

GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades GeoAmbES



ARTIGO

DA ALDEIA MAJTYRI À UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS: EXPERIÊNCIAS DE HUMANIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO E PELA DOCÊNCIA

*From Majtyri village to the Federal University of
Tocantins: experiences of humanization through
training and teaching*

*De la aldea de Majtyri a la Universidad Federal de
Tocantins: experiencias de humanización a través
de la formación y la enseñanza*

Narúbia Silva Wahuri

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Intercultural Indígena/PPGCII da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Barra do Bugres.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8289-1764>

E-mail: narubia@unemat.br

Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Professora da Educação Superior do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/UFT.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8519-4884>

E-mail: katiacristina@uft.edu.br

Como citar este artigo:

WAHURI, Narúbia Silva; BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira. Da aldeia Majtyri à Universidade Federal do Tocantins: experiências de humanização pela formação e pela docência. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**. Jul./Dez.vol. 4, n. 8, p. 73-90, 2025.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/index>

Volume 4, número 8 (2025)

ISSN 25959026

DA ALDEIA MAJTYRI À UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS: EXPERIÊNCIAS DE HUMANIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO E PELA DOCÊNCIA

From Majtyri village to the Federal University of Tocantins: experiences of humanization through training and teaching

De la aldea de majtyri a la Universidad Federal de Tocantins: experiencias de humanización através de la formación y la enseñanza

Resumo

O presente artigo configura-se como um memorial reflexivo relativo à minha trajetória e experiência de formação escolar e da experiência docente, vivida na escola indígena da Aldeia Majtyri, onde vivem os povos indígenas Tapirapé e Karajá. Apresentam-se três dimensões principais: a narrativa de minha história, a experiência na escola indígena, e a trajetória de formação no curso de Pedagogia e nos programas extracurriculares de caráter não obrigatório. A escrita (auto) biográfica favoreceu a construção de novos saberes, favorecendo o autoconhecimento, a auto formação e contribuindo para a constituição de construção de um novo modo de compreender e exercer a profissão docente. Assim, tornar-se professora comprometida com o respeito à diversidade deu-se na interface entre o contexto familiar, escolar e profissional, bem como no curso de Pedagogia.

Palavras-chaves: Memorial de formação. Formação docente. Educação indígena.

Abstract

This article is a reflective memoir about my educational journey and teaching experience at the indigenous school in the Majtyri Village, home to the Tapirapé and Karajá indigenous peoples. It presents three main dimensions: the narrative of my story, my experience at the indigenous school, and my educational trajectory in the Pedagogy course and in non-mandatory extracurricular programs. The (auto)biographical writing facilitated the construction of new knowledge, fostering self-awareness, self-development, and contributing to the development of a new way of understanding and practicing the teaching profession. Thus, becoming a teacher committed to respecting diversity occurred at the interface between the family, school, and professional contexts, as well as within the Pedagogy course.

Keywords: Training report. Teacher training. Indigenous education.

Resumen

Este artículo es una memoria reflexiva sobre mi trayectoria educativa y mi experiencia docente en la escuela indígena de la aldea Majtyri, hogar de los pueblos indígenas Tapirapé y Karajá. Presenta tres dimensiones principales: la narrativa de mi historia, mi experiencia en la escuela indígena y mi trayectoria educativa en la carrera de Pedagogía y en programas extracurriculares no obligatorios. La escritura (auto)biográfica facilitó la construcción de nuevos conocimientos, promoviendo la autoconciencia y el desarrollo personal, y contribuyendo al desarrollo de una nueva forma de entender y ejercer la profesión docente. Así, mi formación como docente comprometida con el respeto a la diversidad se produjo en la intersección entre los contextos familiar, escolar y profesional, así como en la carrera de Pedagogía.

Palabras clave: Memorias educativas. Formación docente. Educación indígena.

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo reflexivo acerca de minha formação escolar e profissional. O objetivo geral consiste em relatar a construção desse processo e suas repercussões no exercício da docência. De modo específico descrevo a trajetória que percorri até tornar-me professora de educação básica destacando os dilemas e questionamentos próprios surgidos em um percurso marcado por contextos culturais distintos e pelas práticas dele decorrentes.

A trajetória aqui relatada iniciou-se nos meus primeiros anos de escolaridade e continuou, com enfoque na docência, que ocorreu a partir do ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins. E hoje como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Intercultural Indígena. Este artigo tem como objetivo apresentar minhas memórias relativas ao processo de formação, incluindo nessa análise as experiências, dificuldades e superações que marcaram meu percurso. O estudo evidenciou a (trans) formação que ocorreu gradativamente, à medida que ampliava meus conhecimentos na área e refletia sobre o processo educacional.

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa de cunho biográfico e ancora-se na metodologia das narrativas (auto) biográficas. O corpus usado na análise é a história de vida da pesquisadora com foco na constituição de sujeito que vivenciou a formação escolar e desde a infância até a licenciatura em uma Universidade Pública e agora em um Programa de Pós-Graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso. A análise evidenciou as repercussões da trajetória escolar na formação profissional, pois as representações construídas do contexto indígena estavam intrinsecamente relacionadas ao processo de formação docente vivenciado.

