

TATHIANA SANTOS SOARES



HISTÓRIA E CULTURA  
**DOS POVOS  
INDÍGENAS**

NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



EDITORA  
**OLYVER**



HISTÓRIA E CULTURA DOS  
POVOS INDÍGENAS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM PEDAGOGIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SERGIPE

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Maria Camila da Conceição  
**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira  
**DESIGNER DE CAPA:** Jeamerson de Oliveira  
**IMAGEM DE CAPA:** Universidade Federal de Sergipe / Divulgação  
Disponível em: <https://www.nenoticias.com.br/a-escolha-de-novo-reitor-da-ufs/>

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2019 Editora Olyver  
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05  
Antares, Maceió - AL, 57048-230  
[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

S168p

SOARES, Tathiana Santos

História e Cultura dos Povos Indígenas na formação de professores em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe. [recurso digital] / Tathiana Santos Soares – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-67-3

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Experiência docente.
2. Povos indígenas.
3. Ensino de história.
4. Cultura.
5. Pedagogia. I. Título.

CDD: 981

---

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

TATHIANA SANTOS SOARES

HISTÓRIA E CULTURA DOS  
POVOS INDÍGENAS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM PEDAGOGIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SERGIPE

Maceió-AL  
2021

  
OLYVER

# DIREÇÃO EDITORIAL

---

**Maria Camila da Conceição**

## COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

---

**Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Edson Hely Silva**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

**Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo**

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

**Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup>. Me. Francisca Maria Neta**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina de Lima Moreira**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dra. Denize dos Santos**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Nara Salles**

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

**Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar**

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo**

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Me. Deisiane da Silva Bezerra**

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Iraci Nobre da Silva**

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Profª Me. Gisely Martins da Silva**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva**

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)  
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)  
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

**Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira**

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques**

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do  
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

**Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos**

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

**Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D**

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

**Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia**

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y  
Políticas | Asunción (Paraguay)

A Terezinha & ao meu pai (*In memoriam*) Rubens  
Obrigada pelo investimento e a oportunidade.  
Essa realização é nossa.

## AGRADECIMENTOS

---

Quero agradecer em especial a minha orientadora Marizete Lucini que sempre esteve comigo nessa caminhada. Pessoa amiga, confiante, companheira e “mãe Marizete”. E a todos que fazem parte do GPEHI (Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade), por contribuir direta ou indiretamente no crescimento desse trabalho e ao apoio pessoal em muitos momentos.

Agradeço a Deus, no ano de 2009 por ter tido a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia nessa instituição e daí por diante despertar o gosto pela pesquisa. A inserção no curso de Pedagogia trouxe novamente sentido a minha vida, porque foi em um momento de perda, a morte de meu pai, que eu pude direcionar um sentido para minha vida.

Agradeço a força que tenho ao meu pai (*in memoriam*) que me ensinou a trilhar um caminho de honestidade, responsabilidade e seriedade, te amo eternamente. A minha família (mãe e irmãos), quero agradecer não somente pelo apoio, mas também a paciência de todos e por compreender a ausência em alguns momentos, mas isso foi necessário.

Agradeço a minha mãe, amiga incondicional, perfeição de mãe, obrigada pelo preço que a senhora pagou para hoje eu estar aqui, acredito que tenha valido a pena. Estarei sempre ao teu lado meu BB mãe filha, TE AMO.

Quero agradecer a Andréia, Niquelle por estar em todo momento ao meu lado. A minha comadre Patrícia por todas as palavras de incentivo, apoio e por entender a minha ausência no crescimento de Mairinha nesses dois anos.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação. E ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro durante esses dois anos de curso.



À turma do mestrado por tamanho apoio e companheirismo, inexplicável a energia de todos (as). Em especial Kawany, Ju, Lary, Isa, Mari, Vivi, Ana Cláudia. Agradeço a minha ex-chefe e amiga Rosemeire Macedo por fazer parte dessa trajetória.

A professora Dr<sup>a</sup> Maria José Dantas, por acreditar nesse trabalho e por ter dado a sua contribuição na construção do mesmo.

“Escrever, assim como ler, é praticar sentidos para a solidão. É deter-se sobre o que está oculto na alma e exige revelação pública a partir da palavra. A palavra é uma forma de deter o tempo da sensibilidade, uma atribuição que diverge e difere de escrita da fala. A escrita prende a palavra. A fala libera a palavra de todas as amarras normativas da linguagem. A fala, no trabalho da escrita das experiências de pesquisa, está nas presenças incorporadas na memória. Nesse sentido, a memória solta e remete a palavra em meio às imagens que a situam como feito de vida. A escrita, tumultuada pela polissemia das memórias, exige a sensibilidade e a criação com o trato com o que é dito. O pesquisador e a pesquisadora, ao remeterem as suas experiências vividas ao texto escrito, veem-se impelidos também ao exercício de uma sensibilidade com os outros de suas memórias. Assim como o poeta, o filósofo, ou o homem comum, os pesquisadores da educação dedicam-se ao trato com os outros nos mais diferentes níveis da experiência existencial. Neste sentido, sensibilidade e criação compõem outras formas de deslocamento, desta vez, um deslocamento interior. É preciso desalojar-se das convicções de si para lidar com os outros na solidão da escrita e das leituras por ela provocadas. Aqui reencontramos em cada escrita uma experiência de trato sensível e criativo na produção das relações de alteridade que conferem aos textos a legitimidade do convívio em que foram feitos”.

Álamo Pimentel (2016)

Aproveito final de um ano e início do outro para descansar a alma e fortalecer o espírito praticando a nossa cultura, realizando os nossos rituais de proteção para enfrentar os desafios. É preciso acreditar sempre ... Acreditar que um dia haja mais respeito, justiça e liberdade entre todos os povos e todas as pessoas. Cinco dias de desconexão é o suficiente para você chegar e se deparar com a primeiras notícias sobre indígena ...a barbárie está orquestrada contra nossos povos, lideranças, aldeias... Não dá mais pra camuflar a realidade, estamos sendo atingidos todos os dias com golpes certos que destrói culturas, que rouba dignidade e mata pessoas. É o racismo institucional, o preconceito, a discriminação e o ódio impregnado nas pessoas que não toleram a nossa presença ... Essa intolerância só aumenta a cada dia mais, provocada principalmente por discursos de pessoas públicas, parlamentares inescrupulosos que a qualquer custo querem nos exterminar dominados pela ganância e sede de acúmulo. Mataram mais um de nós, assim como já mataram milhares, ressaltando aqui o inocente e indefeso Vitor degolado e Galdino queimado. Marcondes Nambla, foi morto a pauladas simplesmente por ser indígena ... simplesmente por ser indígena, gente!!! Vocês estão entendendo a gravidade disso?? Quem vai responder por esse crime?? Algum advogado criminalista pode ajudar a pressionar para que haja investigação e punição para o assassino?? A sociedade de bem pode ajudar a dar visibilidade a essa monstruosidade?? O mundo precisa saber que no Brasil a gente não tem o Direito de ser indígena, tantos índios morrem como fica por isso mesmo ... “Encontraram o corpo de uma pessoa com sinais de espancamento...” todo mundo se comove!! Aí se constata que era um índio... a reação instantaneamente se ameniza...” ahh!! Era um índio !!” E assim vai, era um índio então não interessa, a televisão não mostra, as pessoas tratam com naturalidade, as autoridades ignoram. E assim seguimos sem Marcondes Nambla!! Quantos mais tombarão?!!!!<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nota da Coordenadora da executiva da empresa de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) Sônia Bone Guajajara sobre o assassinato de Marcondes Nambla em 03 de janeiro de 2018. Publicado pelo site Jornalistas livres. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/2018/01/professor-indigena-e-brutalmente-assassinado-em-santa-catarina/>.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Expressões utilizadas para consulta no banco de dados da CAPES .....	39
QUADRO 02: Disciplinas e Ementas.....	71
QUADRO 03: Disciplinas e ementas selecionadas para análise .....	81
QUADRO 04: Antropologia na Educação .....	83
QUADRO 05: Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	86
QUADRO 06: Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	90
QUADRO 07: Educação do Campo .....	92
QUADRO 08: Seminários de Estudos I .....	96
QUADRO 09: Seminários de Estudos II .....	98
QUADRO 10: Teorias do Currículo .....	100
QUADRO 11: Perfil dos sujeitos .....	111
QUADRO 12: Respostas dos alunos sobre o motivo que fizeram cursar Pedagogia .....	115
QUADRO 13: Experiência Profissional .....	117
QUADRO 14: Conhecimento do Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas .....	121
QUADRO 15: Participação em eventos sobre a temática .....	123
QUADRO 16: A obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas prevista na Lei 11.645/08 .....	127
QUADRO 17: Disciplinas que abordam o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas .....	129

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ART. - Artigo

BICEN - Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CCEP - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONEPE - Congresso de Ensino e Extensão

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ISE - Institutos Superiores de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPEU - Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Laser.

MEC - Ministério da Educação e Cultura

Nº – Número

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PIBIC - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica  
RETLEE - Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e  
Linguagens em Experiências Educativas  
SCIELO - Scientific Electronic Library Online  
SECOM - Serviço Geral de Comunicação e Arquivo  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SESC – Serviço Social do Comercio  
SESU - Secretária de Educação Superior  
SIGAA - Sistema Integrada de Gestão de Atividade Acadêmica  
SP – São Paulo  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
UFS- Universidade Federal de Sergipe  
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo  
USP – Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

---

## **PREFÁCIO**

Marizete Lucini..... 17

**APRESENTAÇÃO**..... 20

**INTRODUÇÃO**..... 22

ANTECEDENTE DO PROBLEMA..... 27

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO..... 33

REVISÃO DE LITERATURA..... 38

## **CAPÍTULO 1**

**O PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: NOTAS HISTÓRICAS E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**..... 44

1.1- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA: PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL..... 45

1.2- BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL..... 47

1.3- O CURSO DE PEDAGOGIA: O CURRÍCULO E SUAS REFORMULAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE..... 62

## **CAPÍTULO 2**

**CURRÍCULO E OS PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**..... 73

2.1- PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA..... 83

### **CAPÍTULO 3**

#### **ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: O OLHAR DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UFS.....**

104

3.1- PERFIL DOS SUJEITOS..... 110

INGRESSO E EXPERIÊNCIA DOCENTE..... 115

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL..... 117

3.2- CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA  
DOS POVOS INDÍGENAS: A PERSPECTIVA NARRADA  
PELOS SUJEITOS..... 118

A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS SOBRE SUA  
FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA E  
CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS..... 134

O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE SUA FORMAÇÃO  
PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS  
POVOS INDÍGENA..... 135

O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA E A IMPLEMENTAÇÃO  
DA LEI 11.645/08..... 137

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 142**

**REFERÊNCIAS..... 151**



## P R E F Á C I O

---

*Às vezes, penso que tudo isso faz parte de um caminho que hoje traço, mas que não foi inventado por mim. É um caminho seguro por ter sido pisado muitas vezes pelos pés descalços dos ancestrais. As marcas não são minhas, porém foram plantadas em mim. (Daniel Munduruku, 2017).*

As palavras fortes de Daniel Munduruku refletem pedaços de um caminho que encontrei ao caminhar pelas estradas da formação de professores. O traçado dessa estrada percorrida se entrecruza com muitas outras, que se sobrepõem, se bifurcam, desviam e tornam a encontrar-se. E, assim como Munduruku, muitas vezes me pergunto se o caminho que faço ao caminhar foi inventado por alguém, ou se sou a única responsável por ele. Não sei responder com precisão, mas talvez isso não seja o mais importante, porque o que realmente importa, são os encontros, desvios, bifurcações e reencontros que esse caminhar me possibilita.

E foi a autora desse livro, que antes de ser livro foi uma pesquisa de mestrado, quem me possibilitou tomar outros caminhos, desviar os olhares e conhecer outro universo. Sua inquietude e inconformidade diante da abordagem da temática da educação escolar indígena no último semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, resultou nas reflexões sobre a formação do Pedagogo para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na Universidade Federal de Sergipe.

A inquietação que emerge da escuta de um silenciamento e da constatação de uma negação da história e da cultura dos povos indígenas na formação do Brasil, permanece ecoando como um direito à memória e um direito de existência digna. Direitos conquistados pela luta e resistência dos

povos indígenas que desde a chegada dos europeus à América, têm sido violentados em seu direito de existir. Violência que se perpetua na continuidade da negação de um passado e de um presente aos indígenas como povos que compõe a sociedade brasileira. Negação que se concretiza também pela invisibilização de sua história e cultura dos currículos escolares em todos os níveis de ensino.

Tathiana Santos Soares, ao vivenciar a formação inicial de professores como estudante, surpreende-se ao final do curso de Pedagogia, ao cursar a disciplina de Educação do Campo, com seu desconhecimento sobre a história e cultura dos povos indígenas, mesmo com o previsto na Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003, que altera a LDB 9394/96. Diante do silenciamento sentido, indagou o currículo do curso sobre essa e outras ausências. Suas interrogações desacomodaram pensamentos, deslocaram olhares, motivaram outras pesquisas e também ecoaram como uma denúncia de que o curso de formação de professores em Pedagogia precisava considerar outros sujeitos e outras pedagogias. Perguntou Tathiana: “onde estão os outros sujeitos que fazem parte do contexto social mas que não estão visibilizados no curso de Pedagogia, como a educação prisional, a educação dos ciganos, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, entre tantos outros sujeitos que não apareceram no currículo do curso? Como abordar essas temáticas com os não indígenas, com os não negros, enfim, como trabalhar com a diversidade na escola, conforme determina e preconiza a legislação brasileira se desconheço essas discussões?

Questões que a conduziram a desejar compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígena para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para tanto, a autora nos possibilita refletir sobre o curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando discussões

importantes do campo de formação do Pedagogo. Evidencia entrelaçamentos e percursos comuns ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe e nos permite conhecer a estrutura deste curso e os silenciamentos que permanecem. A perspectiva da interculturalidade atravessa as reflexões presentes na obra e nos indica possíveis caminhos para que as histórias e culturas dos povos indígenas componham a formação de professores, numa sociedade diversa. Diversidade que precisa orientar a formação, contar e ouvir as diferentes histórias, portanto, precisa ser intercultural.

Continuemos a caminhar, continuemos a formar! Para tanto, textos como este nos auxiliam a pensar em outras educações, em outras formas de pensar a formação de professores.

Marizete Lucini

14.02.2021.

# APRESENTAÇÃO

---

Assim como o pintor no momento de criação, às vezes, somos levados por inspiração a entrar na voz sublime e transformamos a experiência da pesquisa numa arte de ser com os outros (PIMENTEL, 2016, p.09).

Esta pesquisa objetivou compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão. Propõe, como objetivos específicos, identificar as disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia que possibilitam o estudo da História e Cultura dos Povos Indígena; analisar os planos de ensino das disciplinas de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe que abordam essa temática; e identificar os saberes sobre História e Cultura dos Povos Indígenas na perspectiva dos alunos, possibilitados na proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

O interesse pela temática parte das inquietações que foram surgindo no decorrer do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe. Essas inquietações surgiam em diferentes formas, tanto na questão das disciplinas ofertadas, como em que período elas eram ofertadas e quanto a carência no que diz respeito ao incentivo do aluno de Pedagogia pensar na possibilidade de se tornar um pesquisador. É visível a ideia que o Pedagogo tem que

ser preparado para o mercado de trabalho. Cabe lembrar que o curso de graduação se estabelece em ensino, pesquisa e extensão.

Em uma disciplina de verão optativa ofertada pelo Departamento de Letras, foi possível conhecer no 5º o que seria uma pesquisa, assim começa a minha “Vida Acadêmica”. Isso possibilitou o encantamento pela pesquisa e dessa forma foi possível conhecer a temática indígena e trilhar a caminhada até a construção dessa obra, realizada em uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe em nível de mestrado.

Após dois anos de leituras, pesquisas e entrevistas e muito aprendizado a Dissertação foi apresentada publicamente no dia vinte e três de fevereiro de 2018 e avaliado pelos professores doutoras Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Valéria Maria Santana Oliveira. As contribuições da banca encorajaram para que este estudo não ficasse restrito ao programa de pós-graduação ou à Universidade Federal de Sergipe, por isso agora se torna público na esperança que a leitura possa contribuir para uma maior conscientização sobre a importância de discutir a temática História e Cultura dos Povos Indígenas na Formação de Professores.

# INTRODUÇÃO

---

Assim como o pintor no momento de criação, às vezes, somos levados por inspiração a entrar na voz sublime e transformamos a experiência da pesquisa numa arte de ser com os outros (PIMENTEL, 2016, p. 09).

A inspiração para a pesquisa sobre a imersão da História e Cultura dos Povos Indígenas na Formação de Professores, surgiu na graduação, numa disciplina optativa de verão, no 5º período no ano 2012, Produção e Recepção de Texto II, ofertada pelo Departamento de Letras, lecionada pela professora Nívea Santos Barros. Na oportunidade, procedemos pela construção de um pré-projeto de pesquisa. O tema escolhido foi referente à temática indígena.

Meu pensamento naquele período era simplesmente terminar o curso de Pedagogia e trabalhar. Eu estava no quinto período do curso, a disciplina de Produção e Recepção de Texto II surgiu somente com a intenção de adiantar o curso. Outro fator foi o convite de uma amiga da turma para fazermos essa disciplina juntas. Assim, o pré-projeto foi construído em dupla. Com a entrega do trabalho e as devidas correções, a professora sugeriu que fosse publicado e, quem sabe mais à frente, submetido a uma seleção de mestrado.

Naquele momento, aflorou em nós um sentimento de colocar aquela ideia adiante e pensar numa perspectiva de “vida acadêmica”. Acredito que estávamos precisando de alguém que despertasse em nós o interesse para pesquisa. Andréia Bispo (a outra aluna), já havia

participado de um projeto como voluntaria no curso de Pedagogia. Eu não havia passado por nenhuma experiência investigativa até aquele momento. Cabe aqui ressaltar que nesse período os programas de iniciação à pesquisa como PIBIC<sup>2</sup> não eram muito divulgados e, como estudantes, não tínhamos muitas informações sobre os processos de seleção de bolsistas.

O pré-projeto elaborado para fins de avaliação da disciplina Produção e Recepção de Texto II, foi intitulado “*As transformações ocorridas na educação indígena brasileira*”. Foi o primeiro contato que tive com as questões indígenas e, percebi, naquele momento, que pouco se trabalhava sobre o tema no curso de Pedagogia. Isso me trouxe mais questionamentos e inquietações ao conhecer o conteúdo da Lei 11.645/2008. Entre elas, me perguntava como colocar em prática o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígena em sala de aula?

