



## Concepções sobre a temática indígena de discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

### The views on indigenous theme displayed by Pedagogy students from Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Maristela Felix dos Santos<sup>(1)</sup>; Paulo Heimar Souto<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-3136>; Secretaria de Estado de Educação de Sergipe, licenciada em Pedagogia e em Letras, mestre em Letras (PROFLETRAS), BRAZIL, maristelaufs@yahoo.com.br;

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0826-9365>, Universidade Federal de Sergipe, professor, Departamento de Educação, doutor e pós doutor em Educação, mestre em Geografia e licenciado em História, BRAZIL, heimaphs@hotmail.com

Recebido em: 26 de agosto de 2019; Aceito em: 21 de maio de 2020; publicado em 10 de 07 de 2020. Copyright© Autor, 2020.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir resultados de uma pesquisa sobre as concepções acerca da temática indígena de discentes do curso de Pedagogia da UFS, antes e após cursarem a disciplina “Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Essas discussões podem contribuir para que os futuros docentes desenvolvam competências técnicas e pedagógicas em suas práticas docentes, que possibilitem uma abordagem crítica e reflexiva da diversidade sociocultural do país e da contribuição dos povos indígenas para a construção da identidade brasileira. O artigo está embasado em concepções teóricas de Borges (2007), Dantas (1991) e Freire (1987). Resultados da pesquisa demonstram uma negligência no tratamento da temática indígena na Educação Básica e ratificam a importância da postura crítica do professor diante das narrativas históricas sobre identidade, modo de vida e processo de aculturação dos povos indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino, História, povos indígenas.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss certain results of a research about the views that the students of Pedagogy from UFS displayed about indigenous theme before and after the discipline “Teaching History in early Years of Elementary School”. The discussion may contribute to developing technical and pedagogical skills in teaching practices, enabling a critical and reflexive approach to the socio-cultural diversity of the country and the contribution of indigenous peoples to the construction of the Brazilian identity. The article is based on Borges (2007), Dantas (1991) and Freire (1987) theories. The results show negligence in the treatment of indigenous issues in Basic Education and ratify the relevance of the teacher's critical view before historical narratives about identity, way of life and acculturation of indigenous peoples.

**KEYWORDS:** teaching, Story, indigenous people.

## INTRODUÇÃO

Os povos indígenas foram partícipes ativos da formação de nossa etnia e de nossa cultura. Entretanto, a população brasileira sabe muito pouco sobre eles. Esse saber, muitas vezes, fica restrito às ideias cristalizadas que circulam em alguns livros didáticos utilizados nas escolas. Com o intuito de modificar essa realidade, a Lei N° 11.645, de 10 março de 2008, que altera a Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece a inclusão de elementos da história dos povos indígenas no currículo escolar, bem como sua luta, cultura e contribuições para a sociedade brasileira no que diz respeito às áreas social, econômica e política. A importância do estudo dessa temática também está referenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN e pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Todavia, a criação de leis, parâmetros e documentos não é suficiente para ampliar as discussões sobre a temática indígena na escola, já que isso depende, entre outros fatores, da formação inicial e continuada dos professores, pois eles precisam de subsídios teóricos e metodológicos para discutir esse tema com seus alunos, de modo crítico e reflexivo desde os anos iniciais da formação básica. Nesse sentido, coadunamos com as ideias de Soares (apud SCHMIDT, 1998, p. 56) de que o professor precisa unificar a competência acadêmica, ou seja, o domínio de saberes, com a competência pedagógica. Por meio da junção dessas competências, o docente não só pode redimensionar o seu conhecimento acerca da temática indígena, mas também desenvolver nos estudantes um olhar crítico sobre as contribuições dos povos indígenas para a história do Brasil.

Assim, dentre os desafios do curso de Pedagogia está o de formar docentes comprometidos com uma educação capaz de contribuir para a valorização da diversidade social e histórica do Brasil. Para alcançarmos esse desafio, a formação inicial do pedagogo precisa oferecer aos estudantes uma proposta curricular que lhes propicie o desenvolvimento não só de competências técnica, científica e pedagógica, mas também de uma postura crítica diante das relações políticas, históricas e culturais presentes no processo educativo. Sem essa postura, o docente pode tornar-se um simples repetidor dos discursos de autores de materiais didáticos.