Segundo Borges (2009), o Memorial Reflexivo é um documento de cunho pessoal em que o autor faz registros e apontamentos específicos e gerais sobre a sua atuação acadêmica e profissional. Numa perspectiva investigativa, o Memorial Reflexivo procura questionar as ações do próprio autor, identificando o que este aprendeu, as dificuldades enfrentadas e como este as superou, além de emitir comentários e sugestões com base na sua própria reflexão.

Dessa forma, o memorial mostra-se relevante, pois possibilita retratar memórias do trajeto percorrido durante a formação de um profissional da educação, permitindo desenvolver uma análise crítica das experiências, conhecimentos e

práticas vivenciadas nesse percurso de formação profissional dentro e fora da universidade. Por conseguinte, o uso desta metodologia contribui para o entendimento sobre a construção de minha identidade como acadêmica e, posteriormente, como pedagoga.

Segundo Severino (1990, p.176),

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, [bem como] as contribuições ou perdas que representou.

Ao falar do método autobiográfico, Isabel Teles (2011, p.38) afirma que

O objeto central do método (auto)biográfico é a escrita de si, em que se atribui relevância às experiências próprias, fazendo significar as situações e acontecimentos da sua existência, permitindo integrar e interpretar sua inscrição sócio histórica, as situações e acontecimentos de sua existência.

A escrita sobre as nossas próprias experiências permite-nos conhecer a história de nossa existência profissional e pessoal. Dessa forma, o presente trabalho organiza-se em três partes: na primeira, apresento a narrativa da minha história de vida e a busca da minha identidade cultural. Pertencço ao povo Indígena que se auto denomina Iny Mahadu, conhecido como povo Karaja, falante da língua Inyrube, pertencente ao tronco linguístico macro-je, minha família se encontra em dois territórios, na Aldeia Fontoura, localizada na Ilha do Bananal, e na Aldeia Itxala localizada na Terra Indígena Tapirapé Karaja. Por ser casada com um indígena da etnia Tapirapé, optei por residir na aldeia do meu esposo, a Aldeia Majtyri, na terra indígena Tapirapé Karaja. A população atual desta área é aproximadamente 800 pessoas, segundo dados do Plano Distrital de Saúde Indígena (DSEI Araguaia/SESAI). Este território fica localizado no Município de Santa Terezinha- MT. Esta área se encontra dois biomas sendo: Floresta amazônica e cerrado, tendo ainda mata virgem e com imensa biodiversidade, com a bacia hidrográfica do rio Araguaia, e os rios Tapirapé e rio Xavantino).

Na segunda parte narro a minha experiência na educação indígena e a análise crítica que faço desse modelo de educação tendo por base a experiência que vivi na

escola indígena da aldeia Majtyri; e na terceira parte realizo uma análise sobre a minha trajetória no curso de Pedagogia, incluindo nesse âmbito uma análise das atividades acadêmicas que desenvolvi em programas extracurriculares, e a entrada no Mestrado em educação intercultural em educação indígena.

Nesse contexto este trabalho contribuir para a formação dos profissionais da educação, ao refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado durante a formação acadêmica, tomando como referência minha trajetória de vida ao longo de todo o processo formativo.

MINHA HISTÓRIA: a busca por uma identidade

Nasci às 7 horas da manhã, no dia 08 de abril de 1993, em uma pequena cidade do sul do Pará, chamada Santana do Araguaia. Sou a primeira filha do meu pai e a segunda da minha mãe. Meu pai é indígena da etnia Karajá. Meu povo Karajá fica localizado em três estados brasileiros: Tocantins, Goiás e Mato Grosso. Meu pai nasceu na aldeia Fontoura que é a maior aldeia do povo Karajá e que fica localizada na Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo. Minha mãe é maranhense. Ela, com sua família, foi morar no Estado do Pará em busca de melhores condições de vida. Chegando a Santana do Araguaia conheceu meu pai que também saiu da aldeia em busca de trabalho e estudo, e acabaram se casando. Minha mãe logo começou a trabalhar no hospital como auxiliar de enfermagem enquanto meu pai atuava em fazendas da região rural de Santana.

Meus pais fizeram amizade com os povos indígenas Kaiapó que viviam próximo à região de Santana. Minha mãe foi convidada pelos Kaiapós para trabalhar em sua aldeia. Meus pais aceitaram e fomos morar na aldeia Gorotire. Próximo a Aldeia havia uma fazenda chamada de Tiraximi e minha mãe foi chamada para ali trabalhar. Como na aldeia não havia escola, comecei a cursar a primeira série do ensino fundamental na Fazenda. Lembro que a escola era formada por apenas uma sala de aula onde estudantes de diferentes séries aprendiam juntos em um modelo multisseriado. Foi nesta escola que eu aprendi as primeiras letras e números além de escrever o meu nome.