Até aquele período, não havia estudado nenhuma disciplina que tratasse dessa temática. Somente no sétimo período, foi que tive a oportunidade de estudar sobre o tema nas disciplinas de Ensino de História e Ensino de geografia, para os anos iniciais do ensino fundamental. Na disciplina de Ensino de História, foram trabalhadas as questões relacionadas às relações étnico-raciais, com pouca ênfase à temática da educação escolar indígena. Já a disciplina de Ensino de Geografia nos possibilitou refletir sobre a imagem do índio no livro

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Disponível em: <http://cnpq.br/pibic>.

didático, na ocasião, o professor solicitou que fizéssemos uma análise do livro didático, sobretudo, no que dizia respeito à representação da imagem do negro e do índio naquele livro que adotamos para a análise.

Mesmo assim, as minhas inquietações continuaram, pois tais disciplinas não trouxeram ferramentas pedagógicas que pudessem ser usadas na prática docente em sala de aula sobre a temática indígena.

No sexto período, tive o primeiro contato com a professora Dr<sup>a</sup> Marizete Lucini na disciplina de Educação de Adultos. Aquele período foi exatamente pós disciplina de verão onde os questionamentos e inquietações estavam aflorados e encontrei a professora Marizete à ajuda necessária para colocar em prática o desejo de publicar o ainda pré-projeto. Depois disso, produzimos, Andréia Bispo e eu, um artigo sob a orientação da professora, que foi publicado no X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História<sup>3</sup>, no ano de 2013. A partir daí, publiquei outros artigos sobre a temática indígena, sempre com a orientação da referida professora.

No último período do curso, tive a oportunidade de estudar a disciplina de Educação do Campo, ofertada pela(s) professora(s) Marizete Lucini e Lianna Torres. Nessa disciplina, foi possível compreender que, tanto as questões da educação escolar indígena, quilombolas e Sem Terra, entre outros sujeitos, ainda me eram

---

<sup>3</sup> O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH configura-se como uma reunião científica que objetiva tanto estabelecer e solidificar a pesquisa em Ensino da História nas pós-graduações em Educação e em História no Brasil, como fortalecer e ampliar nacional e internacionalmente o espaço de interlocução entre os pesquisadores dessa área. Disponível em: <https://agenda.galoa.com.br/evento/x-enpeh-x-encontro-nacional-pesquisadores-do-ensino-historia>.



desconhecidas, ainda que estivesse finalizando o curso de Pedagogia. A partir dessa disciplina, outras inquietações surgiram: Como uma disciplina tão importante estava sendo ofertada no último período do curso? Onde estão os outros sujeitos que fazem parte do contexto social, mas que não estão visibilizados no curso de Pedagogia, como a educação prisional, a educação dos ciganos, entre tantos outros sujeitos que não apareceram no currículo do curso? Como farei, se caso me deparar com essas situações na minha prática de sala de aula? E, como abordar essas temáticas com os não indígenas, com os não negros, enfim, como trabalhar com a diversidade na escola, conforme determina e preconiza a legislação brasileira, se desconheço essas discussões?

Nesse período de inquietações, no qual estava construindo a monografia, finalizando o curso, percebi também que a disciplina de Educação Inclusiva foi ofertada no penúltimo período, o que contribuiu para me incomodar, ainda mais com a estruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia.

Assim, aquilo que foi desperto na construção do pré-projeto de pesquisa na disciplina de Produção e Recepção de texto III se solidificou ao longo do curso e me motivou a pensar numa investigação sobre a Literatura Indígena, como um campo que poderia possibilitar aos não índios conhecer um pouco mais do universo indígena. Pensei então que essa literatura poderia ajudar como uma ferramenta pedagógica na prática docente. Procurei novamente a professora Marizete e coloquei a minha ideia para a construção da monografia.

A monografia foi intitulada “*A cosmologia indígena na literatura indígena de Daniel Mundurucu na obra Meu Vô Apolinário*”. Na oportunidade, identificamos alguns elementos da cosmologia indígena na obra analisada e definimos alguns conceitos para o seu entendimento. Compreendemos que o uso da Literatura Indígena, isto é, uma literatura produzida pelos próprios indígenas, pode ser usada como uma importante contribuição para a prática em sala de aula na Educação Básica e na formação de professores. A Literatura Indígena contempla em seu movimento de criação e socialização uma oportunidade de alterar o conhecimento sobre a história indígena, dentro das escolas e dos novos conceitos para uma educação voltada à valorização da diversidade do povo brasileiro. A suposta homogeneidade dessa população necessita ser questionada e a escola é uma das instituições que pode articular no discurso pedagógico a diversidade que compõe a nação.

Contudo, alguns questionamentos permaneceram. Dessa forma, percebi que era necessário ir adiante com esse pensamento, com o intuito de contribuir para um novo olhar para o curso de Pedagogia da UFS, sobre a temática indígena, e discutir a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no curso de formação de professores para a prática de sala de aula. No ano de 2014, foi elaborado um pré-projeto para a seleção de Mestrado em Educação propondo estudar “*A cosmologia indígena presente na literatura de Daniel Mundurucu, Eliane Potiguara e Graça Graúna e sua contribuição aos processos de identificação indígena*”. Infelizmente, esse projeto não foi aprovado no processo de seleção naquele ano.

No ano seguinte, tive a oportunidade de ser aluna especial no Mestrado de Educação na disciplina História, Política e Sociedade e, no mesmo ano, foi elaborado um novo projeto para a seleção para o processo de seleção, propondo um estudo sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas na formação de professores do curso de Pedagogia da UFS, na expectativa de contribuir para um novo olhar no currículo do curso. Nessa oportunidade, a proposta foi aprovada e foi com ela que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe em nível de mestrado.

## **ANTECEDENTES DO PROBLEMA**

Ao observarmos<sup>4</sup> o currículo do curso de Pedagogia da UFS, Campus de São Cristóvão, como apontado acima, constata-se que durante a sua efetivação, somente ao final é que os alunos entram em contato com a temática da educação escolar indígena, mais especificamente na disciplina de Educação do Campo<sup>5</sup>.

Importa apontarmos que, ao pensarmos no currículo do Curso de Pedagogia, consideramos a reflexão de Silva, o mesmo discorre que:

---

<sup>4</sup> Até essa parte da dissertação utilizei a primeira pessoa do singular por entender que se tratava de uma descrição muito específica em relação à construção de meu interesse pelo tema. Contudo, a partir de agora utilizarei a 1ª pessoa do plural por entender que o resultado da pesquisa realizada só foi possível no diálogo com autores que sustentam minha análise, bem como resulta de discussões que envolveram colegas, professores e orientação.

<sup>5</sup> O curso de Pedagogia na UFS surgiu no ano de 1968, mesmo com as transformações históricas ocorreram duas reformulações, a primeira em 1992 e a segunda no ano de 2008, isto é, no ano de criação da lei 11.645/08.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Assim, ao analisarmos o currículo de Pedagogia, devemos considerar as relações de poder presentes na definição do que ensinar. Discussão que implica em tomar o currículo como um dos campos de debate sobre a História e Cultura dos Povos Indígena na formação de professores.

Ao considerar que os Licenciados em Pedagogia trabalharão com os conteúdos relativos à História e Cultura dos Povos Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, como prevê a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, “que visa, sobretudo, garantir uma abordagem mais justa e adequada da diversidade cultural indígena nas instituições escolares do país” (MONTEIRO, 2014, p.23), torna-se necessária a abordagem do tema também na formação de professores em Pedagogia.

A Lei 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 no artigo 26-A, torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena no estabelecimento público e privado em todos os níveis de ensino, no que se refere aos conteúdos programáticos. Conforme o descrito nessa legislação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito

de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

Portanto, a lei 11.645/08 torna obrigatória a inclusão nos currículos escolares dessas temáticas relacionadas às diversidades étnico-culturais, com o objetivo de “combater a discriminação e o preconceito que persistem nas relações” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 06) entre os indivíduos, tanto na sociedade como no âmbito da sala de aula. Percebemos a importância da discussão pautada na formação do(a) pedagogo(a) e na sua prática de ensino em sala de aula. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 que trata das Diretrizes Operacionais para implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei 11.645/2008 tem provocado:

Inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios (PARECER no 14/ 2015, p. 02).

O debate da construção de um currículo escolar que atenda ao reconhecimento dos povos indígenas na formação da sociedade implica pensar uma relação em que os conhecimentos desses grupos possam ser compartilhados na perspectiva de uma educação intercultural que ocupe esses espaços sociais, tanto na universidade como nas escolas. A Constituição de 1988 em seu artigo 210 se refere ao reconhecimento da interculturalidade brasileira ao indicar que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.  
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A interculturalidade na educação, segundo Mato (2016), deve ser possibilitada para todos os grupos sociais e em todos os níveis de educação. Isso se refere ao diálogo entre culturas, sem que uma se sobreponha a outra. Assim, para que ocorra um processo de aprendizagem, “seria preciso definir-se a necessidade de desenvolver formas de *colaboração intercultural*, ou seja, partir do reconhecimento e valorização das diferenças para a produção de conhecimento e do mundo onde vivemos” (MATO, 2016, p.46). Isso implica considerar a diversidade sociocultural em que vivemos para o desenvolvimento de uma educação e formação numa perspectiva intercultural que promova o reconhecimento do “outro”. Como indica Candau,

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p. 52).

Na discussão pertinente à formação dos profissionais em Pedagogia, nos reportamos à Charlot (2005, p.92, 93), ao afirmar que “o indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluído aí os saberes necessários”. Portanto, nos cabe indagar, se os conhecimentos apreendidos na formação do professor dos anos iniciais possibilitam que os “formados” desenvolvam um arcabouço de saberes sobre a História e Cultura dos Povos Indígena que lhes instrumentalize a compreender um campo de conhecimento que pode estar para além da informação, e se situa também no âmbito da

experiência. Outrossim, relacionam-se a esta questão as seguintes problemáticas: Quais são os saberes sobre a História e Culturas dos Povos Indígena que os estudantes de Pedagogia anunciam como conhecimentos sobre a temática apreendidos no curso? Como esses saberes são anunciados e mobilizados na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos?

Ao tempo que essas questões nos ocorrem, convém lembrar que o papel da escola é fundamental para o fortalecimento da identidade. Para Bonin,

[...] as identidades e diferenças são posicionamentos construídos que fornecem quadros de referência para olharmos de certo modo as coisas, as pessoas, os acontecimentos, as experiências. E este modo de nos situarmos no mundo é construído na articulação de muitos discursos, entre eles o discurso pedagógico (BONIN, 2007, p. 44).

Portanto, compreendemos que o discurso pedagógico pode contribuir para que os sujeitos possam identificar-se, seja em relação à indianidade, negritude ou outras identidades.

Isso nos remete a pensar também no silenciamento sobre a história e a cultura indígena na educação escolar brasileira, em que frequentemente se privilegiou a história eurocêntrica em detrimento do “conhecimento da história indígena brasileira” (BONIN, 2007; GUESSE, 2012; JECUPÉ, 1998). Sobre esse tema, Graúna afirma que “ao longo da história da colonização, os povos indígenas vivenciaram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e viver em sua própria língua” (GRAÚNA, 2012, p.268).

Ao considerarmos as visões estereotipadas dos indígenas, que comumente foram e são vinculadas no ensino escolar e em outros artefatos da cultura como a literatura, a pintura, o cinema, etc., pensamos ser relevante apresentar uma proposta de investigação acadêmica que abordasse a temática na formação de professores.

Ressaltamos que a organização dos conteúdos escolares, principalmente nos anos iniciais, frequentemente é estruturada de

acordo com datas comemorativas. Essa forma de organização curricular se constitui como mecanismo “de manutenção de certas versões sobre acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, de interdição de outras narrativas que disputam e entram em confronto com memórias oficiais” (BONIN, 2007, p. 23).

Uma realidade vivida por muitos educadores da Educação Básica é a elaboração dos planos de aula vinculado às atividades escolares oficiais das datas comemorativas/comemorações cívicas no calendário escolar, para o qual se destina somente ao restrito momento do dia 19 de abril, para a comemoração do Dia do Índio.

[...] minhas lembranças deste tema na escola (a partir dos 7 anos de idade) passam sobretudo pelas [...] “comemorações cívicas”. A principal delas [...] era a Festa do Índio, no Dia do Índio (o que não difere muito e hoje), quando pintávamos a cara de tintas coloridas e nos enchíamos de penas de galinhas e recitávamos alguns poemas de Gonçalves Dias ou de Cassiano Ricardo. Tais comemorações persistem até hoje, com a mesma forma e conteúdo, na esmagadora maioria das escolas brasileiras, onde o índio é tratado como FOLCLORE – cultura morta – e não como cultura viva (SPYER, 1996, p.165 apud MONTEIRO, 2014, p. 71, 72)

Cabe ressaltar que algumas práticas pedagógicas relativas às datas comemorativas como o Dia do Índio ainda acontecem nas escolas, reproduzindo estereótipos que não condizem com a realidade vivida. Precisamos refletir como estamos reproduzindo essas datas comemorativas em sala de aula, sabendo que somos mediadores do conhecimento.

Assim, entendemos que é importante desconstruir representações do índio colonial nas escolas, provocando um movimento de criação e socialização, de uma oportunidade de alterar o conhecimento sobre a história do indígena, possibilitando a criação de novos conceitos com o intuito de uma educação voltada à valorização da identidade do povo brasileiro.

Para Gehlen “a escola é o instrumento para que os índios possam representar seu universo e a si próprios para além da aldeia”.



(GEHLEN, 2011, p. 88). Nesse sentido, é preciso que pensemos a formação de professores para que na Educação Básica também seja possível realizar outras experiências no Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Acreditamos que a ausência da abordagem dessa temática em cursos de formação de professores possa dificultar o desenvolvimento de estudos e práticas sobre a História e Cultura dos Povos Indígena nos diferentes níveis da Educação Básica.

Essa proposição de pesquisa é importante e se justifica por se tratar de um tema ainda pouco abordado no âmbito da pesquisa educacional em Sergipe e por ser de grande relevância numa sociedade diversa. Pensamos que para romper com a ordem homogeneizante que expulsa o diverso, faz-se necessário manter a conversação, possibilitar que o não dito seja enunciado, rompendo com um silêncio imposto e que, por ser tão dramaticamente sufocado, cala tantas nações indígenas.

## PROCESSOS METODOLÓGICOS

Pensar sobre Pesquisa em Educação é pensar sobre os conhecimentos que materializamos através dos nossos estudos, e toda a amplitude de práticas pedagógicas que contemplam, tais como, a escolha do tema, orientação metodológica das reflexões, os fundamentos das análises, a clareza e coerência argumentativa, a aprendizagem da escrita, a consistência e estética da organização textual, a convivência com a alteridade, o olhar sobre o outro que não eu, o olhar do outro sobre mim. (FEITOSA, DOENELES, BERGAMASCHI, 2016, p. 19)

O estudo da metodologia nos possibilita refletir sobre como gerar, manusear e consumir dados em contato com a realidade. O método é o instrumento, o caminho e o processamento (DEMO, 1997). Para Dorneles e Arenhardt, o método é,

[...] um modo de pesquisar em que se permite reconhecer as possibilidades do diálogo entre diferentes modos de produzir a vida e fazer sociedade, das interações entre saberes, culturas, cosmologias, maneiras de ver o Mundo e a Vida (DORNELES, ARENHARDT, 2016, p. 41).

Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação. Essa pesquisa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 32). Isto significa que a pesquisa qualitativa envolve compreensões e explicações que são mais difíceis de serem encontrada em pesquisas meramente quantitativas.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Silva e Menezes consideram que

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo (SILVA; MONEZES, 2000, p. 20).

A pesquisa qualitativa busca uma relação direta entre o mundo real e o sujeito. “Na investigação qualitativa, a preocupação dos investigadores consiste em evidenciar as experiências dos sujeitos” (LUCINI, 2016, p. 46).

A metodologia que orienta essa pesquisa é a fenomenologia-hermenêutica, que compreendemos como um método que possibilita conhecer ‘as coisas em si mesmas’ que se religam ao mundo da interpretação evidenciada pelo pesquisador (LUCINI, 2016), pois a natureza fenomenológica põe em relevo as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas (TRIVIÑOS, 2008, p. 97).

Colocar o fenômeno à descoberta, e, em nossa pesquisa, ouvir os alunos do último período de Pedagogia, nos possibilita deixar que os mesmos apresentem-se na sua complexidade, sendo que na relação

com a interpretação a ser realizada completar-se-á o círculo hermenêutico, em que compreensão-interpretação-nova compreensão serão os elementos que permitirão estabelecer as relações entre o que se mostra, a teoria e a análise (LUCINI, 2007).

Na perspectiva fenomenológica, conforme Baquero, Gonçalves e Baquero (1995) na relação sujeito e objeto não há neutralidade por parte do pesquisador, ocorre um envolvimento. A concepção de homem parte de sua existência, como ser no mundo. Já o mundo é construído através de significados, embora não negue a sua existência. O pesquisador deve ter uma atitude em relação ao fenômeno, partindo das ciências humanas, sendo que o fenômeno é tudo o que é dado à consciência.

O tipo de pesquisa que orientou nossa investigação é o estudo de caso. O estudo de caso fornece um conhecimento aprofundado da realidade pesquisada. De acordo com Triviños (2008, p. 111-112), “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade”, e considerando que essa pesquisa pretende analisar o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Sergipe, compreendemos que ela consiste em investigar com profundidade a realidade específica desse curso, sem, contudo, desconsiderar as produções e estudos que são realizados em outros contextos.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para uma aproximação com o tema e para a sustentação, elaboração e análise dos dados da pesquisa. Para Lakatos “a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica” (1992, p. 44).

Também utilizamos a análise de materiais já elaborados, como materiais impressos (livros, teses, dissertações e anais de eventos científicos) e materiais publicados pela internet em sites específicos (SciELO, CAPES, Google Acadêmico), o que nos permitiu conhecer o que tem sido produzido sobre o tema e contribuiu na execução deste estudo.

Em relação à pesquisa documental, inicialmente realizou-se uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS,

que é a base da organização do trabalho pedagógico. Para podermos entender a matriz curricular do curso, acessamos o PPP do ano de 1992 e o de 2008. Posteriormente, foram analisados os planos de ensino das disciplinas que compõe a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFS. Para selecionar as disciplinas passíveis de análise, realizamos a leitura das ementas de todas as disciplinas e selecionamos aquelas que contemplavam, ou que apresentassem potencialidade para contemplar, o Ensino da História e Culturas dos Povos Indígenas.

Dessa forma, as disciplinas selecionadas foram: Antropologia na Educação, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Teoria do Currículo e Seminário de Estudos I e II. Em seguida foi necessário um levantamento dos períodos em que essas disciplinas foram ofertadas no espaço temporal de 2013 a 2017. Essas informações coletadas auxiliaram a alcançar o objetivo geral deste trabalho, mais especificamente para analisar se essas disciplinas abordam a temática da História e Cultura dos Povos Indígena e para identificar quais os conhecimentos sobre História e Cultura dos Povos Indígena são propostos nos planos de ensino.

Para a coleta desses planos de ensino foi necessário a elaboração de um ofício, que foi protocolado no SECOM (Serviço Geral de Comunicação e Arquivo) e enviado posteriormente ao Departamento de Educação, autorizando o acesso aos planos de ensino das disciplinas selecionadas para análise.