A preocupação em atingir esse desafio é perceptível na estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esta, após várias

reformulações, sendo a última realizada em 2008 e alterada em 2011<sup>1</sup>, apresenta, na atualidade, um conjunto de componentes que objetiva a formação teórica e prática dos professores que atuarão nos primeiros anos da Educação Básica. O corpo de conhecimentos que o compõe abrange disciplinas sobre teorias da educação; dinâmica e organização da educação brasileira, do sistema escolar e do processo de ensino aprendizagem. No último grupo, inserem-se as disciplinas de estágio supervisionado e as de ensino. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir concepções que estudantes do Curso de Pedagogia da UFS têm acerca da temática indígena.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação pode ser desenvolvida de maneira formal ou não formal. Segundo Gonh (2006, p. 28), a educação formal “é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados;” enquanto a educação não formal “[...] é aquela que se aprende no mundo da vida”, por meio de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos. As duas modalidades de educação têm um importante papel para formação do homem enquanto sujeito sociocultural e histórico. Todavia, neste artigo, enfocaremos contribuições da educação escolarizada, no que diz respeito ao ensino de História nos anos iniciais, para essa formação.

A compreensão da importância do ensino de História nos anos iniciais perpassa a finalidade da educação na sociedade. Há séculos, pensadores e filósofos discutem a função dicotômica do ato de educar. Lutero, por exemplo, defendeu a educação como um direito universal e com o papel de formar as pessoas para o trabalho, seja para o gerenciamento de suas casas ou para acesso a uma profissão. Para Lock (apud NASCIMENTO, 2014), cabe à educação formar o homem integralmente, ou seja, a instrução escolar precisa formar o cidadão tanto no aspecto físico quanto no agir e no pensar livremente, ensinando-lhe hábitos saudáveis e conteúdos educativos aplicáveis durante sua vida extraescolar.

---

<sup>1</sup> A Resolução nº 25 de 2008 do CONEPE aprovou o projeto pedagógico em vigência do curso de Pedagogia da UFS. Ela foi alterada pela Resolução nº 67 de 2011, que modificou a carga horária do curso para 3.255 horas.

No contexto brasileiro, documentos oficiais e estudiosos da educação também têm discutido a finalidade do processo educativo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) da educação brasileira intercala ideias desses dois filósofos ao postular que a “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esses dois papéis da educação devem ser desenvolvidos de maneira intrínseca. Logo, as instituições de ensino precisam formar pessoas que sejam profissionais e atores sociais capazes de exercer sua cidadania com pensamento autônomo e crítico.

A BNCC reintera essa preocupação com a formação do indivíduo ao ressaltar que a aprendizagem dos conteúdos curriculares deve propiciar o desenvolvimento de competências dos estudantes. Para tanto, estabelece objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental que possibilitam “o desenvolvimento global” dos discentes. Além disso, esse documento propõe dez competências gerais, a serem desenvolvidas durante a Educação Básica, que visam à “construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” necessários à formação de uma sociedade justa, democrática e solidária (BRASIL, 2017, p. 17-18).

Para atender a essa demanda, tais instituições precisam focalizar o desenvolvimento tanto de competências necessárias ao mercado de trabalho, quanto de habilidades e saberes que promovam uma educação emancipatória, na qual os estudantes se tornem esses leitores críticos do mundo, conforme postula Freire (1987). Sendo assim, a inserção da disciplina História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância para que cada estudante consiga ler e compreender “sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente” (BRASIL, 1997). Em síntese, a preparação para a convivência em sociedade é tão importante quando a qualificação para o mercado de trabalho. Logo, o pedagogo necessita de competências acadêmicas para mediar o desenvolvimento do olhar crítico das crianças.