Em certo momento, meus pais resolveram voltar para Santana, pois a região da aldeia e da fazenda enfrentava uma epidemia de malária. Chegando a Santana do Araguaia, comecei a estudar na escola Sales Marinho. Eu gostava muita da escola e

ia todos os dias com minha mãe de bicicleta. Esta foi uma parte importante de minha formação, pois foi nesta escola que eu aprendi a ler as primeiras palavras, começando a fazer a minha leitura do mundo. Eu estava com quase 10 anos quando meu pai começou a enfrentar problemas com o álcool o que tornou a vida cada dia mais difícil para a minha mãe. As brigas eram cada vez mais constantes, até que chegou o dia mais difícil para nós, o dia que meus pais se separaram. Para mim, minha vida não tinha mais sentido. Eu ficava mais triste por causa da minha irmã caçula pois ela era muito apegada a meu pai. Ele a chamava de pimenta malagueta por ser muito levada. Meu pai acabou indo embora para a aldeia de meu avô paterno e lá conheceu uma indígena com a qual casou novamente e teve mais três filhos.

O tempo passou. E sempre na escola, meus colegas e professores ficavam curiosos, querendo saber sobre a origem do meu nome. Queriam saber sobre o meu povo. Eu ficava muito triste pois não sabia responder. Me sentia muito perdida por não saber sobre a minha história e a cultura do meu povo. Sabia bem pouco, o pouco que meu pai me contava. Eu sempre pedia para minha mãe que queria ver meu pai, queria morar com ele. Quando estava no ensino médio, resolvi ir morar com meu pai na aldeia. A aldeia se chama Majtyri. Ela fica localizada na terra indígena Tapirapé/Karajá. Neste território vive dois povos, Iny (Karaja) e Apyãwa (Tapirapé). A Aldeia Majtyri pertence ao povo Apyãwa, mas vive em um contexto de casamento étnico, entre esses dois povos. Esse é o caso do meu pai que casou-se com uma indígena Tapirapé. Quando cheguei à aldeia me senti muito feliz. Gostei muito desse lugar. Veio um sentimento, como se pertencesse a esse lugar.

A escola da aldeia se chama Escola Estadual Indígena Tapirapé. Os alunos da escola são falantes trilingue: da língua materna apyawa do tronco linguístico tupi; da língua iny rube do tronco linguístico macro-jê; e da língua portuguesa.

Logo no início eu fiquei encantada. Como eles têm a capacidade dominar três línguas! Depois é que eu fui entender. Nessa área indígena, onde meu pai e meus avôs moram, vivem dois diferentes povos indígenas, os povos Tapirapé e os Karajá. Devido ao contato próximo, esses povos indígenas frequentemente estabelecem casamentos entre si e seus filhos se tornam falantes das duas línguas, mais o português que é ensinado na escola.

Essa escola tem o ensino e aprendizado bastante diferenciado da escola da cidade ao nível do ensino fundamental e médio. Durante as aulas se percebe o quanto



os professores e os alunos valorizam a cultura, a língua e os saberes tradicionais. Este foi um dos períodos mais ricos de aprendizado.

Na fase de conclusão do ensino médio, os professores solicitaram um trabalho de conclusão de curso em que os alunos deveriam escolher algum tema sobre a sua cultura e desenvolver uma pesquisa a ser apresentada no final do ano. Essa foi uma grande oportunidade de conhecer mais sobre o meu povo. Para o tema de minha pesquisa escolhi a cultura do povo Karajá. O trabalho foi desenvolvido em duas aldeias do meu povo, as aldeias Hawalora e Itxala. Realizei entrevistas e compreendo que esse processo possibilitou múltiplas aprendizagens e ampliou meu conhecimento.

A experiência vivida na escola e na comunidade indígena, foi muito importante para minhas decisões quanto às escolhas para a minha vida. Foi ainda importante para a construção de minha identidade como pessoa e como profissional.

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: a descoberta de uma profissão

Durante esse período na aldeia conheci meu esposo. Ele é indígena da etnia Tapirapé. Concluímos o ensino médio juntos. Logo que casei engravidei e tive a minha primeira filha, a pequena Xawe'i. Uma professora da escola da aldeia entrou em licença de seu trabalho. Então fui convidada a atuar como professora substituta das disciplinas de história e geografia. No início, senti muito medo de aceitar e não conseguir corresponder a tal responsabilidade, pois nunca tinha pensado em me tornar professora. Mas como eu estava grávida de minha primeira filha, e necessitando do salário, resolvi aceitar esse desafio.

A escola indígena Tapirapé, situada na terra indígena Tapirapé/Karajá, aldeia Majtyritawa, tem 38 alunos matriculados, 5 professores, sendo 2 tem o nível de mestrado Intercultural pelo PPGECl, um diretor, um coordenador.