Além da análise dos documentos, procedemos pela aplicação de um questionário e de entrevistas semiestruturadas com alunos do último período do Curso, cujo ingresso ocorreu em 2013. O questionário aplicado era composto por em três partes. A primeira tratou do perfil dos alunos, a segunda abordou questões relacionadas ao ingresso no curso de Pedagogia, e, por fim, a terceira parte contemplou as aprendizagens possibilitadas no curso de Pedagogia sobre a temática de História e Cultura dos Povos Indígenas. Outro aspecto considerado no questionário intencionou investigar se esses

sujeitos tinham experiências profissionais antes do curso de Pedagogia e no decorrer do curso. Optamos por entrevistar aqueles que não possuíam experiência profissional, restringindo sua ação docente aos estágios obrigatórios do Curso e/ou os programas de iniciação a pesquisa e/ou estágios não obrigatórios.

Foram respondidos trinta questionários. Na aplicação dos mesmos tivemos algumas dificuldades para encontrar os alunos, pois como estavam no último período do curso, não apresentavam frequência diária na Universidade. Por isso, elaboramos um ofício que foi entregue na secretaria do Departamento de Educação, em que solicitamos os contatos dos alunos. Por questão de tempo resolvemos adiantar a pesquisa com ajuda de algumas professoras<sup>6</sup> que disponibilizaram seu horário de aula para que pudéssemos aplicar os questionários.

A entrevista foi outro instrumento utilizado no intuito de possibilitar aos sujeitos uma narrativa mais alargada sobre algumas questões respondidas no questionário. Além dessas questões, priorizou-se conhecer a perspectiva dos alunos sobre a formação possibilitada pela proposta curricular do curso de Pedagogia da UFS, Campus de São Cristóvão.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Em seguida, as transcrições foram encaminhadas aos entrevistados com o objetivo de leitura das respostas pelos mesmos, e caso fosse necessário, as correções seriam realizadas a partir dos indicativos dos sujeitos participantes.

A entrevista foi realizada a partir de um roteiro preestabelecido composto por nove questões relacionadas ao tema aqui abordado e tiveram duração entre cinco a dez minutos. Contudo, como indica Triviños:

---

<sup>6</sup> Professora Maria José Dantas e a professora Maria José Nascimento Soares.

Em geral, a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam principalmente o informante e o teor do assunto em estudo. Porém, nossa experiência nos indica que uma entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Dos trinta questionários, foram selecionados quatorze estudantes que não possuíam experiência profissional. Desses, oito se disponibilizaram a fazer a entrevista e seis não tiveram interesse em participar. Os locais para realização das entrevistas foram definidos e dialogados com os entrevistados. Seis entrevistas foram realizadas no Departamento de Educação em variados horários, em dias distintos. E duas foram realizadas via WhatsApp, porque os entrevistados tinham interesse em participar da entrevista, mas não apresentaram a disponibilidade para o encontro presencial.

Feitos os trabalhos de campo e a recolha dos dados, outra tarefa cabe ao pesquisador, a do tratamento dos dados. No método da Fenomenologia-Hermenêutica, os momentos não estão claramente separados, contudo, há o momento em que nos dedicamos à escrita dos resultados da pesquisa e, é claro, este é um momento tão importante como os demais (LUCINI, 2016, p. 51, 52).

E a partir dos dados coletados nos dedicamos ao tratamento dos mesmos. Tarefa que nos permitiu elaborar esse trabalho. Contudo, importa apresentar a revisão de literatura que também nos permitiu conhecer as pesquisas já realizadas sobre nossa temática de investigação.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

Ao procedermos pela revisão de literatura, nos interessava conhecer as produções científicas que contemplassem questões sobre a temática de Formação inicial de professores em Pedagogia, História e Cultura dos Povos Indígena, o currículo do curso de Pedagogia e Lei 11.645/2008. Esses levantamentos foram realizados no site do

Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e no site da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (BICEN), sendo que não foi encontrada nenhuma produção com as expressões de busca acima indicadas.

Outro levantamento foi realizado junto ao banco de teses e dissertações do PPGED/UFS (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS) objetivando conhecer teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2013 e 2017. Foram encontradas duas pesquisas: uma tese intitulada “A Inserção de Acadêmicos e Licenciados do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no Campo Educacional Sergipano (1968-1978)” e uma dissertação “A Temática Indígena nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo das Práticas Curriculares Docentes em Pesqueira/PE”.

A consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada com as expressões formação inicial de professores em Pedagogia; Ensino da História e Cultura Indígenas no curso de Pedagogia; O currículo do curso de Pedagogia e a Lei 11.645/2008. Os resultados estão disponibilizados no quadro abaixo de forma sintética, apresentamos o quadro completo com o detalhamento da revisão de literatura.

**QUADRO 01: EXPRESSÕES UTILIZADAS PARA CONSULTA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES:**

<b>EXPRESSÕES UTILIZADAS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>SELECIONADAS</b>
Formação inicial de professores em Pedagogia	92 pesquisas	Foram selecionadas 6 dissertações e uma tese que tratam da Formação de Professores em Pedagogia. As demais se referem a outras licenciaturas.

Ensino da História e Cultura Indígenas no curso de Pedagogia.	28 pesquisas	Foram encontradas 28 pesquisas que tratam do Ensino de História e Cultura Indígenas, mas nenhuma pesquisa que trata da temática no curso de Pedagogia.
O currículo do curso de Pedagogia e a Lei 11.645/2008.	201 pesquisas	Foram encontradas 201 pesquisas que tratam do currículo do curso de Pedagogia, mas não foi encontrada nenhuma pesquisa que trata do currículo curso de Pedagogia e da Lei 11.645/2008.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Partindo das expressões escolhidas para o levantamento das produções científicas e do marco temporal foram selecionadas nove produções para nossa leitura. Dessas, seis foram encontradas na CAPES e duas no banco de tese e dissertações do PPGED/UFS e uma dissertação no banco de dados do blog Índio do Nordeste<sup>7</sup>.

Essas produções científicas foram escolhidas por se aproximarem da pesquisa, principalmente no que se refere à formação de professores em Pedagogia e sobre as questões relacionadas à temática indígena.

Essas pesquisas foram relevantes na delimitação do objeto deste trabalho, bem como contribuiram para compreender o percurso histórico e as discussões relativas à formação inicial de professores no curso de Pedagogia e à identidade do pedagogo.

Em fase de exploração teórica sobre a temática, realizamos leituras diversas privilegiando autores e pesquisadores que tratam das áreas da Educação, Formação de Professores, Currículo. Entre eles, podemos citar Lucini (1999; 2007) que trata das questões relacionadas

---

<sup>7</sup> Índios do Nordeste: Informações sobre os povos indígenas. Disponível em: <http://indiosnonordeste.com.br/>



ao tempo, narrativas, memórias, identidade e ao ensino de história como disciplina escolar; Bosi (2003) trata de caminhos teóricos do tempo, da memória, do preconceito, das questões relacionadas às raízes culturais; Lahire (2006) trata de como o mundo social é incorporado; Charlot (2005) que trabalha a relação do saber e a formação de professores; Bretas e Sobral (2008) que se remetem a história do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe.

No decorrer do primeiro semestre do mestrado, foram surgindo outras explorações teóricas para complementar a inicial. Entre elas, Almeida, et. al. (2012) apresentam vários artigos desenvolvidos a partir de uma pesquisa coletiva do Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão; Brzezinski (1996) que trata da formação dos profissionais da educação trazendo inúmeras reflexões acerca do Curso de Pedagogia; Libâneo (2000), com vários artigos publicados pelo autor sobre o Curso de Pedagogia a formação de professores; Garrido (2011), em livro organizado pela autora, com publicações de artigos de vários autores sobre a formação de professores e as questões da Pedagogia; sobre a questão indígena, Monteiro (2014), no livro que analisa a imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Monteiro e Rodrigues (2016), em livro com publicações de artigos de vários autores, que trata de Temas de História e Cultura e Histórias Indígenas em Sergipe. E Arroyo (2013; 2014), Silva (1999), Veiga (2008) e Young (2001) que trabalham a questão do currículo em sala de aula, no magistério, o currículo e os educadores e o currículo como território em disputa; outros sujeitos, outros saberes.

A pesquisa de cunho bibliográfico permitiu construirmos um arcabouço e um maior aprofundamento para o estudo aqui proposto.

Esta pesquisa encontra-se organizada estruturalmente em cinco seções. A primeira remete-se à Introdução, na qual explicamos o interesse pelo tema da pesquisa, a problemática, os objetivos, a

metodologia, os instrumentos e autores que contribuíram para essa reflexão.

Na segunda, seção denominada “O processo formativo no Curso de Pedagogia: notas históricas e o currículo da formação docente no Brasil”, realizamos uma narrativa que contempla a construção histórica de todo o processo de formação do Curso de Pedagogia no Brasil. Discutimos o surgimento e a necessidade da inserção do curso no período do Manifesto dos pioneiros da Escola Nova no Brasil. Abordamos também o curso de Pedagogia, seu currículo e as regulamentações implantadas no curso da Universidade Federal de Sergipe.

Na terceira seção, intitulada “Currículo e os Planos de Ensino do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe”, foi analisada a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFS por seus planos de ensino e suas ementas, para o cumprimento de um dos objetivos específicos que foi identificar as disciplinas da matriz curricular que possibilitassem o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas e analisar os planos de ensino das disciplinas de Pedagogia.

Na quarta seção, “Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas: o olhar dos alunos de Pedagogia da UFS”, apresentamos os resultados encontrados a partir dos questionários e entrevistas realizadas com os alunos do último período do curso de Pedagogia, possibilitando a realização de um dos objetivos que foi identificar os saberes sobre História e Cultura dos Povos Indígena na perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia possibilitados pela proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

Na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais com os resultados da pesquisa. Concluímos com os resultados coletados que somente a disciplina de Educação do campo menciona a temática indígena na ementa do curso. Nos planos de ensino, as disciplinas de Educação do Campo e Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a temática indígena é contemplando (a) e a temática é trabalhada em sala de aula. E por fim, os

depoimentos coletados pelos sujeitos sobre os conhecimentos sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas, evidenciam que esses conhecimentos são possibilitados na formação de maneira limitada e pontual. Foi possível perceber que esses conhecimentos não subsidiam os estudantes para a aplicabilidade da lei 11.645/2008 na Educação Básica.

# CAPÍTULO 1

## O PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: NOTAS HISTÓRICAS E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

---

Para que possamos entender as questões relacionadas às matrizes e as reformulações curriculares do curso de Pedagogia é necessário fazermos um breve histórico sobre o processo de sua formação no Brasil. Será apresentado um contexto histórico, incluindo os marcos oficiais que regulamentaram o curso. A Pedagogia<sup>8</sup> tem sua história iniciada no Brasil em meados da década de 1930, sendo oficializado em 1939. Intencionamos nessa seção entender alguns dos aspectos referentes a esta formação. Acreditamos que ao compreender historicamente o processo formativo do(a) pedagogo(a) no Brasil, podemos trazer contribuições para o debate proposto.

A Pedagogia trata dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar. “É o campo do conhecimento que abrange a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, é diretriz orientadora da ação educativa e que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2004, p. 156). A pedagogia é um método, uma técnica que procura estratégias para ensinar, trata de uma instrução. “O termo pedagogia é comumente utilizado para definir o curso que se destina à formação do pedagogo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 72). E esse profissional, o pedagogo, trabalha o exercício do ensino.

---

<sup>8</sup> As Escolas Normais, que surgiram no Brasil, a partir de 1835, na segunda metade do século XIX, muitas delas tinham uma disciplina denominada Pedagogia, ou Pedagogia e/ou Metodologia (FREITAS, 2017). Informações fornecida pela professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, membro da banca examinadora na qualificação dessa dissertação em outubro de 2017.

Segundo Libâneo (2004), o pedagogo(a) é o(a) profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, tendo em vista o processo de formação humana previamente definido em sua contextualização histórica.

O Curso de Pedagogia no Brasil, inicialmente, foi ofertado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Regulamentado pelo Decreto-Lei n<sup>o</sup> 1.190 de 4 de abril de 1939 prevê a formação do/a bacharel e do/a licenciado/a em Pedagogia. No modelo “3+1” implantado na organização da matriz curricular do Curso de Pedagogia, o licenciado era destinado à docência, enquanto o bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação (SILVA, 1999; BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO, 2004).

Neste sentido, buscamos demonstrar, por meio desse histórico, alguns dos aspectos referentes à formação do(a) pedagogo(a) no Brasil, compreendendo os fundamentos legais e teóricos e considerando as mudanças e transformações realizadas no percurso de implantação do curso.

## **1.1 MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA: primeiros passos para a implantação do curso de Pedagogia no Brasil**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>9</sup> foi publicado em 1932, proposto pelo pioneiro Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Cecília Meireles, que faziam parte dos movimentos sociais de educadores, “cujos princípios estão consubstanciados na carta magna da educação de 1932” (BRZEZINSKI, 1996, p.18).

Na época da Revolução de 1930, o poder político estava nas mãos do Estado e da Igreja Católica. “A Revolução é apresentada

---

<sup>9</sup> Escola Nova é um dos nomes dado a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acessado em: 10 jul. 2017.

tradicionalmente como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil” (BRZEZINSKI, 1996, p.18). O início do século XX, foi marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação ou Escola Nova, provocando mudanças na educação, inclusive na implantação das universidades públicas no Brasil, impulsionando a profissionalização de professores.

Historicamente, o processo de instalação do Curso de Pedagogia no Brasil é marcado por conflitos e uma sucessão de ambiguidades e indefinições. Desde a sua criação oficial na década de 1930, vem passando por diversas mudanças, decorrentes de situações políticas, econômicas, históricas e sociais, as quais vêm influenciar o processo de construção e de organização curricular (MELO, 2012, p. 16).

Na década de 1930, foi marcado pelos movimentos sociais que debatiam e discutiam o ensino superior no Brasil. Nesse período, realizava-se também a Semana da Arte Moderna (1922), ocorrida em São Paulo, com ideias inovadoras no campo artístico e na liberdade de expressão em pleno século XIX. Momento cultural, a Semana da Arte Moderna em seu movimento de exposição de artista brasileiros, com suas inovações na arte (esculturas, músicas, entre outros) trouxe um novo olhar ao momento que o mundo estava passando (o período da segunda guerra mundial). Foi uma época importante no Brasil, tanto no âmbito histórico como cultural.

No final do século XIX até 1930, no Brasil, os professores eram formados somente pela Escola Normal (BRZEZINSKI, 1996). No período da década de 1930 são criados os Institutos de Educação que ofereciam a formação do professor primário, além dos cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.

Antes do Decreto-Lei nº 1.190/1939, no Governo de Getúlio Vargas, referente ao curso de Pedagogia no Brasil, foi criada a organização dos Institutos de Educação, entre o período de 1932 a 1939, que foi marcada pela mudança de uma educação tradicional por uma nova educação, com um novo perfil profissional, a Escola Nova,

rompendo com a antiga forma de educação e impulsionando a profissionalização da educação.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, surgiu com a função de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal e o bacharel em Pedagogia conhecido como “técnico em educação” ou “pedagogo generalista”. Na origem do curso, já era evidente separação rígida entre o bacharel e o licenciado, revelando a dicotomia entre conteúdo e método (ARAGÃO, 2009, p.21).

Dessa forma, já era nítido, no curso de Pedagogia, a separação entre bacharelado e licenciatura, tanto no currículo como no método aplicado, o curso estava introduzindo a ideia escolanovista, que impulsionava a profissionalização da educação para um processo de construção do Ensino Superior no Brasil. “Há que notar que as universidades se constituíram elas próprias centros de pesquisa, de descoberta do conhecimento e de sua expansão” (NUNES, 2010, p.75).

## **1.2 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

No Brasil, o curso de Pedagogia, desde sua implantação, sofreu mudanças, seja no perfil dos seus discentes, seja nas suas organizações e estruturas curriculares. “Os debates empreendidos ao longo da história do Curso de Pedagogia e de outras licenciaturas apresentam uma história que denota mais permanências do que mudanças nas proposições curriculares” (PEDROSO, ALMEIDA, GHEDINI, FRANCISCHETT, LUCINI, 2012, p.27). Isso é percebido em todos os momentos que envolvem o curso, tanto nos debates como na melhoria em todo esse processo histórico.

Esse processo ocorreu em 1939, quando surge a primeira regulamentação do Decreto-Lei nº 1.190/1939 do curso de Pedagogia no Brasil, que prevê a formação do bacharel em Pedagogia definido como “técnicos em educação” e licenciado, que era destinado à docência. Esse decreto não deixa claro o perfil do profissional a ser

formado e nem seu campo de atuação. O curso de Pedagogia no Brasil teve origem com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1930, sendo oficializado somente nove anos depois em 1939.

Falar sobre a origem do curso de Pedagogia nos remete ao início da década de 1930 quando, no âmbito das reformas Francisco Campos (1931), foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras que previa a implantação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária e das exigências da formação de técnicas para operar a máquina burocrática estatal no âmbito da educação originada pela criação de órgãos federais e estaduais de educação (ARAGÃO, 2009, p. 20, 21).

No que se refere ao Decreto-Lei nº 1.190/1939, no seu artigo 1º destaca: “Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino” (BRASIL, 1939). Ainda segundo a lei, no que se refere à questão de formar bacharéis e licenciados, na Pedagogia seriam três anos para o bacharelado e um ano de Didática para a licenciatura. O chamado modelo “3+1” implantado na organização do curso de Pedagogia.

Seguindo este modelo, foi estabelecido um padrão oficial que os cursos de Pedagogia tiveram que se adequar ao currículo básico oferecido, dessa forma o curso oferecia,

[...] título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (DE BRITO, 2006, p. 01).



A divisão entre o bacharelado e a licenciatura compreende que o bacharelado, como mencionado acima, formava o técnico em educação, já a licenciatura, por ter mais um ano que seria destinado ao conteúdo de Didática e de Prática de Ensino, teria o papel de lecionar “as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural –, ou no segundo” (DE BRITO, 2006, p. 01).

Com as mudanças sociais, políticas e econômicas, na década de 1950, marcadas pelo Governo de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, com o processo de industrialização e modernização, já se questionava o modelo de universidade implantada durante a década de 1930, que não atendia mais a demanda da época. Assim, com novas ideias criadas para um novo modelo de universidade que atendesse a demanda, foi aprovada a Lei nº 4.024/1961.

Com a fixação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a formação de professores para o ensino primário passaria a ser realizada em escola normal de grau ginásial (em quatro séries) que formava o professor regente do ensino primário e em escola normal de nível colegial (três séries) o de professor primário (ARAGÃO, 2009). A LDB, em seu capítulo VI, que trata da formação do magistério, distribuiu assim a formação do magistério, sendo o ensino normal com a finalidade de formar professores; a formação docente em escola normal de grau ginásial e colegial; os institutos de educação para especialização e aperfeiçoamento; a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras; e instituto de educação poderia funcionar cursos de formação de professores.