A função mais específica do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende o 1º ao 5º ano de escolarização, é mediar os primeiros contatos dos aprendizes com conteúdos escolares de diversas áreas, dentre os quais está o saber histórico. Essa mediação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCN-Ped, 2006, p. 1), deve acontecer em um contexto que valorize a pluralidade sociocultural e histórica do Brasil, considerando as diversas

percepções de mundo, conforme podemos observar na definição de docência que esse documento apresenta:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Embora as DCN de Pedagogia não esclareçam as dimensões desse desenvolvimento no que se refere ao ensino de História, a inserção dessa disciplina na estrutura curricular do curso tem um papel relevante na construção da consciência crítica dos futuros pedagogos acerca do contexto sociocultural e histórico nos quais eles atuarão como educadores. Em síntese, a postura reflexiva do professor em sala de aula é fundamental para que os estudantes da Educação Básica assumam uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem e compreendam as diferenças, mudanças e permanências históricas presentes no meio social no qual eles vivem.

O compromisso com o desenvolvimento dessa consciência nos educandos do Ensino Fundamental está explícito nas DCN de Pedagogia, quando elas apontam que, no seu fazer pedagógico, o educador precisa identificar os problemas socioculturais e educacionais que seus alunos vivenciam e “contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. E, ainda, em sua postura, deve demonstrar consciência e respeito pelas “diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões [...]” (BRASIL, 2006, p. 2). Essa propositora no documento é relevante, pois mostra que o reconhecimento das diferenças étnico-raciais do Brasil pelo professor contribui para modificar o tratamento da temática indígena em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo, o pedagogo não pode se posicionar como simples repetidor de informações que circulam nos materiais didáticos, distanciando os fatos e as fontes históricas do contexto de vivência dos estudantes. Ao contrário disso, o docente precisa associar a ação investigativa à prática pedagógica, de modo que atue com produtor de conhecimentos e crie “condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 1998, p. 57). Ao assumirem o

protagonismo das vozes que circulam em sala de aula, ambos poderão desconstruir os discursos e as imagens estereotipadas sobre dos índios que circulam na maioria desses materiais didáticos.

A concretização dessa prática reflexiva pelo pedagogo perpassa sua formação inicial, considerando o tratamento que os saberes históricos ainda recebem na Educação Básica. Assim, para que o professor consiga fazer uma abordagem dos conhecimentos históricos na perspectiva crítica, ele precisa de uma formação consistente que lhe propicie essa competência. Isso ratifica a relevância da disciplina “Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” da estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Docentes do curso de Pedagogia da UFS tentam cumprir essa finalidade da disciplina por meio da propositura de estudos teóricos e práticos que promovem discussões e reflexões sobre temas e atores históricos do Brasil e de Sergipe, com vista a aguçar o olhar crítico de seus estudantes. Estes, por sua vez, precisam assumir o compromisso ético e dedicar-se a sua formação para desenvolver as competências necessárias ao exercício das funções que as DCN de Pedagogia apresentam, considerando as especificidades do ensino de História.

O ensino de História no Brasil foi introduzido no currículo escolar na metade do século XIX. Desde esse período até a década de 80, ele foi desenvolvido em uma perspectiva teórico-metodológica tradicional. Logo, baseada em uma visão linear e eurocêntrica da história das sociedades, o foco dessa disciplina era o ensino de datas e fatos históricos, que deveriam ser memorizados pelos estudantes, sem reflexão. Nesse modelo didático acrítico, ao docente cabia o papel de transmissor das palavras de outros, ou seja, ele deveria reproduzir aquilo que estava impresso nos manuais didáticos. Munhoz (1984) denunciava que esse tipo de ensino não contribuía para a formação da criticidade dos estudantes, mas somente para firmar os interesses das classes dominantes.

De acordo com Schmidt (1998), esse cenário começou a se modificar após vários debates que colaboraram para a modernização do currículo de História da Educação Básica e também para a formação dos professores de História. Lucci e Branco (2014) observam que essa mudança ocorreu também devido à aplicação do socioconstrutivismo nessa disciplina. Conseqüentemente, a História tradicional foi substituída pela História Crítica. Isso alterou os papéis do docente e do discente na aula, a metodologia e os conteúdos de ensino.