Os cursos oferecidos são Ensino Fundamental, do 1º a 9º ano divididos em dois ciclos, Ensino Médio normal e EJA na etapa Ensino Fundamental, também do 1º ao 9.º ano. Esta é uma instituição que atende alunos da comunidade indígena Tapirapé e da comunidade indígena Karajá, duas etnias com culturas, línguas e costumes diferentes, mas que conseguem ter uma boa convivência entre si, pois se respeitam mutuamente nas suas diferenças.

Uma boa parte dos alunos são filhos de pais Karajá e Tapirapé, sendo falantes das duas línguas, da língua apyawa e da língua iny, as quais têm troncos linguísticos

distintos. Diante desta situação, a escola alfabetiza os alunos tanto na língua iny como na língua apyawa. Quando os alunos iniciam a sua formação na escola, eles são alfabetizados primeiro na sua língua materna e, posteriormente, na língua portuguesa, pois a escola pratica o ensino bilíngue, cumprindo as normativas e diretrizes básicas da educação indígena.

Segundo Ferreira e Silva (2013), a proposta indigenista da FUNAI para a educação indígena inclui o ensino bilíngue, em consonância com o Estatuto do Índio (Lei n.º 6001/73) que preconiza, em seu artigo 47.º, o respeito ao “patrimônio cultural das comunidades indígenas”. Desta forma, quando a escola pratica o ensino bilíngue e a alfabetização na língua materna, ela valoriza a cultura a que o aluno originariamente pertence, respeitando-o em sua diversidade cultural, trazendo esta sua realidade e este seu conhecimento tradicional para o espaço escolar.

O diferencial na escola Tapirapé é proporcionar a participação da comunidade em geral, compartilhando com esta todos os assuntos e temáticas que envolvem o contexto escolar, desde a formação de professores, o ensino, a contratação de funcionários, a eleição de diretores, as compras de materiais permanentes, entre outros. Esta participação é realizada em forma de reuniões no barracão da comunidade com o envolvimento de todos. Nestas reuniões, todas as falas e discussões são registradas em atas pelo secretário do conselho escolar ou pelo representante dos conselhos, e no fim todos os participantes assinam a referida ata.

De acordo com Cavalcante (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que se deve integrar ao sistema mais amplo de educação de cada povo”. Assim, a educação escolar indígena não fica isolada apenas no espaço escolar, mas abrange toda a comunidade em todos os espaços e territórios onde o aluno está inserido.

Um exemplo disso é a realização da festa tradicional: a escola para as suas atividades em sala, mas o ensino e aprendizado não param, permanecendo ativos durante a festa, pois este é um momento de grande aprendizado cultural e da identidade dos alunos. Os ensinamentos são passados pelos anciões, pelos pais e pelos professores durante a festa, e a escola faz a junção desses conhecimentos, trazendo para a sala os saberes que os alunos adquiriram durante a festa.

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena de hoje se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, onde possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena (Bernardi; Caldeira, 2011, p.5).

Desse modo, a escola é um espaço para que o aluno valorize a sua identidade e pratique a sua cultura. A escola de Majtyri tem esse cuidado ao evidenciar a valorização de sua própria identidade cultural, trazendo-a para o cotidiano temático, levando desta forma o aluno a praticar a sua cultura de um modo natural.

Outro ponto positivo da escola é que a parte pedagógica é voltada para o ensino da cultura, valorizando os saberes tradicionais com relevância maior para o ensino na língua materna. Mensalmente é realizada a sala do educando, chamada de Apyawa Xamagetaawa, onde acontece a formação dos professores e dos demais membros da comunidade escolar. Esta sala do educando está voltada para as temáticas em que os alunos tenham dificuldades, bem como para temáticas novas de relevância para o ensino e aprendizado dos alunos que estejam inseridas no respectivo projeto político pedagógico. A escola proporciona ainda uma disciplina diferenciada de agroecologia onde quinzenalmente todos os alunos participam. Esta disciplina tem como objetivo o ensino dos conhecimentos sobre os alimentos e medicamentos naturais e tradicionais, sendo que aí os alunos também aprendem o manejo e o cultivo destes mesmos alimentos e medicamentos.

Mas a escola indígena não foi sempre assim, tendo sido necessário passar por um longo processo histórico até se chegar à sua atual configuração, caracterizada pelo respeito à diversidade e às especificidades culturais. De fato, Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 56) nos lembram que “desde os primórdios da colonização [...] [o] modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador.” Contudo, como estes mesmos autores referem, os povos indígenas sempre permaneceram fiéis e coerentes com os modos de vida de seus antepassados, afirmando um modo de educação incompatível com as práticas escolares impostas pelos colonizadores europeus. E ao contrário da concepção de transmissão de saberes destes povos indígenas, a educação europeia era caracterizada por um saber compartimentalizado, inspirado

... na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, [sendo que] a escola imposta aos indígenas foi [ainda] portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional [brasileira]. (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 56)

De fato, só bem mais tarde, já em pleno século XX, é que vão surgir as escolas técnicas no âmbito de uma educação destinada às populações indígenas, as quais mesmo assim

... atuaram no sentido de formar mão de obra, dentro dos objetivos postos pelo SPIILTN [Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais], ... impondo um modelo integrador que apontava para a extinção dos povos originários. [E] [m]esmo com a presença do Estado, que se pretendia laico, muitas ordens religiosas se mantiveram atuando entre os povos indígenas no século XX, ... possibilitando assim a continuidade da presença religiosa na educação escolar ... [destes povos]. (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 58).