Com a aprovação da LDB nº 4.024/1961 e do Parecer CFE nº 251/1962, são realizadas várias reformulações e pareceres do ensino básico e da formação de professores, com a intenção de resolver alguns problemas no que se referia à identidade do curso de Pedagogia no Brasil.

No Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o modelo “3+1” para o curso de Pedagogia, aumentando o número de disciplinas no currículo do bacharelado, sendo estas de cunho obrigatório, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, além das disciplinas opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Na organização curricular ainda estava incluso o curso de Didática, dividido em Didática Geral e Didática Especial, também obrigatório para as demais licenciaturas (BRASIL, 1969).

No mesmo ano, o Parecer CFE nº 292/1962 também estabelecia o aumento de algumas disciplinas, mas agora na licenciatura, sendo elas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino – esta última em forma de Estágio Supervisionado. Portanto, manteve-se a dualidade do bacharelado e da licenciatura, permanecendo o método “3+1”, sem a ruptura entre os conteúdos e métodos (BRASIL, 1969).

O parecer 251/1962 apresentou uma direção no sentido de superar a dualidade presente no curso de Pedagogia, na formação do professor primário, que seria oferecida pelo ensino superior e os técnicos em educação em nível de educação, sendo encaixado em tarefas administrativas.

Em 1946, foi baixado o Decreto nº 9.092 que prescrevia a eliminação do esquema 3+1 do curso de pedagogia. Tal decreto, todavia, não se cumpriu. Em 1962, com nova regulamentação, pelo Parecer 251/1962, o CFE definiu o currículo mínimo do curso de pedagogia e procurou delinear a identidade do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal. O curso continuou formando em técnico de educação, porém com quatro anos de duração. Nessa ocasião, o CFE sugeriu a formação do professor para as séries iniciais de escolarização em curso de graduação e do especialista em nível de pós-graduação (BRZEZINSKI, 1996, p. 184).

Posteriormente, ao Parecer de nº 292/ 1962, o período foi marcado pela Reforma Universitária, ocorrida no período da ditadura militar (1964-1985). Segundo Silva:

Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre cursos superiores e as profissões (SILVA, 1999, p. 44).

A Lei de Reforma Universitária, de nº 5.540/68, regulamentada pelo Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução CFE nº 2/1969, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e estabelece outras providências. A lei possibilitou à graduação em Pedagogia a distinção entre o bacharelado e a licenciatura e foi criada a oferta de habilitações, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (BRASIL, 1969). O Parecer 252/1969 trata da organização e do funcionamento do curso de Pedagogia. Indicava como finalidade do curso preparar profissionais da educação, assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. Como consequência dessa reforma ficou clara a separação entre o ensino e a pesquisa.

O Parecer 252/1969 e a Resolução 2/1969, [...] vieram regulamentar o Art. 30 da Lei 5,540/1968. Esse artigo dispõe da formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais ou técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares (BRZEZINSKI, 1996, p. 70).

A Reforma Universitária promoveu algumas mudanças e não foi necessário muito tempo para que se percebessem seus impactos. O parecer de nº 252/1969 da Reforma Universitária trouxe a inversão da

situação até ali vivida pelo curso. Esse Parecer, ao ser apresentado como instrumento legal, fixou os mínimos de currículo e duração. Essa reforma curricular do curso criou habilitações para a formação dos profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do(a) Pedagogo(a) (SILVA, 1999).

Entende-se que para cada habilitação, seja ela para o Ensino Normal e de especialistas como de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito escolar, a reforma e o tempo de duração do curso foi definido para uma formação tecnicista para atender a demanda vivida naquele momento no cenário brasileiro.

A Reforma Universitária procurou atender a demanda da economia vivida na década de 1960, com o período de o Governo Militar, permanecendo o curso de Pedagogia com suas fragilidades e ainda procurando uma identidade.

Na década de 1970, foram emitidos os pareceres de nº 67/1975, 68/1975, 69/1975, 70/1975, 71/1975 de autoria do Conselheiro Federal de Educação, Valnir Chagas, no ano de 1976, que dividiram o trabalho do pedagogo em docente e não docente. Para Brzezinski, a indicação do Conselheiro de Educação Valnir Chagas, “propunha a extinção do curso de Pedagogia e conseqüentemente da profissão de pedagogo” (BRZEZINSKI, 1996, p.17).

A década de 1980 do século XX “é momento histórico do processo de reformulação após o período da ditadura civil militar, momento de reabertura política e de redemocratização do país” (JESUS, 2009, p.31). Após a ditadura civil militar, foram travados embates de inúmeros movimentos sociais com o governo, cujas lutas se direcionavam à conquista da democracia, entre tantas causas vistas como o direito das minorias. É neste contexto que o movimento de professores e alunos na defesa da formação do(a) pedagogo(a) adquire relevância e abrangência nacional.

O ponto de partida para essa redemocratização e reivindicações no campo da educação foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas em 1978, onde questionava-se a política educacional da ditadura. Foi possível com

todo esse movimento dos profissionais da educação a retirada dos pareceres de um conjunto de documentos do Conselho Federal de Educação de nº 67/1975 e 71/1975, que tratava dos estudos superiores de educação e o preparo de especialistas em educação. Nomeado pelo Conselheiro Valnir Chagas como “pacote pedagógico”, esse conjunto de reivindicações “pretendia causar mudanças nos cursos de formação de recursos humanos em educação ou, como sugere o Conselheiro Valnir Chagas da formação do magistério, que inclui a função docente e não docente para as escolas de 1º e 2º Graus” (BRZEZINSKI, 1996, p. 81).

Após os anos de ditadura militar (1964-1984), o Brasil elegeu seu primeiro Congresso Constituinte e aprovou a nova Constituição, em 1988. Esta Constituição, por sua vez, consolidou a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (art. 207) e estabeleceu, também, parâmetros para a elaboração de uma nova LDB (BRASIL, 1988).

É no período de 1980 que os movimentos sociais de educação começam a tomar visibilidade e a atuar na defesa da formação do(a) Pedagogo(a), conseguindo bastantes avanços, tanto na legislação como também em todo processo de formação. Mas somente em 1983 o documento intitulado Documento Final, apresentado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), no Seminário Nacional de Recursos Humanos, realizado na cidade de Belo Horizonte, torna-se proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia e de licenciaturas, sendo referência os eventos como: I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, onde foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, objetivando mobilizar os profissionais da educação e todos aqueles envolvidos para debaterem acerca das reformulações.

Após vários encontros e debates com vistas às reformulações do curso de Pedagogia, no ano de 1983, foi substituído o Comitê de Pró-Formação do Educador (CONARCFE). A partir daí, essa comissão realizou no país vários encontros, sendo o segundo em Niterói, no ano de 1984, no Estado do Rio de Janeiro. O II Encontro Nacional CONARCFE teve a finalidade de criar diretrizes que seriam

o guia para a reformulação do curso de formação de educadores. Em 1988, ocorreu o III encontro e em 1989 o IV encontro. Na década de 1990 ocorreu o V Encontro passando a ser chamado de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O ano de 1990 marca um momento importante na trajetória do Movimento Nacional. Foram aclaradas e realizadas todas as tendências de reformulação curriculares, como também foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em substituição à comissão Nacional. [...] a Anfope é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado. O perfil da entidade traçado no Estatuto reafirma o caráter científico da associação, sua autonomia em relação ao Estado, aos partidos políticos e às crenças religiosas, competindo-lhe articular-se com outras entidades e associações que têm preocupações semelhantes e desenvolvem ações comuns (BRZEZINSKI, 1996, p. 194, 195).

A ANFOPE em 1998 realizou o IX Encontro Nacional onde foi discutida a Proposta de Diretrizes Curriculares de Formação dos Profissionais da Educação, privilegiando a formação de professores para atuação na educação básica e superior (SILVA, 1999). A partir dessas discussões foram publicados dois decretos. O primeiro decreto de nº 3.276 de 1999, trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e o decreto de nº 3.554 de 2000, que trata de regulamentação para atuar na educação básica.

Contudo, Libâneo (2004) compreende que o movimento da ANFOPE salienta a importância da associação na formação do professor e na reformulação de currículos. Reconhecemos, com Libâneo, que a ANFOPE apresenta uma insuficiente base teórica na defesa de uma proposta de formação do professor por falta de propostas consensuais dos vários grupos de intelectuais envolvidos, por dificuldades encontradas na própria realidade ou, mesmo, por obstáculos legais, o que é evidenciado pelo ainda modesto nível de alcance de seus objetivos (LIBÂNEO, 2004). Outro ponto é que segundo Brzezinski:

Um dos propósitos da Anfope ao ser criado era a reaproximação dos estudantes dos cursos de licenciatura. Isso, porém, não logrou êxito. Em relação aos estudantes de pedagogia também não houve avanço. Até hoje sua representação na entidade é ainda inexpressiva. Eles têm mantido fórum próprio para discussões e debate acerca do curso. Considero, salutar a mobilização desses estudantes na Executiva Nacional de pedagogia, lamento, porém, dois movimentos com objetivos tão comuns nunca se encontrarem (BRZEZINSKI, 1996, p. 196).

A década de 1990 também foi marcada pelas discussões que envolviam a formação do(a) pedagogo(a) e da estruturação do curso e também pelas políticas educacionais. A expectativa dos profissionais da educação estava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que após oito anos de tramitação parlamentar teve sua aprovação no Congresso. “A LDB, aprovada em 1996, revogou a primeira LDB (Lei nº 4024/61), bem como a Lei nº 5.540/68, que instituiu a *reforma universitária*, que havia introduzido alterações significativas no ensino superior brasileiro” (BITTAR, OLIVEIRA, MOROSINI, 2008, p.11).

A LDB nº 9.394/1996 significou um divisor de águas na formação de professores. No artigo 61 são considerados profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Com as mudanças indicadas acima, ocorre uma associação entre a formação de professores e o currículo. Observa-se uma preocupação com a relação entre formação acadêmica e exercício profissional. A LDB definiu o curso de ensino superior como uma das instâncias formadoras de educadores, renovando as discussões em torno do curso de Pedagogia. A atual LDB introduziu novos artigos para a formação de professores. Entre eles, incluiu o artigo 62, que indica que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Inclui também o artigo 63, que no inciso I e II, diz que:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996).

Mesmo com a LDB, nº 9.394/96 no que se refere à formação docente “não foram capazes de orientar adequadamente a formação de professores. Isso se deveu à ambiguidade do texto legal, que recorreu aos sucessivos decretos, pareceres e resoluções para direcionar a reforma nos cursos de licenciatura” (ALANIZ, ANNIBAL, GEBRAN, 2015). Ainda segundo os autores, entre esses pareceres, decretos e resoluções, surgiu a Resolução CNE/CP nº 1, de 1999 que trata:

De definir a composição dos Institutos Superiores de Educação que abrangeriam o Curso Normal Superior (destinado à licenciatura para profissionais da Educação Infantil e de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental), Cursos de Licenciatura (destinados a formar docentes para as



séries finais do Ensino Fundamental e Médio), Programas de Formação Continuada (destinados à atualização profissional e treinamento em serviço), Programas Especiais de formação pedagógica (destinados à formação de profissionais para as séries finais do Ensino Fundamental e Educação à Distância) (ALANIZ, ANNIBAL, GEBRAN, 2015, p. 11).

Para alguns pesquisadores, o Pedagogo encontra sua identidade profissional na sua prática docente e também na sua profissionalização, na gestão, avaliação e execução de práticas educativas que envolvem o seu papel (SILVA, 1999; BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO, 2004). Assim, em 2006 o curso de Pedagogia deixa de ter duas habilitações e passa a ser chamado de curso de Pedagogia – Licenciatura, possibilitando dois em um, isto é, a conjugação de duas habilitações em uma só.

Após dez anos da LDB, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP de 01/2006 publicada no dia 01 de maio de 2006 no Diário Oficial da União, na qual se indica que o curso é destinado prioritariamente à formação de professores.

A DCN/CP 01/2006 teve sua promulgação e resulta de reivindicações da ANFOPE e outras organizações docentes. Nas diretrizes estão disponíveis orientações para a formação do(a) pedagogo(a) que abrange a docência, a pesquisa, a gestão, a avaliação de sistemas e as instituições de ensino em geral e na elaboração, acompanhamento e execução dos programas de atividades educativas. No artigo 4º, lê-se que o curso de Pedagogia destina-se:

À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Resolução DCN/CP nº 01/2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estão fundamentadas no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação. Assim, no art. 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia definem-se os princípios, as condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, “pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (Resolução DCN/CP nº 01/2006)” (Resolução DCN/CP nº 01/2006).

O artigo sétimo, ainda das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, define o tempo de duração do Curso, que terá carga mínima de 3.200 horas de trabalhos acadêmicos. Essas horas serão distribuídas em 2.800 horas destinadas às atividades formativas (Seminários, participação na realização de pesquisa, entre outros) e 300 horas dedicadas aos Estágios Supervisionados prioritariamente na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E por fim, 100 horas de atividades teóricas e práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Resolução DCN/CP nº 01/2006).

No ano de 2015, quase vinte anos após a LDB 9394/96 e a quase dez anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia com a Resolução CNE/CP de 01/2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com Parecer CNE/CP 02/2015, pública no Diário Oficial da União no dia 25 de junho de 2015, a aprovação

das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica apresentam melhoria da formação inicial e continuada:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (Resolução, CNE/CP 02/2015).

São esses pressupostos que norteiam as ideias centralizadas no que foi entendido como melhoria da formação de professores e na valorização do magistério.

No capítulo primeiro das disposições gerais, art. 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica indica-se que, os professores que possuem a formação em Pedagogia, podem atuar na educação infantil, no ensino fundamental e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena,

Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) (Resolução, CNE/CP 02/2015).

No art. 13º, inciso 1º está definido o tempo de duração para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, com carga mínima de 3.200 horas de trabalhos acadêmicos, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos. Essas horas serão distribuídas em pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos (Seminários, participação na realização de pesquisa, entre outros). Outras 400 horas deverão ser dedicadas aos Estágios Supervisionados, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Além do estágio, outras 400 horas devem ser contempladas como práticas de componentes curriculares, distribuídas ao longo do processo formativo. E, por fim, 200 horas de atividades teóricas e práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Tudo isso deve ser contemplado por meio da iniciação à docência, da iniciação científica, da extensão, da monitoria e entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (Resolução DCN/CP nº 02/2015).

E no inciso-2º propõe-se a garantia de um currículo com conteúdos específicos, nos cursos de formação:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Resolução DCN/CP nº 02/2015, p. 11).

O artigo acima mencionado nos possibilita inferir que algumas temáticas não podem ser muito aprofundadas se considerarmos que o tempo de formação inicial é curto para a quantidade de conteúdo a serem apreendidos.

Importa destacar que ocorreram várias sugestões dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e entidades da educação, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador (UNESP), entre outras instituições, para a elaboração das diretrizes curriculares objetivando a melhoria na qualidade do magistério através da formação de um profissional habilitado a atuar no ensino.

A autora Silva (1999) caracterizou o curso de Pedagogia ao longo de sua história em três períodos. O primeiro vai de 1939 a 1972, considerado o “Período das Reformulações”, por concentrar as etapas em que processou a organização e a reorganização do curso com a legislação então fixada. O segundo, de 1973 a 1978, “Período das Indicações”, por encaminhamentos de autoria então do conselheiro Valnir Chagas, que era do Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação dos cursos superiores. E por fim, o terceiro período, “Períodos de Propostas”, que vai de 1979 até os dias atuais, por indicar as documentações geradas no processo de discussões a respeito da formação do educador, como iniciativa de professores universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessadas no assunto.

### 1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA: O CURRÍCULO E SUAS REFORMULAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Durante a década de 1920 e 1930, houve uma preocupação com a formação de professores no Brasil, período da Revolução de 1930, onde o poder político do Brasil estava nas mãos do Estado e da Igreja. Não era diferente em Sergipe, mas o curso de Pedagogia só tardiamente teve sua criação, no ano de 1968, período marcado pela Ditadura Militar. Assim, para Sobral (2009), a década de 1920 e 1930, os pedagogos eram vistos como:

Os pedagogos eram, no sentido metafórico dos antigos iluministas, ou dos otimistas pedagógicos da década de 1920, ou ainda, dos ditos pioneiros da educação da década de 1930, os primeiros profissionais do nível superior na área da educação a apresentarem nos espaços educacionais sergipanos, ações que davam sentidos contrários ao ensino verbalístico e memorialístico dominantes (SOBRAL, 2009, p. 15).

É na década de 1930 do século XX, que foi criado o primeiro curso de Pedagogia no Brasil, no ano de 1939, na Faculdade de Filosofia, como foi abordado anteriormente. É justamente nesse período que ocorrem algumas mudanças no cenário de formação de professores, inclusive em Sergipe. Até esse período a formação de professores era oferecida pela Escola Normal de nível secundário que compreendia o curso ginásial, composto por quatro séries, e um segundo ciclo (curso clássico e curso científico) ambos com duração de três anos, sendo ministrado no Instituto de Rui Barbosa, que formava professores para atuar no ensino primário da capital e em diferentes municípios do Estado de Sergipe (OLIVEIRA, 2017).

Com as necessidades da época, a Escola Normal “não estava dando conta”, pois no ano de 1950 ainda não havia sido criado nenhum curso superior, e “tornou-se indispensável à criação de uma faculdade que formasse professores para atuar na área do magistério sergipano” (OLIVEIRA, 2017, p.17).

Diante da necessidade de criação do ensino superior em Sergipe, foi firmado um acordo entre o Estado, através do então governador da época José Rollemberg Leite e o bispo da Diocese de Aracaju, Dom Fernando Gomes. Com o acordo firmado, a Faculdade foi fundada no ano de 1950 e denominada Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Assim, com o decreto 29.311 de 1951, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, autorizou-se a abertura de cinco cursos:

Geografia e História, Filosofia, Letras Anglo Germânicas e Matemática. Inicialmente só funcionaram as graduações em Geografia e História, Filosofia e Matemática, sendo que anos depois começaram a atuar os cursos de Letra Anglo Germânicas (1953) e Pedagogia (1968) (OLIVEIRA, 2017, p. 22).

No final da década de 1960, as faculdades isoladas do Estado de Sergipe se corporificavam na Universidade Federal de Sergipe, marcando decisivamente uma nova etapa intelectual sergipana. Assim, somente no ano de 1968 foi instalado o Curso de Pedagogia, criado pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Ainda no mesmo ano, o curso juntou-se à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Isso ocorreu principalmente pelas dificuldades financeiras pelas quais passava a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Em 1969, ocorre a desvinculação entre a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. E a UFS, transformado em departamento, por conta da política na UFS, vigente até os dias atuais, sendo reorganizadas e introduzidas as “Habilitações”.

Apesar de ter sido autorizado a funcionar em 1951, com a criação da então Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, sua implantação deu-se em 1968, ano em que foi instalada também a Universidade Federal e aprovada a lei nº 5. 540 de 28 de novembro de 1968 (Lei de Reforma do Ensino Superior no Brasil) (ARAGÃO, 2009, p. 26).