Quanto aos papéis assumidos por professores e alunos em sala de aula, essas mudanças implicaram outro tratamento para o saber histórico. Este, conforme observado anteriormente, não pode ser ensinado e aprendido sem um posicionamento crítico, reflexivo, tanto do professor quando do estudante. Logo, o ensino dessa disciplina deveria deixar de transmitir conhecimento para promover a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Segundo Schmidt (1998, p. 57) àquele caberia, enquanto mediadores de aprendizagens, as funções de levar estes a compreender que são partícipes da construção do saber histórico e de “captar e valorizar a diversidade de pontos de vista”.

Nesse novo contexto de ensino crítico, os conteúdos da disciplina História rompem com a visão eurocêntrica do saber histórico, que se centrava em listas descontextualizadas de heróis e de datas, além de desconsiderar que a história não segue um percurso linear. Agora, focaliza-se a historicidade dos estudantes, com o objetivo de levá-los a compreender os acontecimentos e transformações históricos a partir de sua localidade (DUPAS, 1994). Outro fato importante foi a inclusão, nos temas da disciplina, das diversas vozes (a mulher, os afrodescendentes e os indígenas) que contribuíram para a construção da história do Brasil.

O ensino de História tem uma importante propositura de contribuir na formação das crianças e adultos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, de acordo com Dupas (1994, p. 22), esse saber contribui para preparar “um cidadão crítico, dotado de uma consciência social,” que lhe possibilita perceber não somente o meio social no qual ele vive, como também, compreender as transformações pelas quais este meio passou durante as gerações anteriores, situando-se como coautor dessas transformações.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira, aplicamos um questionário estruturado com perguntas abertas acerca das concepções da temática indígena que discentes, futuras professoras<sup>2</sup> que estavam cursando a disciplina

---

<sup>2</sup> A turma na qual realizamos a pesquisa era composta somente por estudantes do gênero feminino.

“Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, tinham antes e após realizá-la. Na segunda etapa, tabulamos as respostas, selecionamos aquelas apresentadas nessa discussão e as analisamos. Foram aplicados 20 questionários. Desse quantitativo, foram respondidos 18. Utilizamos o índice de recorrência de um tópico temático entre as entrevistadas como critério para seleção das respostas analisadas na seção seguinte.

A pesquisa foi desenvolvida durante as atividades de Monitoria na disciplina já citada, sob a orientação do professor Dr. Paulo Heimar Souto, no período letivo 2018.2, no qual foram abordadas as temáticas: conceitos iniciais sobre história, conceito e características do mito, a história no Brasil, os índios em Sergipe, os índios na perspectiva dos colonizadores, identidade indígena, a negação da existência de índios e a perda de terras indígenas, a questão do negro em sala de aula: tráfico negreiro, escravidão, tribos africanas, colonização europeia e identidade dos negros, história da cidade de Aracaju, princípios relativos à história local, os PCN e a BNCC - Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e visitas monitoradas a museus e localidades interioranas de Sergipe e de Alagoas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas apresentadas pelas entrevistadas, para as concepções sobre os povos indígenas, anteriores à realização da disciplina “Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, apontam uma visão bastante restrita acerca desse grupo étnico, uma vez que estas afirmam que, antes de cursarem esse componente curricular, conheciam, sobretudo, apenas alguns estereótipos de índios. Isso demonstra que o ensino de temas acerca dos povos indígenas, muitas vezes, é negligenciado na formação básica.

Essa negligência ocorre, entre outros fatores, segundo Borges (1993, p. 75), pelo fato de que a História do Brasil foca “a biografia política da nação do Brasil, a exemplo das histórias nacionais europeias [...]”. A autora afirma ainda que o que conhecemos sobre nossa história é uma versão conservadora, “do branco vencedor em sua democracia racial”. Nesse cenário, pouco se fala sobre os índios ou sobre os massacres sofridos por eles. Ou, em uma situação não menos danosa, estes são representados na narrativa histórica, também, a partir de estereótipos. Esses estereótipos concebem os índios como



seres sociais estáticos, que ainda andam desnudos, tem cocar de penacho sobre cabeça, usam arco e fecha e vivem, exclusivamente, em remotas florestas.

