos a seguir:

Um ponto positivo sobre as aulas foi que houve muito diálogo entre eu e os alunos e entre eles também, achei que isso contribuiu bastante para o desenvolvimento do trabalho. E um ponto negativo é em relação a escrita que eles ainda não conseguiram aprender... (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

...há muito tempo vinha observando alunos tanto em sala de aula quanto fora que suas maiores dificuldades vem sendo em relação a escrita,

principalmente quando é voltado para a escrita de textos... (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Inserir-se em um ciclo de permanente avaliação daquilo que vivencia ao longo do estágio supervisionado permitirá ao futuro professor indígena construir uma base sólida de percepções do ambiente de trabalho no qual atuará.

### **3 Do vazio do Relatório de Estágio ao que realmente se espera dele: a interdependência Observação *versus* Docência**

Simplesmente descrever no relatório de estágio as ações desenvolvidas não é o ideal. Perde-se tempo com um texto vazio de significado e de possibilidades de aprendizagem real do contexto escolar indígena. O estagiário deve ser direcionado a exercitar sua compreensão da realidade propondo ações alternativas para o que observara. Antagonicamente a esse cenário tenho observado pouco espaço nos relatórios de estágio supervisionado produzidos na EII em que atuo reservado para a análise e questionamentos acerca da realidade da EEI. A ampliação de espaços dessa natureza poderia ser utilizada como o momento privilegiado para o exercício do pensamento crítico no qual o estagiário exprimiria seu entendimento acerca do que viu, do que faria, do que não faria, por quê (não faria).

Da mesma forma, responderia a questões do tipo: Qual minha avaliação da realidade? Como interferiria na realidade observada?

No caso dos relatórios provenientes da docência, o estagiário deve, partindo do *know-how* adquirido ao longo do processo de observação, exprimir as ações realizadas e, concomitantemente, avaliá-las. Nesse processo, presume-se que

observação e docência, embora normalmente ocorram em momentos distintos da formação docente, não são momentos excludentes, mas, ao contrário, complementares.

A observação deve focar-se nos fatos inerentes ao sistema educacional como um todo e não na observação de prática pedagógica docente pura e simplesmente. Como primeiro contato com a escola, ajuda o estagiário a tentar interferir no processo já na segunda parte do estágio curricular, quando o mesmo desenvolverá ações de docência. O intervalo entre os dois estágios auxilia exatamente os atores envolvidos na busca por soluções a serem executadas durante o estágio de docência. Voltar-se para esse aspecto tem outra vantagem: o incentivo à criatividade, à medida que o estagiário é convidado a pensar soluções para a educação indígena atual. Esse cenário implica que o estágio curricular deve resultar não apenas na observação e na docência mas, sobretudo, na proposição de ideias capazes de fortalecer o ensino e a aprendizagem de línguas.

Proponho, portanto, uma mudança de foco dos relatórios de estágio curricular no sentido de que não bastaria ao estagiário relatar sua docência e observação. Haveria a necessidade de este ser o momento em que o proponente apresenta suas ideias de intervenção pautadas nas seguintes perguntas macro: o que eu observei e o que eu faria diferente em relação àquilo que observei? O que minha comunidade espera da escola e o que esta tem feito acerca? Cabe, finalmente, ao docente orientador do estágio nas licenciaturas indígenas direcionar as ações do estagiário neste sentido.



#### 4 Considerações Finais

Diante do que expus ao longo deste artigo, devo assumir que, se o estágio curricular presente nas LIIs não resulta em ideias de intervenção na realidade da EEI, a contribuição à formação prática do aluno fica bastante reduzida, já que o mesmo assume posição apenas de observador que faz alguma coisa que pode ser legal ou não, perdendo a oportunidade de pensar mais criticamente seu contexto. Sob essa perspectiva, o estágio curricular constitui-se tão somente em uma necessidade formal. Se delineado conforme defendido aqui, esse momento de aprendizagem torna-se profícuo para um diagnóstico dos seguintes aspectos: (i) o que é a EEI na prática; (ii) como ela está sendo desenvolvida em minha comunidade; (iii) ela atende (ou não) aos anseios do meu povo; (iv) o que pode ser feito para melhorá-la. A compreensão dos referidos aspectos resulta no olhar crítico do estagiário sobre sua realidade na medida em que lhe permitirá pensar práticas pedagógicas capazes de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Esse cenário constitui-se, portanto, a essência do estágio das Licenciaturas Interculturais Indígenas: Linguagens e Códigos; o caminho pelo qual os estagiários devem ser direcionados.

Ao fim de tudo o que foi dito, cumpre enfatizar que as escolas indígenas precisam muito mais de atores do que de reprodutores de um sistema atual que pode ser, acima de tudo, inadequado às reais necessidades das mesmas. Assim, as LIIs são as responsáveis por tornar o estágio um momento de ação, de reflexão e não simplesmente de observação e reprodução de metodologias de ensino. Assumi-lo como tal contribuirá para a

formação de professores indígenas capazes de responder ativamente às questões próprias da prática docente no contexto intercultural indígena e, conseqüentemente, para a melhoria da EEI.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. S. **Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1978.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 02 de set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC: SECAD. **Edital de Convocação Nº 3 SECAD/MEC**, de 24 de junho de 2008. 9p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Edital%203%20PROLIND.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 20 de ago. 2012.

KAHN, M; Franchetto, B. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63 jul./set. 1994

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, Dezembro/1999,p. 11-17.

MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABASJÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Revista Scientific American Brasil** (Edição Especial), v.3, 2008. p. 36-43.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n. 79. Campinas-SP. Agosto, 2002.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e

prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, agosto, 1995. p.58-73.

PIMENTA, S. G. & Lima, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Macapá:AP, 2007. 63p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Relatórios de Estágio Supervisionado: Linguagens e Códigos**. Licenciatura Intercultural Indígena. Oiapoque-AP, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena**. Campina Grande:PB, 2007. 88p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: formação intercultural de professor – FIEL**. Belo Horizonte-MG, [2004]. 108p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Ji-Paraná-RO, 2008.106p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural**. Boa Vista-RR, 2002. 53p.