Ressalte-se que, apenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e dá a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDBEN*), de 1996, que se estabeleceu pela primeira vez , no âmbito legal, uma educação escolar bilíngue e intercultural, com currículo, projeto pedagógico, materiais didáticos e formação de professores específicos no âmbito das escolas indígenas.

Seguindo as normativas vigentes, a Escola Estadual Indígena Tapirapé tem seu quadro de professores formado por indígenas de origem karajá e tapirapé. São todos graduados no curso intercultural indígena ofertado pela Universidade Federal do Goiás (UFG) e pela Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), os professores estudam nas férias, no formato modular. O curso oferecido tem um ensino de graduação diferenciado, voltado para os conhecimentos dos saberes culturais dos povos indígenas, bem como dos saberes dos povos ocidentais, de modo que estes professores priorizem o ensino dos saberes tradicionais e , facilitando desta forma a comunicação entre professor e aluno ao mesmo tempo em que se respeitam e preservam as culturas nativas.

Neste sentido, Ferreira e Silva (2013) argumentam que a educação superior permite a conquista de uma efetiva cidadania, pelo direito de acesso aos bens do mundo contemporâneo, sem a intervenção e sem a intermediação de não-índios. Isso significa que a partir desse princípio capazes é possível a formação de profissionais capazes de articular os conhecimentos provenientes, por um lado, das tradições de

seus povos e, por outro, da tradição ocidental, ao mesmo tempo em que se questiona visão estereotipada que uma parcela significativa da população brasileira ainda mantém sobre os indígenas

De fato, quando pensamos em escola, já imaginamos uma construção, com salas, corredores, crianças nas salas, e professores. Mas a escola indígena, tendo isso tudo, não está delimitada por apenas esse espaço físico, ela se estende além das paredes pois está no cotidiano e em toda a comunidade. Todos os ensinamentos que as crianças aprendem durante a sua trajetória de vida é considerado educação, não importando o lugar onde a mesma ocorra. Há uma clara integração entre as aprendizagens formais e as informais, as quais são equiparadas entre si enquanto prestígio e importância para a formação de todos os alunos. Neste sentido, Cavalcante (2003) argumenta que a escola não é um lugar único de aprendizado, mas um novo espaço e tempo educativo que se deve integrar ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Deste modo, a escola tem que se adequar ao modelo de educação indígena, respeitando o seu pensamento e prática cultural, tendo ainda o cuidado de repassar para os alunos os conhecimentos da cultura ocidental.

Diante deste novo modelo de educação, fui me identificando cada vez mais com a prática docente. Contudo, na sala de aula me deparei com muita dificuldade relacionadas ao planejamento e didática. Trabalhei nesta escola por três anos, tanto na sala de aula como na secretaria. Não foi fácil, pois sabia que me deveria capacitar. Desta forma, decidi ingressar no ensino superior, escolhendo o curso de Pedagogia.

O curso de pedagogia: o aprendizado da docência e novas experiências profissionais extracurriculares

Aos 21 anos, em 2014, fui aprovada no vestibular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Palmas, no Estado do Tocantins, pelo programa de cotas indígenas. Tal como em outras universidades federais, a UFT adota as políticas de ações afirmativas, oferecendo cotas para estudantes indígenas e quilombolas. Essa representa uma grande conquista para os povos indígenas e quilombolas ao garantir o acesso ao ensino superior de uma forma mais ampla e democrática.

As cotas são um programa em que os estudantes indígenas concorrem às vagas com apenas outros indígenas, facilitando assim o acesso à Universidade. Este

programa é um incentivo para os estudantes indígenas que garante o acesso e permanência na Universidade, se assim não fosse, o estudante indígena teria bastantes dificuldades, pois as provas do vestibular são voltadas para as aprendizagens efetuadas na escola da cidade, cuja matriz é de raiz europeia e ocidental, diferenciada da matriz da escola indígena.

Para garantir a permanência dos estudantes na Universidade, o governo criou o Programa de Bolsa Permanência. A Bolsa Permanência foi muito importante para a minha permanência na Universidade, pois foi através desse recurso que eu pude pagar o aluguel, alimentação, água, luz e ônibus. Sem esse apoio, não teria sido possível morar em Palmas e cursar a Universidade, pois não teria como custear as despesas na cidade. Ressalte-se a relevância desse Programa considerando que, sem ele dificilmente o indígena teria condições de pagar as suas despesas enquanto cursa a Universidade, uma vez que a maioria são filhos de artesãos e pescadores que tiram o seu sustento apenas para a alimentação de suas famílias.