Segundo Munduruku (2011), esses estereótipos, divulgados e ratificados pelas escolas no dia 19 de abril em comemoração ao Dia do Índio, reportam a um índio fictício, que não existe no Brasil. Além dessa imagem irreal, os nativos são vistos como sujeitos não adeptos ao trabalho. Entretanto, Dantas (1991) observa que os índios trabalharam bastante para os estrangeiros que aqui chegaram, não só durante a exploração do pau-brasil, mas também como mão de obra escrava nas povoações e engenhos dos colonos portugueses, no período do Governo Geral. Portanto, a ideia de que o índio é preguiçoso surgiu pelo fato de ele não ter se adaptado ao trabalho agrícola, tendo em vista que essa tarefa era desenvolvida pelas mulheres desse grupo étnico.

Ainda de acordo com Dantas (1991, p. 33), a mão de obra indígena em Sergipe, por exemplo, também foi muito utilizada pelos portugueses, em forma de escravidão, durante o período do Governo Geral. Para escravizar os índios, os colonizadores utilizavam o mecanismo da guerra entre as próprias tribos indígenas, nas quais os rivais derrotados eram entregues aos portugueses para serem escravizados; ou destas contra os colonizadores. Nesse último caso, os portugueses pregavam o discurso da “guerra justa”, ou seja, os índios que lutavam contra os colonos deveriam ser exterminados e, quando presos, se tornavam escravos dos europeus. Os conquistadores europeus desistiram de usar o trabalho escravo de índios devido à grande quantidade de mortes registradas entre os nativos, geradas por essas guerras ou por doenças às quais estes não tinham resistência.

Cabe ressaltar que a escravidão dos índios pelos colonizadores portugueses não foi somente uma violência física, mas também cultural. Isso porque o modo de vida da população indígena que vivia nas terras brasileiras, no período da chegada desses europeus, não visava à exploração lucrativa dos recursos naturais nem ao acúmulo de riquezas como objetivavam estes últimos. Dantas (1991, p. 25) aponta essa diferença na relação com a força de trabalho e com os bens de consumos entre índios e portugueses ao afirmar que os Tupinambá, por exemplo, além do trabalho cooperativo e solidário, também distribuía produtos vitais entre eles, de modo que não houvesse famintos, pobres nem ricos em sua aldeia. Enfim, eram povos que cultivavam a generosidade.

A leitura dessa relação dos índios com as atividades produtivas e com a natureza foi distorcida para se criar a ideia de que eles, por não serem afeitos ao trabalho (na

perspectiva capitalista), não necessitavam de grandes quantidades de terras para sobreviver. No contexto escolar, ou por omissão ou por desconhecimento, quase sempre não há um debate com vistas à desconstrução desse discurso. Podemos ratificar isso na rara referência à relação índio/terra nas concepções apresentadas pelas discentes que participaram da pesquisa em foco (apenas uma entrevistada cita essa relação). Podemos ver o reflexo dessa omissão na luta que os povos indígenas têm que travar constantemente para permanecer em seus territórios.

As discentes, de forma genérica, afirmaram conhecer aspectos sobre o modo de vida dos índios, como por exemplo, a forma de habitação, os costumes, as crenças, as práticas de caça e de pesca. Se refletirmos como a escola trabalha essa temática, podemos constatar que o que se sabe sobre os *modus vivendi* dessa etnia é um conhecimento genérico e desatualizado. Há fortes indícios de que ainda guardamos a crença de que todo índio vive dessa maneira e segue rituais e hábitos comuns a todas as tribos. Aqueles que não mais seguem esse padrão não são mais índios. Essa visão também desconhece as mudanças e permanências pelos quais a população indígena passou. Nesse sentido, Dantas (1991, p. 55) afirma que “ser índio é um modo de identificação social e o social não se define pelo biológico [...]”, mas sim pelo sentimento de pertença a uma comunidade indígena e também em ser reconhecido como tal por esse espaço.