A mudança da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe para a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe ocorreu

no período marcado pela ditadura militar (1964-1985), momento em que se vivenciou a repressão dos espaços democráticos, “muitos foram formados com as amarras do silêncio impostas pelos militares” (SOBRAL, 2009, p.15). Nesse período o Brasil passava pela reestruturação e as reformulações da Reforma Universitária que ocorrera no ano de 1968.

Como esse período ainda estava em discussão a nova regulamentação nacional do curso de pedagogia, a qual seria aprovada no ano seguinte. A organização curricular e o perfil de formação do curso de Pedagogia da UFS permaneceram associados aos pareceres nº 251/62 e 292/2 do CFE. Enquanto o primeiro estabelecia o currículo mínimo, o perfil profissional e a duração de todos os cursos de Pedagogia do país, o segundo determinava as disciplinas pedagógicas da formação do licenciado.

Assim, podemos observar que no processo de instalação e funcionamento do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, a primeira atividade dirigida ao seu corpo docente e administrativo foi enquadrar o curso à nova política educacional do país, associada ao arcabouço jurídico da UFS e as diretrizes da Reforma Universitária. No entanto, vale ressaltar que na prática a implementação dessa nova estrutura legal não ocorreu de forma simples e imediata (OLIVEIRA, 2017, p. 51, 52).

No mesmo ano, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (FACED) em meados do segundo semestre, foram realizadas inúmeras discussões acerca do andamento do Curso de Pedagogia, evidenciando-se a preocupação dos professores. As discussões que ocorreram em muitas reuniões tinham a finalidade de “definir as disciplinas que seriam ministradas, a carga horária, a bibliografia, os assuntos a serem trabalhados, as datas das avaliações e a disposição de professores” (OLIVEIRA, 2017, p. 52), isto é, a discussão pautada no currículo do curso.

Assim, ficou acordado que se continuaria com o sistema seriado, o qual ofertava disciplinas a partir de módulos anuais, distribuído pelas quatro séries do curso. As disciplinas eram ofertadas de forma fixa para que a cada módulo, o aluno cursasse disciplinas



oferecidas para aquele módulo. Com a lei nº 5.540, de novembro de 1968, da Reforma Universitária, passou-se a oferecer a graduação de Pedagogia com habilitações como supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, entre outras, que atendia a necessidade do mercado.

O currículo do curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos; de um lado, os chamados fundamentos da educação; de outro, as matérias das habilitações específicas. O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, entre outros) [...] O Parecer (252/69) fixou, também, que o título único a ser conferido pelo curso passava a ser o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal (ARAGÃO, 2009, p. 29).

Nesse segundo ano de implantação do curso de Pedagogia na FACED (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe) ocorreu sua primeira reforma. Período em que o curso passava a atender a demanda do mercado, assumindo aspectos de uma visão tecnicista que perpassou o momento histórico. Nesse período a formação do(a) pedagogo(a), segundo Sobral (2009, p 61), “oscilava entre bacharel generalista e à docência para a escola normal, já dentro dos cânones da Reforma Universitária 1968 que privilegiava a formação técnica sobre a humanística e definia fragmentações das atividades escolares através das habilitações”. Assim, com a Reforma Universitária de 1968, as faculdades passaram a ficar responsáveis pela formação do(a) pedagogo(a) e pela oferta de disciplinas para as licenciaturas.

No ano seguinte em 1969, ocorreu o I Seminário de Educação de 18 a 23 de agosto pela FACED, sendo o primeiro evento de natureza acadêmica promovido pela Faculdade de Educação.

Sacudindo a poeira dos arquivos, pudemos encontrar registro do Primeiro Seminário da Faculdade de Educação, realizado em agosto de 1969. Rastreamos as páginas do relatório deste evento, foi possível verificar o momento singular da História do Curso de Pedagogia, no qual pôs a nu o quadro educacional de Sergipe. Mediante apresentação de dados estatísticos, os palestrantes traziam para a discussão a situação dos professores leigos no sistema estadual de ensino, de cerca de 70% do professorado, os altos índices de repetências e de evasão, a precariedade do ensino secundário e os limites do ensino superior (SOBRAL, 2009, p. 14).

Esse primeiro evento trouxe ao curso de Pedagogia a realidade vivida na sala de aula daquela época, uma discussão sobre o sistema educacional. Por se tratar do primeiro evento de educação, foi um marco importante para a FACED e para o curso de Pedagogia, que tiveram um total de participantes de 175 inscritos, entre eles professores, alunos, técnicos, entre outros.

Inicia-se a década de 1980 com momentos de grandes manifestações dos movimentos sociais em defasa da formação de professores, momentos de debates acerca do curso de Pedagogia, em seminários e encontros pautados com o objetivo dos processos de reformulações sobre o mesmo, pós-ditadura militar. “Os anos de 1980 foram férteis e o movimento dos educadores em defesa da escola pública e da reforma universitária ganhou forças, ampliando as lutas para além da escola” (JESUS, 2009, p. 33).

Jesus (2009) realizou um mapeamento das discussões relativas à reformulação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, totalizando sete tópicos que orientaram as ações em favor da reformulação do curso nos anos de 1980 a 1990: o primeiro tratou de encontros no ano de 1981 com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) no qual foram realizados sete seminários no período de agosto e setembro. Esses seminários foram regionais com a discussão sobre a Reformulação do Curso de Preparação de Recursos Humanos para a educação. Posteriormente o MEC organizou o Encontro Nacional a partir dos registros de discussões dos seminários regionais. O segundo tópico, remete ao ano de 1982, quando foi publicado um volume pela

Secretaria do Ensino Superior (SESU/MEC), para facilitar a nova fase consultiva aos educadores. O terceiro foram os Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia, no ano de 1982 e 1983, sendo que as discussões estavam pautadas na Formação do Educador e na Reformulação do Curso de Pedagogia. O quarto tópico consistia na realização do primeiro Encontro Estadual, em 1983. Ainda no mesmo ano, aconteceu o Encontro Nacional em Belo Horizonte, resultando nos encontros estaduais. No sexto, o Colegiado do Curso de Pedagogia, em 1988 realizou uma pesquisa para subsidiar o trabalho de reformulação. E por fim, o sétimo tópico, em 1990, nos dias 27 e 28 de agosto, a UFS realizou o I Encontro Estadual sobre Formação do Educador.

Assim, no ano de 1992 o Departamento de Educação da UFS apresentou o Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia. “A Reformulação do Curso de Pedagogia tem construído como debate, estudos e proposta de redimensionamento da Formação do Educador e da função social da Educação, especificamente da Escola” (Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia/UFS/SE, 1992, p.08). Assim, no dia 13 de agosto de 1992 o Departamento de Educação, junto ao Colegiado do Curso de Pedagogia dá entrada a um processo de nº 23113.0065541 com a proposta de Reformulação do curso.

O perfil do profissional que pretendia formar era um educador voltado para o início da escolarização e para os cursos de Formação do Magistério em nível de 2º grau. O objetivo do curso de Pedagogia proposto no Projeto de Reformulação de 1992, conforme o art. 2º, era:

Promover o domínio dos conteúdos científicos e técnico-pedagógicos que capacitassem os futuros profissionais:

- a) A compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira;
- b) Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social;
- c) Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;
- d) Desempenhar a docência nos diferentes níveis previsto pelo curso, bem como atividades de coordenação e assessoramento

- pedagógico relativo a estes níveis de ensino, em órgãos do sistema educacional;
- e) Desempenhar funções técnico-pedagógicas previstas pela LDB (Resolução, 92/CONEPE/UFS/SE, p. 46).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFS teria a duração de quatro anos, podendo estender-se até sete anos para a conclusão do curso. A carga horária prevista era de 2.880 horas, totalizando 192 créditos, desses 172 obrigatórios e 20 optativos. Essas disciplinas, tanto as optativas como as obrigatórias, foram organizadas de acordo com os núcleos de estudos que se estruturavam da seguinte forma:

- Sociedade e Educação; Escola, Sociedade e Estado;
- A criança e ao Adolescente;
- O Processo Ensino e Aprendizagem;
- A Função Social da Escola;
- O Currículo no Início da Escolarização;
- A Formação do Professor e a Escola Normal.

Quase dezesseis anos após a primeira Reformulação do curso de Pedagogia da UFS, com novas e antigas discussões, diante de mudanças em direção a uma nova reformulação, e necessária diante da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução DCN/CP nº 01/2006), outra reformulação é proposta. Em 2007, foi realizada a Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de nº 25/2008/CONEPE, onde foi aprovado o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura que vigora até hoje. Assim, na segunda reformulação do curso de Pedagogia da Resolução nº 25/2008/CONEPE, art. 6º afirma-se que o currículo do curso de Graduação em Pedagogia foi dividido em duas partes. Uma se constituía em um currículo padrão que são as disciplinas obrigatórias e o currículo complementar que corresponde às disciplinas optativas.

## Para Bretas, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

Constitui-se então, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação. Unitária, ao contrário de uniforme, significa a síntese do diverso, aproximação de teoria e prática, o respeito e o reconhecimento dos diferentes saberes existentes em toda relação pedagógica sem, contudo, falseamento das diferentes posições que ocupam o professor e o estudante (BRETAS, 2009, p. 43).

As áreas de atuação do licenciado em Pedagogia são a docência e a gestão educacional. A docência entendida como o trabalho e processo pedagógico e a gestão educacional seriam a organização do trabalho pedagógico, previsto no artigo quinto da Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de nº 25/2008/CONEPE, contemplada no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFS é proposta para a duração de, no mínimo, oito semestres, no máximo, quatorze semestres letivos. O curso tem carga horária de 3.255 horas, que equivalem a 217 créditos, dos quais 201 são obrigatórios e 16 são optativas e atividades complementares. A estrutura curricular do Curso está organizada por meio de núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento, diversificação de estudos e núcleos integrados, articulando em eixos temáticos que são:

- Campos do Conhecimento Educacional;
- Sociedade, Estado e Educação;
- Prática Educativa (crianças, adolescentes, jovens e adultos);
- Currículo, Conhecimento e Diversidade Sociocultural;
- Política e Gestão em Educação;
- Docência, Infância, Juventude e Cultura;
- Educação e Comunicação.

A prática como componente curricular está com carga horária de 675 horas desenvolvidas através das disciplinas:

- Linguística Aplicada à Alfabetização;
- Alfabetização;
- Alfabetização Matemática;
- Arte e Educação;
- Educação e Corporalidade;
- Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Língua História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Didática.

Para entendermos o atual currículo de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, foi necessário entender o contexto histórico que envolve o curso, inicialmente no Brasil e posteriormente na UFS. Isso possibilitou entender as reformulações pelas quais o curso foi se modificando e se adequando a uma realidade social.

Para essa pesquisa, procuramos identificar quais são os componentes da proposta curricular do curso de Pedagogia e quais as disciplinas que possibilitam trabalhar com o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas. O procedimento adotado para identificar quais as disciplinas que possuem potencial e/ou contemplam o tema foi a leitura das ementas, objetivando identificar as disciplinas que assumem essa temática desde suas ementas, ou que por se referirem à História e Cultura apresentam a potencialidade de trabalhar com a temática, nas disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Educação ao curso de Pedagogia.

As disciplinas obrigatórias e suas ementas, selecionadas a partir do critério acima indicado, estão disponibilizadas no quadro abaixo.

## QUADRO 02: DISCIPLINAS E EMENTAS:

<b>DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>
<b>Antropologia na Educação</b>	Conceituação de cultura e diferentes paradigmas sócio culturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidade sócio culturais: questões étnicas, de gênero e políticas.
<b>Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	Concepções de História. Ensino-aprendizagem. Conceitos básicos do ensino de História. Políticas públicas para o ensino de história. Livros didáticos do ensino de História.
<b>Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	Geografia, Sociedade e Educação. Processos de aquisição e desenvolvimento das noções espaciais topológicas, projetivas e relacionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientação e Localização Geográfica. Formas de Representação do Espaço Geográfico. Currículo, Aprendizagem e Avaliação no ensino de Geografia.
<b>Educação do Campo</b>	Paradigmas da educação do campo brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas.
<b>Seminários de Estudos I, Seminários de Estudos II</b>	Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.

<b>Teoria do Currículo</b>	Teorias do currículo e teorias educacionais. Currículo escolar a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural. Debate contemporâneo no campo do currículo. O currículo como representação da organização pedagógica da escola.
----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 18/11/2017.

Observa-se que somente a disciplina obrigatória Educação do Campo contempla a temática indígena. Contudo, o fato de não estar explicitada a temática da História e Cultura dos Povos indígenas, não significa que esse tema não seja contemplado. Dessa forma, foi necessário realizar a análise dos planos de ensino, para que pudéssemos saber quais as disciplinas do período 2013 a 2016 que trabalharam com o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas. Na próxima seção, serão analisados esses planos de ensino para identificar quais as disciplinas lecionadas nesses períodos—que trabalharam com a temática.



## CAPÍTULO 2

### CURRÍCULO E OS PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

---

[...] quem somos? Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados (ARROYO, 2013, p. 09).

Miguel Arroyo, em seu livro “Currículo, Território em Disputa”, descreve currículo, o trabalho docente, estar em sala de aula e as tensas relações que envolvem professores e alunos, isto é, a relação do currículo com os sujeitos da ação educativa. O autor também aborda a questão de uma disputa por reconhecimento dos sujeitos, que são “o resultado de tantas disputas sociais e profissionais” (ARROYO, 2013, p. 09) no campo da educação.

Essa disputa do currículo é acima de tudo uma disputa de poder, pois o currículo é um instrumento de domínio, e para entender como está acontecendo a formação do(a) pedagogo(a), precisamos apreender a organização curricular, o currículo do curso de Pedagogia, que no caso de nossa pesquisa, organiza-se por eixos temáticos e se desenvolvem centrado em disciplinas. Young (2011, p. 610) afirma que “qualquer forma de currículo centrado em disciplinas continuará a discriminar os menos favorecidos e, principalmente, os alunos da classe trabalhadora e de minoria étnicas”. Em outra obra Moore e Young afirmam que é importante, “entender o currículo como responsável pela perpetuação das desigualdades sociais” (MOORE, YOUNG, 2001, p. 203).

Ao nos debruçarmos sobre as questões de currículo, partimos de Young (2011), que baseado no argumento de um texto de Tim Oates (2005), afirma que o currículo “se refere ao conhecimento que um país considera importante que seja ao alcance de todos os estudantes” (2011, p. 612). Silva (2004) indica que o currículo se comporta “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos” (SILVA, 2004, p. 12). A palavra currículo, que significa “pista \corrida”, isto é, uma corrida para nos tornarmos o que somos (SILVA, 2004). Assim o currículo é sempre o resultado de uma seleção, “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 2004, p.15) selecionados que constituirão o currículo. Para Arroyo (2013, p. 10) “o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossa realização, mal-estares e até as crises na docência”. Dessa forma, entendemos o currículo como uma seleção de conteúdos e práticas desenvolvidos num determinado espaço temporal por uma instituição. Esses conteúdos e práticas resultam de negociações que se estabelecem no processo de construção de uma proposta curricular. Negociações que não cessam de tensionar os sujeitos que fazem o currículo e, nessa tensão, possibilitam que diferentes conhecimentos e práticas se configurem, seja de forma oculta ou não, compondo os sujeitos que, dialeticamente também constroem o currículo ao vivenciá-lo.

Sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores Veiga *et al.* (1997, p. 57) afirmam que:

A distribuição do conhecimento está diretamente relacionada com os mecanismos de controle e poder que a sociedade estabelece entre seus membros. Portanto, com a hierarquia de poder que se incorpora na própria organização do trabalho pedagógico da instituição educativa.

Além da hierarquização, nessa forma o conhecimento acadêmico obedece a certa disciplina, enfatizando o enquadramento entre o que é ou não conhecimento dessa natureza (VEIGA *et al.*, 1997, p. 57).

Essa forma de poder é exercida pelas instituições educativas, que fortalecem as relações de domínio e de hierarquização entre os sujeitos, através do conhecimento proposto nesses espaços. O currículo é um conjunto de conhecimentos organizado, onde “o que é importante é a experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo o tipo de pessoa que se espera” (MOORE, YOUNG, 2001, p. 199).

O currículo de formação de professores influencia diretamente o sistema curricular como um todo, torna-se uma ação conjunta vinculada ao currículo escolar. Essas ações são interações sociais, econômicas, pedagógicas e, acima de tudo, políticas. Através dessas interações, podemos compreender o currículo no campo da educação como um controle. “Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciaturas formam o professor que as escolas exigem” (ARROYO, 2013, p.25). Trata-se de formar uma identidade, marcada no curso de Pedagogia desde a sua implantação até os dias atuais. O pedagogo permanece, desde a sua formação até a sua prática, firmado em uma identidade construída para atender aos interesses políticos, para a construção de uma identidade da educação escolarizada. Segundo Arroyo, sobre a questão de identidade e cursos de formação,

Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. Se nosso foco é a disciplina, o que ensinamos e como este será o referente de nossa identidade. Mas se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores (as) (ARROYO, 2013, p. 24).

Para ele, o currículo é uma construção, uma seleção que perpassa as relações de poder que envolve nossa sociedade. O currículo se movimenta através das intencionalidades, isto é, não se trata de algo neutro, trata-se de um currículo que procura atender a demanda estabelecida por grupos sociais em disputa. Assim

percebemos que o currículo perpassa por intencionalidades que irão dar forma ao currículo; mesmo sendo sistemático, hierárquico, ele não é neutro. Para Silva (1999, p.46) “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. E não sendo um espaço neutro e inocente apresenta-se como núcleo central da função da escola. Segundo Arroyo (2013, p.13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”.

O currículo é a base para qualquer nível de modalidade no ensino. Assim, ele contempla tudo aquilo que a sociedade considera necessário. Uma seleção de conteúdo que fortalece e estabelece padrões a serem seguidos. A LDB 9394/96 o seu art. 9º, capítulo IV, da Organização da Educação Nacional, estabelece a colaboração dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a competência para a definição das diretrizes curriculares para todas as modalidades de ensino que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos. No caso das licenciaturas, as diretrizes curriculares são prerrogativas do Conselho Nacional de Educação.

Nesta seção, será analisado o Projeto Pedagógico, com o foco na matriz curricular cuja resolução que o aprovou é a de número 25/2008/CONEPE/UFS/SE, para entender como esses saberes são apresentados na proposta pedagógica do curso de Pedagogia e como são mobilizados na perspectiva dos alunos.

Cabe salientar que o currículo não é somente a matriz curricular, isto é, o currículo formal. O currículo oculto também faz parte da construção de um currículo real, que acontece no processo de aprendizagem. Conforme acentua Silva (1999), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 1999, p.78).