A vida de universitária não foi nada fácil pois eu nunca tinha morado em uma cidade grande. Meu esposo nunca tinha saído da aldeia. Assim, foi bastante difícil para nos adaptarmos a esta nova vida. Aliás, a primeira dificuldade que encontrei foi aprender a me deslocar na cidade de Palmas, pois eu nunca tinha andado de ônibus coletivo.

Quando comecei a cursar as aulas tive bastantes dificuldades nesse novo vocabulário desse mundo acadêmico. São palavras novas e termos que não sabia o que significavam, mas o tempo foi passando e essa dificuldade foi ficando para trás. A cada aula eu me ia identificando cada vez mais com a Pedagogia. Durante o curso fui conhecendo diferentes teorias e métodos de ensino na educação e pude compreender cada nuance desse processo. Ainda estava bem recente o aprendizado e a visão de educação que eu havia vivido na escola da aldeia Majtyri e sempre realizava comparações, constatando o quanto é diferente o modo de ser professor na cidade e o modo de ser professor na aldeia.

Estava ainda no primeiro período quando fiquei sabendo que uma escola particular estava contratando acadêmicos do curso de Pedagogia para trabalhar como estagiário remunerado. Compreendi que seria uma grande oportunidade para adquirir mais conhecimento e prática na minha área de atuação. Fui à escola para realizar uma entrevista e fui aprovada, começando logo a trabalhar. Era uma escola que tinha

turmas do berçário ao 1º ano do Ensino Fundamental. A vaga de estágio era para uma turma do berçário. estagiária éramos duas estagiárias e a professora regente da sala. O estágio era das sete horas da manhã até as treze horas da tarde, num total de seis horas diárias. As atividades dessa turma eram mais o cuidado, a alimentação e a higiene dos bebês do que qualquer outra coisa. Fiquei nessa escola durante dois anos. A diretora pediu para eu ficar mais um ano, mas esse estágio não era bem o que eu pensava. Eu queria mesmo era aprender a dar aula, praticando as teorias que eu conheci na Universidade.

No entanto, me trouxe novas experiências e novos conhecimentos sobre o mundo dos bebês e sua educação, bem como sobre as práticas no seu cuidado.

O curso de Pedagogia do Campus de Palmas tem um programa chamado PET (programa de ensino, pesquisa e extensão). Assim, quando estava no 6.º período do curso de Pedagogia, fiz minha inscrição e fui selecionada. No início não sabia muito bem o que era o PET. Fui à primeira reunião e gostei bastante. O PET é um programa muito rico de aprendizado para o acadêmico. Durante o período em que participei, adquiri muito conhecimento na área da educação, da pesquisa, dos métodos e práticas dos trabalhos acadêmicos. Participei de encontros e seminários acadêmicos, dentro e fora da Universidade.

Esse período em que participei do programa foi o momento em que adquiri muitos conhecimentos na área de minha atuação profissional, e pessoal. Nele tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento científico, tecnológico e acadêmico. Durante o período em que participei, pude vivenciar momentos importantes e grandes amizades com as quais sempre pude contar. Eu considerava o núcleo do PET como a minha família que eu não tinha em Palmas.

Quando comecei a realizar o estágio obrigatório, na educação infantil, realizei-o no CEMEI Pequeno Príncipe na cidade de Palmas. Na época os professores do município estavam em greve. Então, meu estágio foi acompanhado por apenas uma parte dos profissionais da instituição, ou seja, apenas pelos profissionais contratados. Lembro-me que iam bem poucos alunos e a professora juntava-os todos em uma só sala.

Não havia um planejamento adequado para as crianças e era bem nítida a necessidade de formação mais aprofundada para aquela etapa do ensino. Tratavam-

se de profissionais sem uma formação adequada para a função, sendo titulados no magistério (nível médio). Mas eu não tinha outra forma de lidar com essa situação.

Por causa da greve fui impedida de praticar o que aprendi. Chegou ao último estágio obrigatório, o estágio do ensino fundamental. Fui muito ansiosa para começar a minha observação nas aulas. Assisti a aulas em quatro turmas do 1º ao 5º ano. Realizei minha regência tentando ao máximo retratar a minha formação, não apenas a que adquiri em sala, mas também as aprendizagens que trouxe da aldeia. Lembro-me que a escola estava trabalhando a semana do dia do índio e a professora trabalhou em conjunto uma apresentação para toda a escola.

Na apresentação, as professoras falavam que os índios eram povos que viviam na mata, comiam peixe e andavam pelados. Falavam de maneira como se todos os povos indígenas fossem iguais uns aos outros. Nesse dia fiquei muito triste pois os alunos saíam dali com esse tipo de concepção sobre os povos indígenas, um conhecimento estereotipado e errado do povo indígena. Diante dessa realidade compreendi a necessidade de trabalhar esta temática com a turma onde ia praticar a minha regência. Realizei uma aula abordando a diversidade das etnias indígenas que vivem no estado do Tocantins. Realizei uma outra aula contando sobre as diferenças na língua, na cultura, e na alimentação. Conte um pouco da minha história e os alunos ficaram encantados. Curiosos, eles questionavam e perguntavam. Foi uma aula bastante produtiva e satisfatória. Nesse momento me senti realizada com a profissão que escolhi.