A consequência da difusão desses estereótipos é o apagamento da diversidade cultural existente entre os povos indígenas, bem como das peculiaridades de seus modos de vida e de organização, considerando que, antes da colonização portuguesa, nas terras brasileiras, existiam vários grupos de indígenas com características específicas. Na opinião de Funari e Piñón (2014), o nome índio já é uma forma de generalização e de apagamento dessa diversidade, pois, mesmo diante das diferenças existentes entre povos indígenas, portugueses rotularam de índio todos os habitantes nativos do Brasil.

Somado a isso, o público entrevistado também destacou os índios como os primeiros habitantes do Brasil. Relatando sua concepção de índio antes de cursar a disciplina, uma das estudantes afirma: “índios eram apenas seres que viviam aqui no Brasil, antes da chegada dos portugueses e isso era apenas tratado no dia do índio”. Outra entrevistada relata que sua concepção de índio era de um “povo que vivia pelado aqui no Brasil antes e durante a chegada dos portugueses”. Uma terceira discente reintera essas definições ao caracterizá-los como “primeiros moradores do Brasil”. Por um lado, isso é um elemento importante na formação acadêmica dessas futuras docentes,

já que contribui para desmistificar a ideia de que o Brasil foi descoberto. Por outro lado, esse conhecimento somente produzirá tal efeito se estiver atrelado a um olhar crítico de como ocorreu o contato dos colonos portugueses com esses nativos e a ocupação do território brasileiro. É preciso desconstruir esse olhar de que os índios eram “apenas habitantes das terras” e não seus legítimos donos.

Com referência às concepções de índio formuladas pelas discentes, após cursarem a disciplina “Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, suas respostas demonstram que elas aprofundaram seus conhecimentos no que se refere alguns aspectos da população indígena e a cultura dela. Dentre estes aspectos está o processo de aculturação dos índios. Uma entrevistada comenta que passou a olhar os nativos brasileiros como “seres explorados, escravizados por povos diferentes, os quais intencionalmente impuseram costumes, valores etc.”. Esse conhecimento é crucial para que ela desenvolva uma visão crítica e reflexiva sobre a história do índio no Brasil e possa analisar os discursos do livro didático sobre a colonização portuguesa dos povos indígenas, sem a ótica romântica do vencedor.

Para Funari e Piñón (2014, p. 26), aculturação é um termo que tem caráter evolucionista imperialista, pois “pressupõe que um povo inferior adote, espontaneamente, uma cultura superior e abandone a própria”. Sendo assim, não podemos afirmar que os índios das terras brasileiras foram aculturados, já que, além de não considerarmos que sua cultura é inferior à dos portugueses, sabemos que o contato e a incorporação de elementos da cultura dos europeus pelos índios não ocorreram de modo espontâneo. Pelo contrário, a coroa portuguesa, por exemplo, impôs a catequese, com os padres jesuítas, às tribos indígenas para que estas aderissem à religião, aos costumes, à língua portuguesa e aos modos de vidas daqueles colonizadores.

Considerando a complexidade e a riqueza das culturas indígenas, Funari e Piñón (2014, p. 26) propõem que em lugar de aculturação seria mais apropriado usar o termo transculturação. Segundo os autores, esse conceito considera que “todas as sociedades são mistas, variadas, dinâmicas e mutantes”. Assim, as transformações da cultura dos povos indígenas seriam resultado não de um simples processo de assimilação da cultura do outro, mais de uma interação com esse outro, além das próprias mutações.

Esse ponto de vista pode ser válido para uma análise da posição do índio nesse processo, porém não podemos analisar o processo como todo no período de conquista das terras brasileiras pelos portugueses por esse viés, visto que o contato entre

colonizadores e nativos não foi uma interação pacífica. Aqueles utilizaram a força, a catequese, conforme já dissermos, e até mesmo a guerra para aniquilar a cultura indígena. Estes resistiram de diversas formas, mas não conseguiram conter as transformações que esse contato imporia a sua cultura.