Para a realização da pesquisa documental, selecionamos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFS, em que consta a matriz curricular, carga horária das disciplinas, a ementa e a

bibliografia. Assim, os documentos aqui estudados, “devem ser apreciados e valorizados”, pois “essa etapa propõe produzir ou relembrar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUIDANI, 2009, p.02, 10). Documentos são todas as produções realizadas pelo homem, sejam elas escritas, sons ou imagens. Neste trabalho optamos por analisar somente os documentos escritos.

A coleta de documento apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com o intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado (SILVA *et al*, 2009, p. 4558).

O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, aprovado em 2008, pela Resolução de nº 25/2008/CONEPE (Conselho do Ensino da Pesquisa e Extensão), considera em sua resolução o currículo “como um processo de construção visando a propiciar experiências que possibilitem a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes” (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE, UFS/SE, p. 01).

A resolução que aprovou o curso de Pedagogia da UFS propõe no artigo 2º que o curso se destina à formação de professores, como indicado na resolução:

A formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de nível médio e para o exercício da docência na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, e de atividades de gestão, coordenação, e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional e em espaços não escolares (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 01).

O perfil do licenciado, descrito no artigo 3º, é de se comprometer,

Com a formação societária de bases radicalmente democráticas através da atitude ética de solidariedade, honestidade, sentimento de indignação frente às injustiças sociais e humanas e compromisso com as transformações que beneficiam a maioria da população, objetivando a formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática profissional as dimensões de conhecer, analisar, sistematizar, propor e superar os desafios existentes na realidade sócio educacional atual (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 02).

No artigo 4º da Resolução de nº 25/2008/CONEPE, são estabelecidas as competências e habilidades que o licenciado deve adquirir ao longo do curso. Entre as competências, destacamos a última que trata de “compreender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e criação” (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 02). Destacamos essa competência por associar-se à temática de História e Cultura dos Povos Indígenas. Nas habilidades, destacamos três relacionadas ao nosso tema:

Pensar criticamente não só como forma de perceber as injustiças históricas e sociais, mas, principalmente, a partir desse olhar crítico, propor alternativas criativas, esperançosas e solucionadoras de problemas;  
Buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;  
Orgulhar-se de sua nacionalidade, sua origem social, sua etnia, seu gênero, sua história e profissão (Resolução, de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p. 02).

Nessa última habilidade proposta, nos remetemos a Arroyo (2013) que ressalta ser provável que a maioria dos docentes, pedagogos, saia da sua formação sem a garantia do direito à memória de sua história.

As áreas de atuação do licenciado em Pedagogia são: à docência (trabalho e processo pedagógico), e a gestão educacional (entendida como organização do trabalho pedagógico).

A estrutura curricular do curso está estruturada em três núcleos:

- 1) O primeiro é o Núcleo de Estudos Básicos, organizado por um conjunto de disciplinas.
- 2) O segundo é o de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, tem como base a investigação/pesquisa em educação.
- 3) E o último denominado de Núcleos Integradores, que tem a finalidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esses núcleos articulam-se em eixos temáticos que são: Campo do Conhecimento Educacional; Sociedade, Estado e Educação; Prática Educativa; Currículo, Conhecimento e Diversidade Sócio Cultural; Política e Gestão em Educação; Docência, Infância, Juventude e Cultura; e Educação e Comunicação.

Num primeiro momento, realizou-se o levantamento e a organização dos documentos. Foi necessária a leitura das ementas, que tivemos acesso pelo site da universidade, através da Resolução de nº 25/2008/CONEPE, que foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, contendo as ementas de todas as disciplinas. Realizamos, a partir da leitura das ementas, a seleção das disciplinas que mencionavam a temática de História e Cultura dos Povos Indígena ou que poderiam contemplar o tema pela característica do campo do conhecimento a que se refere à disciplina, isto é, as disciplinas que possuem potencial e/ou contemplam a História e Cultura dos Povos Indígenas.

A composição curricular do curso de Pedagogia está constituída de núcleos que se articulam a eixos temáticos, que como descrito no documento, sejam “capazes de garantir uma sólida formação do/a educador/a e de acordo com a trajetória das pesquisas desenvolvidas pelo Departamento de Educação” (Resolução de nº 25/2008/CONEPE/UFS/SE, p.07). Os eixos temáticos são compostos

por disciplinas obrigatórias e optativas. Para essa análise selecionamos somente algumas disciplinas obrigatórias que apresentam potencialidade para trabalhar com os conteúdos da temática.

Esses eixos temáticos buscam definir o perfil do aluno do curso de Pedagogia da UFS, totalizando nove eixos temáticos, que são os campos do conhecimento do curso. Entre esses campos, destacamos o campo do “Currículo, conhecimento e diversidade cultural” onde estão contempladas as disciplinas obrigatórias de Didática I, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Educação de Adultos, Educação do Campo, Fundamentos da Educação Inclusiva, Língua Brasileiras de Sinais e Teoria do Currículo. Essas são as disciplinas obrigatórias. Quando verificamos esse eixo, percebemos que poderia contemplar tanto a temática afro-brasileira como as indígenas, contudo, pelas disciplinas indicadas, entende-se que a referida temática não perpassa necessariamente pelos conteúdos e práticas próprias de cada campo do conhecimento contemplado pelas disciplinas em questão. É importante salientar que essa estrutura curricular do curso atende a uma lógica do campo de bases epistemológicas do conhecimento fundada na ciência moderna ocidental, dessa forma não considerando a cosmologia, o mito, os pensamentos indígenas e africanos.

A ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, nas licenciaturas e na pedagogia (ARROYO, 2013, p. 55).

O curso de Pedagogia da UFS ainda apresenta uma estrutura e organização curricular fundada numa base epistemológica moderna, que privilegia a ciência eurocêntrica. “Nas bases institucionais e epistemológicas das universidades torna-se necessário propor a sua descolonização, o que necessariamente implica na descolonização das



disciplinas acadêmicas e, com ela nossa própria formação” (MOTA, 2015, p. 44).

Abaixo apresentamos as disciplinas obrigatórias que foram selecionadas para análise, ofertadas pelo Departamento de Educação e suas respectivas ementas (optamos por apresentar nome das disciplinas, carga horária, a ementa, o ano, com intuito de possibilitarmos uma visualização da proposta do curso):

**QUADRO 03: DISCIPLINAS E EMENTAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE.**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>C.H</b>	<b>EMENTA</b>	<b>Ano*</b>
Antropologia na Educação.	60	Conceituação de cultura e diferentes paradigmas sócio culturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidade sócio culturais: questões étnicas, de gênero e políticas.	2009.2
Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	60	Concepções de História. Ensino-aprendizagem. Conceitos básicos do ensino de História. Políticas públicas para o ensino de história. Livros didáticos do ensino de História.	2010.2
Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	60	Geografia, Sociedade e Educação. Processos de aquisição e desenvolvimento das noções espaciais topológicas, projetivas e relacionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientação e Localização Geográfica. Formas de Representação do Espaço Geográfico. Currículo, Aprendizagem e Avaliação no ensino de Geografia.	2013.2
Educação do Campo.	75	Paradigmas da educação do campo brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas. Quilombolas e camponesas. O currículo das escolas	2013.2

		do campo. O papel dos movimentos sociais na educação do campo.	
Seminários de Estudos I, Seminários de Estudos II.	30	Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.	2009.1
Teoria do Currículo.	60	Teorias do currículo e teorias educacionais. Currículo escolar a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural. Debate contemporâneo no campo do currículo. O currículo como representação da organização pedagógica da escola.	2013.2

\*CH: Carga horária.

\*Ano: Refere-se ao ano que esses planos de ensino foram disponibilizados no sistema do SIGAA<sup>10</sup>.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

No quadro anterior, podemos acompanhar, com a leitura das ementas, que somente a disciplina de Educação do campo trabalha com práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas. As demais disciplinas do curso, em suas ementas, não contemplam questões relacionadas a questões de História e Cultura dos Povos Indígenas ou até mesmo sobre a temática indígena. Isso por sua vez, não quer dizer que essas disciplinas aqui escolhidas não trabalhem com o tema em sala de aula.

Em um terceiro momento foi realizado uma seleção das disciplinas para a elaboração de um ofício, solicitando ao Departamento de Educação em que ano essas disciplinas haviam sido ofertadas, bem como para ter acesso aos planos.

Ao acessarmos os documentos observamos que os planos de ensino disponibilizados pelo SIGAA não são atualizados anualmente. Coletadas as informações, foi possível entender que os professores anexam os planos de ensino todo o período no SIGAA, mas o sistema

---

<sup>10</sup> Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – UFS.

não os atualiza. Para tanto, coletamos os planos de ensino disponíveis no sistema no marco temporal de cinco anos, 2013 a 2017.

Para descrição e análise dos planos de ensino, foram estabelecidos três eixos. O primeiro eixo refere-se aos objetivos que estão nos planos de ensino. O segundo refere-se aos conteúdos discriminados nos planos de ensino. E o terceiro as referências bibliográficas utilizadas.

## 2.1 PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA:

### QUADRO 04: ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO:

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir acerca do significado do conceito de Antropologia e a relação com a educação, além do seu papel na formação do pedagogo;</li> <li>- Compreender o homem no seu processo de humanização e refletir sobre os sistemas desenvolvidos para a consecução desse fim;</li> <li>- Analisar a atuação humana na sociedade e compreender as relações intersubjetivas nas diversas atividades que favorecem o processo educativo de socialização e humanização;</li> </ul> <p>Refletir a analisar as diversidades culturais, políticas e socioeconômicas que marcam as sociedades atuais.</p>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância da reflexão antropológica para a Educação;</li> <li>- A invenção do conceito de homem;</li> <li>- Conceituação de cultura.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola e a diversidade cultural;</li> <li>- Diversidade Cultural e civilização;</li> <li>- Pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da Educação. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.</p> <p>BRASIL. Secretária de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais; terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>DA MATA, Roberto, A casa &amp; a rua – espaço,</p>

	<p>cidadania, mulher e morte no Brasil.</p> <p>DA MATA, Roberto, <i>Relativizando – uma instrução a Antropologia Social</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.</p> <p>FERREIRA, Roberto Martins. <i>Sociologia da Educação</i>. São Paulo: Moderna, 1996.</p> <p>GEERTZ, Clifford. <i>A interpretação das culturas</i>. Rio de Janeiro: LTC, 1989.</p> <p>GOHN, Maria da Glória. <i>Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor</i>. 4. Ed. (Col. Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. <i>Antropologia da Educação: origens de um diálogo</i>. Caderno CEDES, v. 18, n. 43, Campinas: 1997.</p> <p>LAPLANTINE, François. <i>Aprender Antropologia</i>. São Paulo: Brasiliense, 2007.</p> <p>LARAIA, Roque de Barros. <i>Cultura: um conceito antropológico</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.</p> <p>MACHADO, Rosa Pinheiro. <i>Reaprendendo a ser chinês: o processo civilizador de um país em transformação</i>.</p> <p>MILANESI, Luís. <i>A casa da invenção</i>. Biblioteca Central de Cultura. 4 ed. São Paulo: Ateliê, 2003.</p> <p>WULF, Christoph. <i>Antropologia da Educação</i>. Campinas: Alínea, 2005.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

Ao observarmos os objetivos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, a disciplina de Antropologia na Educação, é possível verificar que há uma preocupação com a relação da antropologia com a educação para a formação do profissional, pensando na diversidade cultural, política e socioeconômica. Também é possível verificar que o último objetivo trata da diversidade cultural, que se refere aos diferentes costumes de um povo, às diferentes culturas e suas peculiaridades. Nesse sentido, o plano de ensino contempla a possibilidade de trabalhar a História e Cultura dos Povos Indígena. É

nos conteúdos da segunda unidade que se coloca em destaque a diversidade cultural e a pluralidade.

Entendemos que a disciplina de Antropologia na Educação pode contemplar conhecimentos da História e Cultura dos Povos Indígena. Nesse sentido, Candau (2000, s/p) defende as relações entre a educação e interculturalidade, indicando que é necessário “enfrentar para promover processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural”. Nas referências bibliográficas das disciplinas são indicados autores que discutem as questões relativas à diversidade cultural, mas não são indicados autores que discutem a cultura a partir do seu campo de conhecimento.

As referências bibliográficas contempladas no plano de ensino da disciplina de Antropologia na Educação são: Aranha (2006), Da Mata (1987), Geertz (2008) Gusmão (1997), Laplantine (2007), Wulf (2005), Laraia (1986), autores que trabalham com conceitos da antropologia e com a educação, trabalham também com os fundamentos antropológicos, da antropologia como ciência e da antropologia interpretativa. Outra referência contemplada no plano de ensino, Ferreira (1996), trabalha a sociologia da educação.

No que se refere à diversidade cultural, verificamos que as referências utilizadas foram Da Mata (s,d), que trabalha o espaço, cidadania, mulher e principalmente a morte no Brasil, e Machado (s,d), que nesse artigo trabalha a sociedade chinesa. Outra obra referenciada é a de Milanesi (2003), que trabalha as novidades tecnológicas que surgem no século XX. E por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos, dos temas transversais, que trabalham pluralidade cultural, mas que atualmente não se trabalha mais nas escolas e foi substituído pelo PNE (Plano Nacional de Educação).

É possível verificar que mesmo trabalhando em seus objetivos e conteúdos sobre a diversidade cultural, as referências não sugerem trabalho com a especificidade da História e Cultura dos Povos Indígenas. A disciplina da Antropologia na Educação comporta a temática da História e Cultura dos Povos Indígenas, mas diante da

análise realizada não foi possível verificar se a temática indígena é contemplada em nenhum dos eixos analisados. Segundo Vieira e Badia (2015), a disciplina de Antropologia para o curso de Pedagogia possibilita caminhar para a diversidade, permite um novo olhar para o outro. Acredito que as referências bibliográficas utilizadas são limitadas no que se refere aos objetivos propostos no âmbito da diversidade cultural, pois o embasamento teórico oferecido pela disciplina não contempla as questões étnico-raciais, bem como não possibilita conhecer o pensamento indígena através de textos de intelectuais indígenas.

**QUADRO 05: ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as múltiplas concepções de História;</li> <li>- Apreender os conceitos basilares de ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Analisar as propostas de ensino-aprendizagem para a História nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Discutir aspectos de Políticas Públicas implementadas para o ensino de História;</li> <li>- Analisar os livros didáticos para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de História;</li> <li>- Conceitos básicos do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental;</li> <li>- Proposta de ensino-aprendizagem de História para os anos iniciais do ensino fundamental;</li> <li>- Políticas Públicas para o ensino de História;</li> <li>- Livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>AUGE, Marc. Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução: Maria Lucia Pereira, - Campinas, SP: Papirus, 1994.</p> <p>BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo:</p>

	<p>Cortez, 2004.</p> <p>BLOCH, Marc. Apologia da História, ou, o ofício do historiador. Tradução: André Telles - Rio de Janeiro – Jorge Zahar Ed, 2001.</p> <p>BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. 2 edição revisada. São Paulo: Brasiliense, 1993.</p> <p>BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>CAIMI, Flavia Eloisa. Aprendendo a ser professor de história. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2008.</p> <p>DINIZ, Diana Maria de Faro Leal. (org.) Textos para História de Sergipe. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe. Banese, 1991.</p> <p>FRANCA, Vera Lucia A; FALCON, Maria de O. (orgs.) Aracaju: 150 anos de vida urbana. Aracaju: PMA/SEPLAN, 2005.</p> <p>JENKINS, Keith. A História repensada. São Paulo: Editora Contexto, 2001.</p> <p>KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>NIKITIUK, Sonia L. (org.) Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>PENTEADO, Helena Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>ROCHA, Ubiratan. História, Currículo, e Cotidiano Escolar. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SANTOS, Joel Rufino dos. A questão do negro em sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1990.</p> <p>SANTOS, Lenalda Andrade &amp; OLIVA, Terezinha Alves. Para conhecer a história de Sergipe. Aracaju: opções Gráfica, 1998.</p> <p>SILVA, Aracy Lopes da &amp; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena da escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC, MARI/UNESCO, 1995.</p> <p>SILVA, Marcos A. Da História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.</p> <p>SILVA, Marcos A. (org..) Repensando a História.</p>
--	--

	Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1994. ZARTH, Paulo Afonso [ <i>et al.</i> ]. Ensino de História e Educação. I Jui. Ed: UNIJUI, 2004. REVISTA: História & Educação. Revista do Laboratório do Ensino de História. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade estadual de Londrina – Vol. I (Abril, 1995).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

Na disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os objetivos estão relacionados com o ensino dessa disciplina, tanto na concepção de História como também para o ensino de História. Outros objetivos referem-se às políticas públicas, como também com a preocupação para com o livro didático.

Nos conteúdos, é possível verificar a preocupação com a prática em sala de aula, isto é, a prática docente no ensino de História. As referências da ementa nos indicam os conceitos trabalhados para o Ensino de História. Nesse sentido, Bento (2015, p. 06) afirma que:

[...] ao relacionar alguns novos temas (ou temas que não são contemplados) que são propostos atualmente ao ensino de História, é sempre relevante se destacar assuntos tais como: direitos humanos, a cultura, a ciência e a tecnologias que fazem com que o ensino desenvolva novos olhares no convívio social (BENTO, 2015, p. 06).

As referências bibliográficas foram selecionadas de forma que atendessem tanto os aspectos históricos do Brasil como de Sergipe. Inicia-se com Auge (1994), com um livro da antropologia, que procura compreender a identidade do indivíduo com a modernidade. Ao pensar no ensino de História e a formação do professor, usa-se referências como Bittencourt (2004), Bloch (2001), Karnal (2003), Nikiiuk (1996), Penteadó (1994), Rocha (2002), Silva (2003), (1994), Zarth (2004), Caimi (2008). Sobre o conceito de História, Borges (1993). Sobre História Repensada, Jenkins (2001). Sobre o conteúdo de história de Sergipe, Dinis (1991), Santos (1998), Franca (2005). Na



temática indígena e étnico-racial, Santos (1990), Silva e Grupioni (1995).

Nos planos de ensino, eixos dos objetivos e dos conteúdos a temática indígena não é mencionada. Cabe ressaltar que nas referências utilizadas no plano de ensino dessa disciplina há uma preocupação com a história local.

As obras sergipanas contempladas nas referências bibliográficas são: O livro de organização da autora Diana Maria de Faro Leal Diniz, intitulada “Texto para a História de Sergipe”, composta por vários artigos, entre eles o artigo de Beatriz Góis Dantas, intitulado “Os índios de Sergipe”. Outra obra elencada nas referências sob a organização das autoras Vera Lucia A. Franca e Maria Lucia de Oliveira Falcon, intitulada “Aracaju: 150 anos de vida urbana”, que em seu conteúdo contempla todo o processo histórico e geográfico da cidade de Aracaju. E por fim, a última obra sergipana, “Para conhecer a história de Sergipe” de autoria de Lenalda Andrade Santos e Terezinha Alves de Oliva, um livro publicado para atender alunos do ensino médio abordando vários temas sobre a História de Sergipe.