Diante desta situação, refleti no quanto era importante ter o ensino e a prática educacional sobre a educação indígena durante o curso. E pude perceber que, no decorrer da minha formação no curso de Pedagogia, tive poucas práticas e conhecimentos referentes à educação indígenas, apesar de, para Martins (2009, p. 165-166),

na Universidade, como educadores, podemos colaborar para a não reprodução destes e de outros preconceitos largamente difundidos, através da qualificação da formação de professores para os níveis fundamentais e médios. Contribuímos, neste sentido, ao ajudar a desconstruir a visão estereotipada sobre os indígenas que prevalece entre os não índios. E podemos assim, ajudar a firmar a ideia da diferença, que nos faz, nem melhores, nem piores, mas únicos e particulares, e aptos a compreender que histórias particulares fazem parte da história coletiva.

A Universidade deve ser um espaço onde deve ser vivenciado o respeito pelas diferentes etnias, desconstruindo a visão estereotipada que o não indígena ainda tem. Ou seja, a Universidade deve promover o respeito e a valorização da Diversidade Cultural, pois o espaço acadêmico é o lugar de encontro entre diferentes povos, não só de etnias, mas também de extratos sociais e com pensamentos e posicionamentos diversos. Por isso, é importante o modelo de educação intercultural, pois sabemos que o Brasil é um país com uma enorme diversidade. Assim, a universidade deve abordar e trazer para o cotidiano do aluno, esses elementos dessa mesma diversidade cultural. Aliás, Banawa (2008, p.71) assim afirma quando diz que

[a] Educação intercultural nada mais é do que trazer elementos de várias culturas, como conhecimentos, valores e tradições, que se articulam e se integram nas práticas cotidianas das pessoas, para o campo das políticas de divulgação e de valorização das Diversidades Culturais e para o dia-a-dia das pessoas, das instituições e da sociedade. É bom destacar que a interculturalidade não é inverter a relação de desigualdade de discriminador, mas uma superação de qualquer forma de simetria nas relações culturais entre indivíduos e sociedades.

O contexto descrito indica que o curso de Pedagogia, deve ter essa visão de respeito à diversidade cultural. No caso de minha turma no curso, éramos um grupo heterogêneo, até de diferentes regiões, e grupos étnicos e culturais, como no meu caso indígena Karajá, um outro colega indígena da etnia Xerente, e mais quatro alunas quilombolas do estado do Tocantins.

Recordo-me que essa temática sobre os povos indígenas foi abordada em duas disciplinas: na disciplina de história, onde o professor trabalhou sobre o processo de escola indígena, e na disciplina de educação especial, onde, o professor, sabendo de minha história, me pediu para que apresentasse a escola indígena e como a mesma funcionava. Fiz uma apresentação, com fotos da escola e das atividades que desenvolvi durante as minhas aulas na escola da aldeia Majtyri, e foi bem legal essa troca de experiências. Com essa experiência fiquei a pensar que deve haver uma disciplina própria sobre a educação indígena, onde o professor possa ampliar os seus conhecimentos sobre esta temática, a qual serviria não apenas para os alunos indígenas, como também para os alunos não indígenas, uma vez que estes passariam a ter um conhecimento acadêmico mais coerente com a realidade dos referidos povos,

deixando de lado os estereótipos errados sobre o que são os povos indígenas e passando a conhecer a sua ampla diversidade cultural.

Segundo Ferreira e Silva (2013), a necessidade de uma formação de professores para as necessidades das políticas educacionais voltadas para a educação indígena tem sua expressão na Constituição Federativa do Brasil de 1988, especificamente, no Capítulo III, artigo 210º, o qual assegura aos índios a formação básica comum e o respeito pelos seus valores culturais e artísticos, algo que tem ainda expressão mais ampla na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDBEN*), de 1996.

Desta maneira, deveriam haver programas na Universidade que assegurassem esses direitos, nomeadamente a um ensino superior diferenciado, que além dos conhecimentos do currículo obrigatório, ofertasse disciplinas referentes a conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, onde promover-se-ia o entendimento sobre a educação indígena e a valorização dos conhecimentos dos estudantes indígenas. Assim Ferreira e Silva (2013, p. 10) apontam que.

a educação superior permite a conquista da efetiva cidadania, pelo direito de acesso aos bens do mundo contemporâneo, sem intermediação e sem intervenção de não índios. Isso significa que a partir disso se formarão profissionais que sejam, no mínimo, capazes de articular os conhecimentos provenientes, por um lado, das tradições de seus povos, por outro, da tradição ocidental e, ao mesmo tempo, dará ao país a oportunidade de quebrar a visão estereotipada que uma parcela significativa da população brasileira ainda guarda sobre os índios.