Outro fato importante sobre o aculturamento do índio é a manutenção da identidade indígena frente a esse aculturamento. A partir das leituras e das discussões realizadas na disciplina, uma estudante relata que compreendeu que “Ser índio não tem a ver com roupas ou falta delas” e outra acrescenta que “Índio não deixa de ser índio por frequentar/usar lugares e objetos presentes nos cotidianos urbanos”. Acreditamos que esse aprendizado pode contribuir para modificamos dois aspectos importantes citados anteriormente. O primeiro é a imagem de índio que o professor tem apresentado aos estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ciente de tal saber, o educador não pode continuar perpetuando aquela imagem do 19 de abril. O segundo é a noção de identidade cultural, que não se restringe a aspectos vivíveis, mas abrange relações sociais, valores e patrimônios simbólicos. E, ainda, não é estática, como concebia o Iluminismo. Na pós-modernidade, segundo Hall (2006), ela está em permanente transformação, de acordo com os sistemas culturais que a circundam.

O percurso na disciplina também aguçou o olhar de várias estudantes para a questão da perda das terras indígenas, a resistência dos índios e as lutas deles para reavê-las. Por meio da leitura e discussão do texto “Os índios em Sergipe”, de autoria de Dantas (1991), as discentes puderam compreender que a subtração dessas terras trouxe inúmeros prejuízos significativos para a população indígena, tanto no que diz respeito ao seu patrimônio material e imaterial, quanto a sua forma de sobrevivência. Constatamos o registro desse aprendizado quando uma das entrevistadas observa que passou a ver os índios como “[...] pessoas escravizadas, aculturadas, para ficar evidente que não precisavam de terras para sobreviver”.

Com relação à resistência e luta pela terra, geralmente, tomamos conhecimento das guerras de povos indígenas contra os colonizadores motivadas, sobretudo, pela tentativa de escravidão daqueles por estes, levando-nos a pensar que os índios não resistiram à perda de seus territórios. Nesse aspecto, podemos considerar que a disciplina corroborou para modificar essa crença, pois uma aluna informou na entrevista que, antes de cursá-la, acreditava que os índios se conformaram com a colonização

portuguesa, mas aprendeu que eles são “donos da terra; resistiram e lutaram pela sua terra”. , ilustrando com o exemplo de tribos sergipanas, Dantas (1991, p. 51) explica que

Os índios não aceitaram passivamente a violência. Aliás, ao longo da história, eles reagiram de formas diversas às investidas dos brancos que lhes tomaram as terras e lhes impuseram outro modo de vida. Lutas, fugas e ataques, como fizeram à cidade de São Cristóvão em 1751 e 1763, são algumas formas de expressão da resistência dos índios em Sergipe.

Somada a essa violência física, houve também a violência simbólica, tendo em vista que a aculturação realizada por meio da catequese também foi um instrumento usado para justificar a ideia de que o nativo não precisava mais de terras, pois não era mais índio legítimo. Uma estudante comenta esse fato: “O governo tende a “manchar” a imagem indígena, para que a sociedade veja os mesmos como seres inferiores que não precisam de terras.” Esse depoimento demonstra que a disciplina corroborou para que as futuras pedagogas desenvolvessem um olhar crítico acerca da manipulação da identidade indígena para justificar a tomadas das terras desses povos.

A compreensão deste cenário é bastante relevante para que os futuros docentes consigam ajudar os discentes que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental a compreenderem a problemática da disputa das terras indígenas na atualidade, já que esse fato não está restrito ao período colonial, pois, ainda nos dias atuais, as tribos indígenas continuam travando batalhas para ter direito aos seus territórios. As participantes da pesquisa também apreenderam isso, pois uma delas afirma “[...] valorizo o índio (inserção nossa) mais, principalmente com o atual cenário, onde as terras indígenas estão em questão”.

Além das discussões sobre o acultramento do povo indígena e os seus modos de vida, as discentes também ressaltaram, como novos aprendizados, o papel do índio na construção da identidade brasileira. Ao discorrer acerca desse aspecto, uma futura pedagoga afirma: “aprendi que o índio faz parte de quem eu sou como sergipana, de acordo com os índios que aqui viveram [...]”. Esse depoimento demonstra que, apesar de os índios terem uma suprema importância na formação de nossa história e de nossa identidade, isso nem sempre tem o devido esclarecimento nos manuais de História do Brasil.