Outras obras contempladas nas referências são: “A questão do negro em sala de aula”, de Jael Rufino dos Santos, trata das questões do âmbito das políticas brasileiras relacionadas ao negro e em sala de aula. E por fim o livro “A temática indígena da escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, de autoria de Aracy Lopes Silva e Luís Donizete Brenzi Grupioni, é destinada aos professores de 1º e 2º graus, abarca a temática indígena e reúne vinte dois autores, referente a mais de duzentos povos indígenas que vivem no Brasil.

O plano de ensino evidencia a preocupação do ensino com os conteúdos de história de Sergipe, a história do Brasil e com o ensino de história. Isso possibilita aos acadêmicos compreenderem a história de Sergipe, dando uma base para a prática docente, visto ainda que os conteúdos e as referências contemplam várias temáticas e conteúdo que possibilitam essa experiência. Ainda assim, “os saberes da História e os saberes da prática educativa necessitam construir pontes

as quais a docência se edifique no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula” (LUCINI, 2012, p. 172).

**QUADRO 06: ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

<b>OBJETIVOS</b>	<p>- Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Preparar o educando para o ensino de Geografia a partir da construção de conhecimentos geográficos fundamentais à prática pedagógica no contexto da Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.</li></ul> <p>- Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver conhecimentos/habilidades sobre noções e formas de representações espacial discutindo competências, conteúdos e alternativas metodológicas inerentes ao ensino de Geografia;</li><li>• Elucidar a construção das referências geográficas de localização e orientação a partir dos fundamentos da cartografia escolar;</li><li>• Promover o conhecimento geocartográfico em conformidade com as séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental mediante atividades teórico-práticas voltadas para o ensinar e para o aprender Geografia;</li><li>• Oferecer a compreensão necessária para que se construam conhecimentos de leituras na Geografia partir da articulação entre teoria e prática de ensino;</li><li>• Refletir sobre uso de técnicas, recursos didáticos e formas de avaliação da aprendizagem com base na compreensão do processo de alfabetização cartográfica;</li></ul>
------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver projetos de ensino e propostas de atividades didáticas, explorando abordagens interdisciplinares no cotidiano em sala de aula.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A disciplina escolar e os currículos de Geografia nos primeiros ciclos do ensino Fundamental;</li> <li>- O ensino e aprendizagem de Geografia e as práticas interdisciplinares;</li> <li>- O livro didático de Geografia: análise e avaliação;</li> <li>- A cartografia escolar e a educação básica;</li> <li>- Alfabetização cartográfica;</li> <li>- Noções espaciais: desenhos, croquis, cartas, mapas mentais, mapeamento do Eu, plantas, mapas e maquetes.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>ALMEIDA, Rosangela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica: ensino e representação. 4 ed. São Paulo, Contexto, 2001.</p> <p>ALMEIDA, Rosangela Doin de, e PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 4.ed. São Paulo, Contexto, 1999.</p> <p>CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e COSTELLA, Roseane Zardan. Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

Os objetivos estão voltados para os conhecimentos geográficos, de cartografia, de geocartografia para com a educação infantil e o ensino fundamental. Em um dos objetivos específicos propõe-se a desenvolver projetos, explorando a interdisciplinaridade em sala de aula, podendo assim ser trabalhado com outras disciplinas e conteúdo.

Nos conteúdos, contempla a disciplina e o currículo de Geografia para o primeiro ciclo do ensino fundamental, dos livros didáticos, da cartografia escolar e com as noções espaciais.

O conteúdo localização é o mais trabalhado no Curso de Pedagogia, mas não passa disso; apenas localização e orientação não dão conta do que aluno precisa saber sobre Geografia. O aluno precisa entender o espaço geográfico nas suas transformações, ações, causas e consequências (FRANSISCHETT, PIRES E BIRAL, 2012, p. 194).

As referências trabalham especificamente com a interpretação cartográfica e com os espaços geográficos, Almeida (2001), (1999), Castrogiovanni (2006). A Geografia no curso de Pedagogia “deve ser uma ciência voltada para análise da realidade social e observação das configurações espaciais” (FRANSISCHETT, PIRES E BIRAL, 2012, p. 196).

Nenhuma das categorias evidencia as temáticas indígenas no currículo. Mesmo em seus objetivos onde consta desenvolver projetos explorando uma interdisciplinaridade. Nos conteúdos e nas referências trabalha somente questões específicas do ensino de geografia. Assim:

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia ainda privilegiam ou priorizam algumas áreas de conhecimento. Ainda é possível observar uma grande lacuna no diálogo das disciplinas didáticas pedagógicas com outros campos do conhecimento e seus respectivos objetos de estudo para que haja uma leitura e análise mais ampla. (FRANSISCHETT, PIRES E BIRAL, 2012, p. 189).

Os autores discutem a fragmentação dos conhecimentos geográficos e a fragmentação das disciplinas. Na sequência, abordamos o plano de ensino da disciplina de Educação do Campo.

#### **QUADRO 07: EDUCAÇÃO DO CAMPO:**

<b>OBJETIVOS</b>	<p>- Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ao final do curso o aluno deverá compreender a Educação do Campo considerando a sua dimensão história, política e pedagógica.</li></ul> <p>- Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre a relação trabalho-educação;</li><li>• Identificar as mudanças ocorridas na educação rural ao longo da história da educação</li></ul>
------------------	--

	<p>brasileira;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre o movimento de educação popular e a educação do campo;</li> <li>• Refletir sobre o currículo da educação rural e a proposta dos movimentos sociais para a educação do campo;</li> <li>• Compreender o papel dos movimentos sociais na construção da educação do campo;</li> <li>• Conhecer a legislação e os programas oficiais para a Educação do campo.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trajetória da Educação Rural;</li> <li>- O ruralismo pedagógico de Sud Mennucci;</li> <li>- As contradições da relação escola-trabalho;</li> <li>- Movimento de educação popular dos anos de 1950-1960;</li> <li>- Alternativa da educação rural nos anos 1980.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática produtiva, prática política e educação do campo;</li> <li>- A pedagogia da educação do campo e os movimentos sociais;</li> <li>- Educação e etnias: experiências escolares em quilombos e aldeias indígenas.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legislação da educação do campo;</li> <li>- Política oficial para a educação do campo;</li> <li>- Educação do campo e as classes multisseriadas;</li> <li>- Programa Escola Ativa.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cadernos CEDES/Centro de Estudos Sociedade. Campinas, vol. 27, n.72, p. 177-195, maio/ago. 2007.</p> <p>BERGAMACHI, M. A. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Caderno do CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, vol. 27, n.72, p. 197-214, maio/ago. 2007.</p> <p>BRANDÃO. Carlos Rodrigues (org.). A questão política de educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.</p> <p>BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução</p>

	<p>CNE/CEB nº 1, de 3 abril de 2002.</p> <p>CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. <i>In</i>: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.</p> <p>CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. <i>In</i>: ARROYO, M.G.; CALDART, R; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.</p> <p>DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. <i>In</i>: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.</p> <p>ENGUITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p> <p>MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista do Brasil: Sud Mennucci. <i>In</i>: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007.</p> <p>PARÉ. M. L; OLIVEIRA, L. P; VELLOSO, A. D. A educação para quilombolas: experiência de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga de Engenho II (GO). Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, vol. 27, p. 215-232, maio-ago. 2007.</p> <p>SANTOS, F.J. dos; MOURA, T. V. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematização as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In. ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFES. 23/08/2017

A disciplina propõe-se em seus objetivos a possibilitar ao aluno compreender a educação do campo; a entender a relação trabalho/educação no campo; identificar as mudanças ocorridas na educação rural ao longo da história da educação brasileira; compreender a relação dos movimentos populares e a legislação que envolve a educação do campo. Observa-se também que a discussão dos movimentos sociais articula as lutas dos professores, como indica Arroyo (2013, p.11), dos “movimentos que pressionavam por um currículo de formação e de educação básicas mais afirmativas dessas identidades coletivas [...] os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência”.

Nos conteúdos abordados fica evidenciada uma preocupação em trabalhar a trajetória da educação rural, das relações dos movimentos sociais, da educação e das etnias, como quilombola e indígenas, com a legislação e com o programa de Escola Ativa. Os conteúdos identificam os sujeitos do campo e, pela sua multiplicidade, são “assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhas e outros” (SILVEIRA, 2010, p.01). Fica evidente a temática indígena no conteúdo da disciplina.

As referências utilizadas como base para a Educação do Campo, o processo histórico, a formação de professores, a educação popular e a educação rural são: Lucini, Antônio (2007), Brandão (1980), Calazans (1993), Caldart (2004), Monarcha (2007). Foram utilizadas obras para falar de capitalismo, Enguita (1989), de classes multisseriadas, Santos (2012), de indígenas e quilombolas, Pará, Oliveira e Velosso (2007), Bergamaschi (2007) e por fim as Diretrizes Operacionais para a educação básica na escola do campo, que visam instituir o projeto institucional da escola do campo. Essas referências e os conteúdos contemplam a temática indígena na disciplina de Educação do Campo.

Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e território por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação. Para formar essa diversidade profissional foram criados os cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas, de Interpretação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O perfil do profissional e a docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos (ARROYO, 2013, p. 11).

Conforme indicado pelo autor, as lutas dos profissionais da educação e os movimentos sociais possibilitam uma diversidade docente com novos perfis de profissionais em áreas do campo da educação que expandem a educação para outros ambientes, a exemplo da Pedagogia da Terra, numa educação intercultural. No próximo quadro analisaremos a disciplina de Seminários de Estudos I.

#### QUADRO 08: SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I:

<b>OBJETIVOS</b>	- Conhecer a formação acadêmico-científica, a trajetória profissional e a contribuição prestada por educadores que atuaram no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais.
<b>CONTEÚDOS UNIDADE I</b>	- Processo de formação acadêmica, as ideias e ações pedagógicas de: Manoela da Nobrega (Nóbrega), José de Anchieta, José Joaquim da Cunha Azevedo Coutinho, Nísia Floresta Brasileira Augusta, Manoel Luiz Azevedo D'Araújo.
<b>CONTEÚDOS UNIDADE II</b>	- O pensamento educacional brasileiro, em termos de ideias, planos e propostas de diferentes educadores, tais como: Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Rui Barbosa, Francisco Rangel Pestana, Manoel José Bomfim, Antônio de Sampaio Doria, Helena Antipoff, Fernanda de Azevedo, Anísio Spindola Teixeira, Alceu Amoroso Lima, Paulo Regius Neves Freire, José Dias de Mattos Verissimo, Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes.
<b>REFERÊNCIAS</b>	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PELO ALUNO: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia dos dias atuais. Rio



de Janeiro: Ed. UFRJ & MEC/INEP, 1999. 496 p.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PELO PROFESSOR:**

ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

ANTIPOFF, Daniel. Helena Antipoff: sua vida, sua obra. Belo Horizonte: Itatiaia. 1997.

BARBANTI, Maria Lucia Spedo Hilsdorf. Escolas Americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade de São Paulo. 1997.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. Dicionário de Educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ & MEC/INEP, 1999.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, Francisco Rangel Pestana: Jornalista, Político, educador. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1986.

LEMME, Paschoal. Memórias. V3. Brasília: Inep/Cortez Editora, 1988.

MEDEIROS, Valeria Antonia. Antonio de Sampaio Doria e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

MENDES, Alexandre Claro. O verdadeiro método de estudar: o impasse entre o antigo e o moderno. Dissertação de mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Fernando Azevedo e a Cultura Brasileira. Ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1995.

WARDE, Mirian Jorge. Estudantes Brasileiros no

	Teachers College da Universidade de Columbia: do Aprendizagem da comparação. <i>In</i> : II Congresso Brasileiro de História da Educação. 2002.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

A disciplina de Seminário de Estudos I foi selecionada para análise do plano de ensino por conta de sua ementa quando diz que serão atividades de temáticas relacionadas à educação e atualidade.

Ao analisar o plano de ensino de Seminários de Estudos I, observa-se que seu objetivo, é conhecer a formação e trajetórias de profissionais que atuaram no Brasil até os dias atuais. Dessa forma, a temática indígena não é contemplada no plano de ensino, por não fazer parte dos conteúdos abordados na disciplina.

#### QUADRO 09: SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II:

<b>OBJETIVOS</b>	- Adequar os conteúdos ausentes na formação dos alunos; - Desenvolver a compreensão correspondente a cada conteúdo.
<b>CONTEÚDOS UNIDADE I</b>	- Seminário de Linguística Aplicada a Educação. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição do professor convidado;</li> <li>• Estudos dirigidos.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE II</b>	- Seminário de Alfabetização Matemática. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição do professor convidado;</li> <li>• Estudos dirigidos.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE III</b>	- Seminário de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição do professor convidado;</li> <li>• Estudos dirigidos.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE IV</b>	- Seminário de Arte Educação. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição do professor convidado;</li> <li>• Estudos dirigidos.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE V</b>	- Seminário de Educação Brasileira. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição do professor convidado;</li> <li>• Estudos dirigidos.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS</b>	- Seminário do professor convidado.

<b>UNIDADE VI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos dirigidos.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>AZEVEDO, F. A cultura brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ. Brasília: UNB, 1996</p> <p>BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>BRAGGIO, S. L. B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sócio psicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p> <p>BRZEZINSKI, I. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1998.</p> <p>CERISARA, A. B. Professores de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>CUNHA, L. A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: CLACSO, 1991.</p> <p>DANILUK, O. Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.</p> <p>KAMII, C. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1988.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

A disciplina de Seminário de Estudos II tem um direcionamento diferente da de Seminário de Estudos I. O objetivo dela é adequar os conteúdos ausentes na formação dos alunos e desenvolver a compreensão correspondente de cada conteúdo. Se pensarmos nesses objetivos, a temática indígena poderia ser contemplada. Os conteúdos são separados por seminários, que trabalham Alfabetização Matemática, Linguística Aplicada, Arte e Educação, Educação Brasileira e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Partindo da ausência da temática indígenas nos

seminários, fomos em busca das referências para concluirmos a análise.

As referências trabalham com a história da educação, Azevedo (1996), Cunha (1991). Com o ensino da arte, Barbosa (2003), (2001). Leitura e alfabetização, Braggio (1992), Brzezinski (1997), Cagliari (2002). Alfabetização matemática, Daniluk (1998), Kamii (1988) e por fim, o brincar, Kishimito (2002). Assim concluímos que tal disciplina não contempla a temática indígena em nenhum momento.

### QUADRO 10: TEORIAS DE CURRÍCULO:

<b>OBJETIVOS</b>	<p>- Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, analisar e interpretar as teorias do currículo.</li> </ul> <p>- Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o currículo como produto de uma construção social e histórica;</li> <li>• Conhecer as teorias do currículo tradicionais, críticas e pós-críticas em Educação, Pedagogia e Currículo;</li> <li>• Analisar as relações de poder, saber, conhecimento, verdade e cultura como alguns dos elementos presentes no currículo;</li> <li>• Examinar o currículo como política cultural: prática de exclusão, processo de dominação, narrativa racial e étnica, política de gênero e de sexualidade;</li> <li>• Identificar matrizes teóricas dos currículos planejados para a escolarização básica no Brasil contemporâneo;</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS UNIDADE I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênese dos estudos sobre currículo;</li> <li>- Teorias do currículo – definições;</li> <li>- Teorias “tradicionais”;</li> <li>- Teorias críticas;</li> <li>- Teorias pós-críticas;</li> <li>- O currículo como uma questão de identidade, poder e saber.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. Cortez: São Paulo, 2003.</p>

	<p>LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>MOREIRA, A. F. B. (org.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortes, 2002.</p> <p>SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p> <p>SACRISTAN, J. G. O currículo. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed., Porto Alegre: ArtMed, 1996.</p> <p>ZOTTI, S. A. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados. Brasília: Editora Plano, 2004.</p> <p>BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org). Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.</p> <p>SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 23/08/2017.

Seus objetivos referem-se à teoria como construção social e histórica para a construção do currículo em suas variáveis teorias. Conhecer as teorias do currículo da educação. Analisar os elementos presentes no currículo, das questões que envolvem a cultura, etnia, gênero e sexualidade.

Nos conteúdos são trabalhados os tipos de teorias e o currículo como uma questão de identidade, poder e saber. Como indica Silva (1999, p. 15,16) “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’, de ‘subjetividade’”. Portanto, “o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois que, se concentram também a teoria do currículo”.

As referências utilizadas para trabalhar com o currículo foram: Garcia (2003), Lopes, Macedo (2002), Silva (2002), Sacristan (1996), Zotti (2004). Trabalha o currículo no seu cotidiano, a escola. No que se refere a temática indígena os debates estão nas obras sobre o

currículo, que se mostra presente como uma temática importante na construção da cultura, da ética e da identidade.

Através da compreensão, descrição e análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, foi possível conhecer os saberes abordados como conteúdos em cada disciplina. Esses saberes são chamados por Tardif (2011) de saberes docentes, definidos “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p.36). Para esse autor, ainda temos os saberes de formação profissional, que são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Para Tardif (2011), existem três tipos de saberes que tem origem na formação do profissional. O primeiro trata dos saberes disciplinares, que são as disciplinas que são selecionadas pelas instituições universitárias para serem trabalhadas nos cursos de formação inicial. A segunda trata dos saberes curriculares, que são os saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que são apresentados nas instituições escolares, como objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar. E por fim, os saberes experienciais, que são aqueles adquiridos no exercício da sua profissão, baseado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, um saber prático.

Observa-se que os saberes adquiridos nos cursos de formação são necessários para o exercício da prática da profissão, isto é, um “saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2011, p.31). Com relação aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, isto é, um saber prático, partimos da relação com o tema aqui abordado, como possibilidade de um saber disciplinar e curricular que possibilite um saber na prática, que considere e contemple a questão de interculturalidade nos currículos de curso de formação das instituições de ensino superior. Saberes esses de sujeitos ausentes, pois estão ausentes os seus modos de pensar.

É preciso interculturalizar toda a educação superior, incluindo a concepção das carreiras, suas grades curriculares, as modalidades de aprendizagem e especialmente as formas de se relacionar com o restante da sociedade. Não estou propondo que todos os graduados das universidades se convertam “especialistas em interculturalidade”, mas que as universidades proporcionem uma formação adequada ao caráter pluricultural de cada sociedade, de forma adequada ao que exigem os diversos perfis profissionais. Não considero que seja fácil de resolver, nem em um só dia, mas há que se trabalhar nessa direção para construí-lo, e isso requer não apenas estudos e reflexões no interior das universidades, mas a abertura de diálogos e consultas fora dela. Levará tempo, mas é preciso começar e destinar esforços institucionais e recursos orçamentários a essas ações, o que deve ser um compromisso tanto das universidades quanto dos ministérios da educação (MOTA, 2015, p. 42).

Seguindo o pensamento de Mota, é possível que os conteúdos relacionados à História e Cultura dos Povos Indígenas nos cursos de formação de professores em Pedagogia possibilitem o rompimento das desigualdades sociais e das relações que envolvem o ensino em sala de aula, das histórias reproduzidas de forma homogênea e linear que caracterizam os povos brasileiros como produto de uma suposta democracia étnica e única, omitindo muitas histórias silenciadas pela historiografia oficial.