Posso, pois, e apesar do caminho que ainda há a percorrer na defesa e na promoção do respeito pela diversidade étnica e cultural num país diverso como o Brasil, dizer que o curso de Pedagogia me proporcionou novos conhecimentos e uma nova visão do mundo. Conheci teorias e práticas de ensino. Tive uma formação de qualidade, com profissionais qualificados e responsáveis pelo compromisso com a educação, tendo-se tornado para mim exemplos de professores. Sei que tenho ainda muitos desafios daqui para frente, mas também sei que todas as experiências vão ser fundamentais em minha profissão.

Dando continuidade aos estudos, no ano de 2024 realizei a inscrição no mestrado ensino em contexto indígena intercultural/BBG-PPGECII - Barra do Bugres. Foi aprovada, esse era um sonho antigo, desde época da minha graduação, pois sempre tive a vontade de estudar com e sobre a educação indígena, e essa está

sendo uma grande oportunidade, de conhecer mais sobre a educação indígenas juntamente com diversas etnias que participam desse programa.

Ao todo já forma 30 etnias, no decorrer dos anos que está sendo ofertada, minha turma tinha mais de 13 etnias. Diante disso vivencio momentos de novas experiências, compartilhamos muitas histórias, alegre e triste de injustiças e massacres sofridas pelos povos indígenas. Mas seguimos lutando a mais de 500 anos, para manter viva nossas línguas, nossos saberes, nossas ciências, religiões, resistimos, e o mestrado intercultural é uma prova que a resistência é uma arma dos povos indígenas. lutamos através da leitura e da escrita, com posicionamentos firmes diante do estado opressor

Considerações finais

Para a realização da escrita deste memorial, revisei minhas memórias, relembro e analisando toda a minha trajetória, desde o início da escolha da profissão, até a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, lembrando-me das experiências, dos conhecimentos, e das práticas vividas como professora na escola indígena.

Esta narrativa foi fundamental para compreender o processo de construção da minha identidade profissional e pessoal. A formação que tive dentro do curso de Pedagogia foi igualmente indispensável para ter uma formação de qualidade, com novos conhecimentos, que me fazem valorizar a carreira docente.

Assim como indígena e professora de indígenas, sei que o ensino superior que tive na Universidade é fundamental. Mas isso só foi possível por causa das políticas de ação afirmativa que me permitiram ter acesso a esta e aí permanecer ao longo de todo o curso. De fato, estas políticas são fundamentais para que os estudantes indígenas e quilombolas possam ter acesso, e a sua permanência assegurada, na Universidade, sendo por isso mesmo absolutamente fundamental a manutenção de tais políticas afirmativas.

No decorrer desta narrativa, também pode-se observar que, durante o curso, ocorreram poucas oportunidades de ensino e aprendizado referentes à diversidade cultural e relativas à educação indígena. Estas práticas de promoção do conhecimento e respeito pela diversidade étnica e cultural deveriam ocorrer, não somente na sala de aula, mas também fora desta. Poderiam ser ofertadas disciplinas optativas, oficinas e seminários, com a participação de indígenas e anciões, e também de não indígenas,

para tratar destas temáticas na Universidade, de tal forma que contribuísse para a formação de todos os seus alunos.

Mas o objetivo de narrar diferentes experiências, numa formação acadêmica no curso de Pedagogia, consiste em abordar as dificuldades e os desafios encontrados. Assim, chegando aqui, posso compreender a diversidade de conhecimentos que adquiri nesta trajetória de vida, e concluir que me tornei uma profissional qualificada, pois estudei numa Universidade que me proporcionou várias oportunidades de aprendizado com impacto positivo na minha carreira profissional enquanto pedagoga

Referências

BANIWA, G. L. Diversidade cultural, educação e a questão indígena. In: BARROS, J. M. (Org). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2008. p. 65-75.

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

BERNARDI, L. T. M. S; CALDEIRA, A. D. Educação Escolar Indígena, Matemática Cultura: A Abordagem Etnomatemática. **Revista Latinoamericana de etnomatemática**, v. 4, n. 1, 2011.

BORGES, M. A. F. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CAVALCANTE, P. I. L. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>>.

FERREIRA, E. V.; SILVA, I. B. A educação escolar indígena: avanços e perspectivas. **Revista Eletronica Multiplo Saber**, n. 20, 2013. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_24_1364870809.pdf>.

MARTINS, M.^a C. B. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2009, p. 153-167.

SANTANA, K. D. **Democratização do ensino superior e políticas afirmativa: um olhar sobre os planos de desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Tocantins**. 2019. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

TELES, I. S. R. **Memorial reflexivo: história e análise de uma trajetória profissional docente**. 2011; Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Três Corações.

Recebido: 10/07/2025

Aprovado: 02/09/2025

Publicado: 30/12/2025