A nova concepção da estudante, portanto, ratifica a ideia de Dupas (1994) de que o ensino de História deve partir do próximo para o distante. Com isso, os aprendizes não

só podem sentir-se parte da narrativa histórica, como também o docente pode fazer emergir outros atores históricos que, por décadas, ficaram a esquecidos. Isso poderá contribuir, ainda, para romper a visão positivista que ainda circula na escola, segundo a qual a História constitui “uma sucessão de fato isolados [...]” (BORGES, 2007, p. 34). Consequentemente, fala-se de índios como se fossem habitantes apenas da região amazônica e sem lhes dá a relevância histórica que têm na constituição do povo brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas percepções apresentadas pelas estudantes antes e após cursarem a disciplina “Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, podemos concluir que esta é bastante relevante na formação das futuras pedagogas, por possibilitar a discussão e a ampliação de temáticas, a exemplo das questões indígenas, que são essenciais para o desenvolvimento de uma educação libertadora, comprometida com a diversidade sociocultural do Brasil. Conforme constatamos nos depoimentos das estudantes, a formação básica acerca da História do Brasil não é suficiente para que o docente atue com mediador na promoção dessa educação. Assim, a formação, no nível superior, precisa ampliá-la.

As declarações das discentes ratificam, também, as discussões da base teórica deste estudo que demonstram a importância de o ensino de História ser realizado em uma perspectiva reflexiva, colaborando para a construção de um olhar crítico tanto do professor quanto dos alunos para as fontes e os fatos históricos. Se isso não for alcançado em sala de aula, o ensino de História, ao invés de promover essa criticidade, torna-se um simples vetor de estereótipos acerca dos povos que colaboraram para a formação da identidade do Brasil. Daí uma das importâncias de inserir e debater essa temática na formação inicial do pedagogo.

Enfim, este estudo demonstra que o debate sobre conhecimentos, valores, modos de vida e a cultura dos povos indígenas na formação de futuros professores, na área de Pedagogia, é fundamental para promovermos uma educação que valoriza e respeita a diversidade social, cultural e histórica do país. Conforme enfatizam as DCN do curso, para exercer sua profissão, o pedagogo não só deve ter o conhecimento dessa

diversidade, mas também precisa estar ciente da existência dela no âmbito social, ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, em busca de uma sociedade mais igualitária, com menos discriminação racial e mais humanização.

## REFERÊNCIAS

1. BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense: 2007.
2. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
3. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.1, 15.5, 16 maio 2006*.
4. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 25, 28 abril 2008*.
5. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 67, 22 julho 2011*.
6. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
7. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.ª a 4.ª série – História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 5
8. DANTAS, Beatriz Góis. Os índios em Sergipe. In: OLIVA, Terezinha Alves de; DANTAS, Beatriz Góis; ALMEIDA, Maria da Glória Santana de; GONÇALVES, Maria de Andrade; SANTOS, Lenalda Andrade. *Textos para a história de Sergipe*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, BANESE, 1991. p. 19-59.
9. DUPAS, Heloisa Penteadó. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1994.
10. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
11. FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
12. LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. Orientações gerais para a coleção: fundamentos teóricos e históricos. In: \_\_\_\_\_ Projeto Coopera: história, 2º ano do ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 133 - 138.
13. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

14. MUNDURUKU, DANIEL. O que os professores não devem fazer no Dia do Índio. São Paulo, *Revista Nova Escola*, 15 abr. 2011. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/4128/entrevista-daniel-munduruku-parte-3>>. Acesso em: 22 mar. 2019.
15. MUNHOZ, Sidney. Para que serve a história ensinada nas escolas? In: SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984. p. 65-8.
16. NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. Locke e a formação do gentleman. In: IXTLI - *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Vol. 1, Nº 2, 2014. p. 239-256.
17. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT (Org.). *O Saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.