Assim, seguindo o pensamento de Tardif, entendemos que é necessário um currículo efetivo que aborde e contemple o saber socialmente construído das relações dos indivíduos e com os indivíduos. Uma relação do saber mútua, de se reconhecer como sujeito nesse processo de conhecimento, nas instituições de ensino superior e nos saberes de formação profissional (TARDIF, 2011).

Toda a relação do saber tem uma relação também com o currículo, nas múltiplas possibilidades que um currículo envolve, seja nas interações sociais e na relação do educando. É pensar em um currículo que esteja aberto ao movimento de mudanças para o reconhecimento das diferenças.

## CAPÍTULO 3

### ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: O OLHAR DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UFS

---

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2004, p. 161).

Utilizamos-nos de um pensamento de Libâneo para pensar quem é o pedagogo, acreditando que, para tanto, é preciso refletir sobre sua formação. Formação que não pode ser pensada sem considerarmos a realidade vivenciada na prática docente no cenário da educação brasileira. Realidade que contempla múltiplos sujeitos e múltiplas histórias. Dentre essas histórias, nesse trabalho, nos interessa a história e a cultura dos povos indígenas, ou melhor, nos interessa olhar a formação do pedagogo para o Ensino da História e Cultura indígena, na perspectiva dos sujeitos que experienciam essa formação. Nesse sentido, neste capítulo, destacamos a análise das perspectivas dos alunos em relação ao aprendizado sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão.

Ao considerar que os formandos trabalharão com os conteúdos relativos à História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, na sua obrigatoriedade como prevê a lei nº 11.645/08, compreendemos que esse tema necessita ser abordado no âmbito da formação de professores para a Educação básica. Além da obrigatoriedade da lei, consideramos que



contemplar o Ensino de História e Cultura dos povos indígenas na formação de professores é um compromisso ético e social com parte significativa dos sujeitos que fizeram e fazem a história do Brasil. Jesus (2016) defende a ideia do envolvimento das Universidades nesse debate e o seu compromisso em fazer valer a lei a partir do que é o seu papel, pensar na formação dos professores que trabalharão com as questões indígenas.

A lei 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, passando a ter caráter obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008), o que implica pensar a formação dos professores para o ensino dessa temática na Educação Básica, mas também aponta para o fato de que a própria universidade precisa considerar essa temática como elemento de formação que ultrapassa a aplicabilidade da mesma no âmbito da docência a ser exercida. Trata-se de pensar a universidade como espaço público e intercultural composto também por diferentes sujeitos e entre eles os povos indígenas.

A partir da década de 1980, o movimento indígena “buscou aliados na própria sociedade brasileira – como OAB, USP, PUC, partidos políticos, movimentos sociais e etc. -; conquistou um espaço significativo, organizando ações e facilitando o surgimento de instituições pró-índio” (MUNDURUKU, 2017, p. 101). Graças a esse movimento dos povos indígenas, foi conquistada a inserção de dois artigos na Constituição Federal de 1988 que modificam a visão política indigenista nacional (MUNDURUKU, 2017). A Constituição ajudou a garantir os direitos indígenas e a sua representação em todos os âmbitos sociais. Silva (2012) afirma que:

As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país, possibilitaram a garantia dos direitos

(demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.), e que a sociedade em geral (re)descobrisse os índios (SILVA, 2012, p. 03).

Além da aprovação da Constituição Federal de 1988, outros documentos na área da educação foram elaborados, inclusive a Convenção dos Povos Indígenas e Tribais, convenção de nº-169, pela Organização Internacional do Trabalho em 1989, ocorrida em Genebra na Suíça, que apresenta importantes avanços para os povos indígenas, inclusive o reconhecimento dos direitos coletivos. Atualmente, esse documento internacional é o documento que aponta tanto os direitos coletivos como também econômicos, sociais e culturais. No texto da Convenção 169, é expressa a preocupação com a elaboração e disponibilização de livros de história e outros materiais didáticos que possibilitem equidade na informação sobre as sociedades e culturas dos povos indígenas. Como indicado no artigo 31 da Convenção 169/OIT, de 1989.

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos (OIT, 2011 p. 37)

No Brasil, após a Constituição de 1988, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, evidenciando-se uma preocupação com as questões relacionadas à diversidade sociocultural do Brasil. No art. 26 da LDB/1996 é previsto que o currículo escolar deverá contemplar conteúdos diversificados para a diversidade, “exigida pelas características regionais, locais da sociedade, da economia e da clientela” e no parágrafo quarto, o ensino de História do Brasil, levando em conta as culturas e etnias (BRASIL, 1996).

Dois anos depois, em 1998 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de auxiliar a prática de ensino dos professores, que abordavam temas transversais, entre eles, pluralidade e diversidade cultural. Atualmente não se trabalha mais nas escolas com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram substituídos pelo PNE (Plano Nacional de Educação). Esse plano define metas, diretrizes e estratégias para a política educacional a serem cumpridas nos próximos dez anos.

Em 2003, foi criada a lei 10.639/2003 que alterava a LDB, anunciando a obrigatoriedade sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No ano de 2008, foi criada a lei 11.645/2008 com o objetivo de contemplar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura dos povos indígenas. O projeto de lei foi elaborado pela deputada estadual do PT/SP, Mariângela Duarte, no mesmo ano da aprovação da Lei nº10.639/03, sendo que o mesmo entrou em tramitação em março de 2003, diante das insatisfações e reivindicações por parte dos indígenas, mas somente em 2008 conseguiu aprovação (MEDEIROS, MELO, DORNELLES, 2013). Como questiona Bergamaschi, “Por que uma lei para obrigar o estudo desses outros, os povos indígenas? Até que ponto e em que medida os povos indígenas são outros em relação a nós?” (BERGAMASCHI, 2010, p. 151, 152). A autora menciona o depoimento de uma professora indígena que diz respeito à lei 11.645/08 que, “a conquista dessa lei é uma dádiva que os povos indígenas ofereceram às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história” (BERGAMASCHI, 2010, p.152).

O parecer das Diretrizes Operacionais para a implantação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, afirma a importância da conquista da Lei para os povos indígenas.

É importante lembrar que a referida Lei representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e também reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos

historicamente marginalizados. Nas últimas décadas, tem se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral (PARECER CNE/CEB nº 14/ 2015, p. 02).

Entendemos que a Lei 11.645/2008 contempla uma proposta de reparação ao silenciamento historicamente imposto aos povos indígenas sobre sua história e cultura, bem como se constitui em uma política que reconhece o protagonismo indígena na resistência ao processo colonizador vivenciado.

Na esteira da Lei 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, propõe que “Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena” (2015, p. 09).

Nesse sentido, convém pensar numa educação intercultural tanto na formação de professores como na Educação Básica, como espaço de diálogo em que diferentes saberes possam compor a formação dos sujeitos. A interculturalidade tem sido para os povos indígenas um dispositivo pedagógico para reivindicar uma educação que contemple todos os sujeitos com e em suas diferentes identidades. Assim “a educação intercultural deve ser para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educativo” (MATO, 2016, p.42).

A interculturalidade é uma interação recíproca entre culturas, trata de uma relação que favorece a convivência entre as pessoas, respeitando a diversidade sociocultural, do diálogo entre sujeitos de diferentes culturas. Mato (2005) afirma que:

Cuando decimos interculturalidad, basicamente estamos hablando de relaciones entre “culturas”, sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea (MATO, 2005, p. 120).

O autor afirma que a interculturalidade é uma relação entre “culturas” que prevalece o respeito pelas outras culturas. Para Fleuri, “A relação intercultural indica uma situação em que as pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação” (FLEURI, 2003, p.51). Considerar a interculturalidade crítica como referência de formação nos ajuda a pensar na desconstrução de conceitos hegemônicos, eurocêntricos e colonizadores. Desconstrução que precisa estar alicerçada em uma interculturalidade crítica, entendida com Walsh (2009), como uma construção a partir das pessoas que sofreram em processos históricos de submissão, a exemplo dos povos indígenas. Dessa forma, a autora propõe uma interculturalidade crítica como um dispositivo pedagógico que:

Questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial (WALSH, 2009, p.25).

Nesse sentido, nos parece que a interculturalidade e/ou a educação intercultural, possibilitaria uma formação que considera os diferentes conhecimentos, possibilitando que os conhecimentos escolares e acadêmicos dialoguem com os conhecimentos dos povos indígenas numa relação de equidade.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial,

da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientado à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAUI, RUSSO, 2017, p.167).

Portanto, a perspectiva intercultural valoriza diferentes conhecimentos e precisa ser considerada na sua potencialidade para a construção de uma sociedade justa e solidária de fato. Uma educação que possibilite aos sujeitos o diálogo intercultural. Diálogo que ainda não tem assumido uma centralidade nos cursos de formação de professores, mas que necessita ser mais considerado se pretendemos uma educação que de fato contemple os diferentes sujeitos que compõe o tecido social.

Na sequência, apresentamos os sujeitos com os quais dialogamos nessa pesquisa.

### **3.1 PERFIL DOS SUJEITOS**

Ao apresentarmos os sujeitos da pesquisa, elegemos algumas categorias que nos possibilitaram identificar quem são esses sujeitos. Categorias que podem nos auxiliar a interpretar os olhares desses sujeitos sobre a formação para o ensino de História e Cultura indígena. Categorias que indicam o lugar social ocupado pelos sujeitos, como idade, sexo, cor autodeclarada, estado civil, filhos, trabalho, turno e tema da monografia. No quadro abaixo sintetizamos os dados coletados.

**QUADRO 11: PERFIL DOS SUJEITOS.**

<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cor autodeclarada</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Filhos</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Turno</b>	<b>Tema da monografia</b>
<b>01</b>	23	F	Parda	Solteira	0	Não	Noite	A oferta pública de educação no Município Itaporanga D' Ajuda.
<b>02</b>	26	F	Preta	Solteira	0	Sim	Noite	Narrativa sobre a história de vida dos alunos da EJA.
<b>03</b>	25	F	Parda	Solteira	0	Sim	Noite	Inclusão
<b>04</b>	23	F	Parda	Solteira	0	Não	Tarde e noite	Práticas pedagógicas da Feira Cultural do Colégio Estadual Deputado Elísio Carmelo (2011-2014).
<b>05</b>	22	F	Parda	Solteira	0	Não	Noite	Psicologia da educação.
<b>06</b>	29	F	Parda	Casada	0	Não	Noite	O trato pedagógico na series iniciais.
<b>07</b>	24	M	Branco	Solteiro	0	Não	Noite	<u>Não informado</u>

<b>08</b>	29	F	Preta	Casada	0	Sim	Tarde e noite	A importância da avaliação no processo de aprendizagem.
<b>09</b>	31	M	Preto	Solteiro	2	Não	Noite	Atuação do conselho tutelar na escola.
<b>10</b>	26	F	Amarelo	Solteira	0	Sim	Noite	A importância do brincar.
<b>11</b>	29	F	Preta	Casada	0	Sim	Noite	A prática pedagógica do professor da Educação Infantil do Campo.
<b>12</b>	36	F	Branca	Casada	1	Sim	Noite	As práticas de literatura na Educação Infantil.
<b>13</b>	37	F	Preta	Casada	2	Sim	Noite	O PIBID na formação inicial do pedagogo: Relato de uma experiência prática.
<b>14</b>	37	F	Preta	Solteira	2	Sim	Noite	Educação Inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários, 19/12/2017.



Observa-se, na sistematização dos dados coletados através do questionário, na parte relativa ao perfil dos sujeitos que, dos quatorze entrevistados, apenas dois sujeitos são do sexo masculino. Esse dado nos remete a considerar que “Desde o início da história da educação no Brasil, com a vinda dos jesuítas, até o final do século XIX, a profissão docente era representada pela figura do homem como sendo um exemplo para a conduta das crianças e referência para a formação do caráter” (ARAÚJO, CUNHA, 2013, p. 11247).

Contudo, juntamente com o processo de ampliação da oferta de escolarização, esse quadro se altera e as mulheres passam a ser a maioria no magistério. Contribuem para o processo de feminilização os baixos salários e a associação da maternidade à docência. Como indicam Araújo e Cunha, “Conseqüentemente, este ofício que antes era marcado pela presença masculina, se converteu em atividade predominantemente feminina, especialmente nos anos iniciais da educação básica, havendo um distanciamento significativo desta área por parte dos homens” (ARAÚJO, CUNHA, 2013, p. 11248). Dado que é evidenciado em relação aos entrevistados e também no curso de Pedagogia da UFS como um todo.

Conforme Senkevics, “no decorrer do século passado, a docência passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, chegando ao ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres” (SENKEVICS, 2011, p. 01). Também convém apontar para o fato de que o campo de trabalho para os homens na docência da Educação Infantil, por exemplo, é restrito, sendo frequentes os depoimentos de que ao serem aprovados em concurso, em muitos casos os professores homens são remanejados para as últimas séries dos anos iniciais.

A faixa etária dos sujeitos entrevistados varia entre 22 a 37 anos. Quatro dos sujeitos têm filhos e cinco são casados. Dos quatorze, oito trabalham e os demais somente estudam ou estão envolvidos com pesquisas, e em sua maioria estudam no turno da noite.

Ao perguntarmos pela cor dos sujeitos, objetivamos conhecer como os sujeitos se autodeclaravam. Para Osório, "um método de

identificação racial é um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento de indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes"(OSÓRIO, 2003, p. 7 *apud* BARRETO, 2009, p. 268). Dessa forma, dos quatorze sujeitos, seis sujeitos se autodeclararam pretos, totalizando aproximadamente 43%; cinco se autodeclararam pardos, totalizando 36%, dois se autodeclararam brancos, totalizando 14% e amarela um sujeito, 7% aproximadamente.

Ao perguntarmos no questionário o tema da monografia, intencionamos identificar se a temática da História e cultura dos povos indígenas se configura como uma preocupação ou interesse dos estudantes. Para Massena e Monteiro é “um dos poucos momentos em que o estudante, de fato, tem a possibilidade de vivenciar uma ocasião de mergulho na pesquisa sobre uma temática educacional” (MASSENA, MONTEIRO, 2011, p. 11).

A monografia é “um requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciado sob a orientação de um professor” (MASSENA, MONTEIRO, 2011, p.10). No curso de Pedagogia da UFS, ela é ofertada para o turno da noite no nono e décimo período, correspondente a disciplina de Monografia I e Monografia II, já para o turno matutino é ofertada no sétimo e oitavo período.

Observamos no site do SIGAA, que estão disponibilizadas 149 monografias, apresentadas entre os anos de 2010 a 2016, em sessão pública no Departamento de Educação. Dessas, somente uma trata da questão indígena<sup>11</sup>, outras duas trabalharam a Educação do Campo e três trabalharam as questões étnico-raciais. “De certa forma, os estudantes, ao elaborarem as monografias, estão trazendo as marcas desse currículo impressas por esses sujeitos professores formadores de professores e pelas disciplinas que foram cursadas durante a formação” (MASSENA, MONTEIRO, 2011, p.17). Ainda segunda as

---

<sup>11</sup> A única monografia das 149 que estão disponíveis no sistema, somente a de minha autoria trata das questões indígenas. Intitulada “A cosmologia indígena na literatura de Daniel Munduruku na obra Meu Vô Apolinário” no ano de 2014, apresentada no curso de Pedagogia da UFS.

autoras, a construção dessas monografias tem influência direta com as relações de poder da organização da estrutura das disciplinas na matriz curricular do curso.

## **INGRESSO E EXPERIÊNCIA DOCENTE:**

Nessa parte do questionário, ficamos interessados em saber quais os motivos que levaram ao ingresso no curso de Pedagogia e quais eram as experiências docentes dos sujeitos até aquele momento do curso. Abaixo, segue o quadro com as respostas do sujeito acerca dos motivos que os levaram a cursar Pedagogia.

**QUADRO 12: RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE O MOTIVO QUE FIZERAM CURSAR PEDAGOGIA:**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>QUAIS OS MOTIVOS QUE FIZERAM CURSAR PEDAGOGIA?</b>
<b>01</b>	Afinidade com a área de humanas.
<b>02</b>	A facilidade de acesso à universidade.
<b>03</b>	Quando criança ficava muito tempo na escola, minha mãe trabalhava na escola. Além de ter tido bons professores.
<b>04</b>	Eu sempre quis ser professora!
<b>05</b>	Pela área de trabalho que é ampla e gosto de ensinar e trabalhar com crianças, além da parte pedagógica.
<b>06</b>	Gostar de crianças, a média de corte do curso.
<b>07</b>	Curiosidade e por influência de uma amiga, que iria cursar e me convidou a fazer com ela.
<b>08</b>	Vocação.
<b>09</b>	Os ensinamentos de Paulo Freire e a paixão de ensinar e gostar de crianças.
<b>10</b>	A princípio foi por gostar de criança, mas depois descobri motivos que fizeram continuar o curso.
<b>11</b>	Por achar uma área de atuação importante, responsável pela formação de pessoas, me identifiquei com o curso.

<b>12</b>	Gosto pelo ensino.
<b>13</b>	Profissão de família, prevaleceu o interesse na profissão.
<b>14</b>	Acredito que possuo vocação para exercer a profissão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

As informações aqui coletadas possibilitam observar que a indicação da motivação para cursar Pedagogia remonta a questões presentes na própria história do curso como gostar de criança, influência familiar e de ter vocação. Outro fato, menos indicado, mas que aparece é o acesso fácil à universidade. Segundo Gatti e Barreto (2009), a vocação no curso de formações de professores contribui para afastar a ideia de que os professores são uma categoria social. Para as autoras:

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo à perspectiva de “doação de si”, o que determinou, em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político (GATTI, BARRETO, 2009, p.239).

As autoras apontam para um dos elementos que comumente está presente nas narrativas relativas à escolha da profissão docente, como é o caso da vocação. Paralelo a isso, a influência de outras pessoas também está presente e à facilidade de acesso são justificativas presentes e que resultam do processo histórico que envolve o curso de Pedagogia, como vimos no primeiro capítulo.

## EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Como descrito no procedimento metodológico, um dos critérios para a realização da entrevista seria para aqueles sujeitos que não tiveram experiência profissional, restringindo sua ação docente aos estágios obrigatórios do Curso e/ou os programas de iniciação a pesquisa e/ou estágios não obrigatórios. No quadro abaixo, estão as respostas coletadas no questionário:

**QUADRO 13: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS.**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>VOCÊ JÁ TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR(A)? QUAIS?</b>
<b>01</b>	Com estágio não-obrigatório no município de Nossa Senhora do Socorro.
<b>02</b>	Participei PIBID e fui estagiaria na Rede Sesi <sup>12</sup> de Educação.
<b>03</b>	Programa de iniciação à docência, PIBID.
<b>04</b>	Estágio em instituição particular, PIBID e no Programa Mais Educação.
<b>05</b>	Apenas o estágio supervisionado e o PIBID.
<b>06</b>	Apenas o estágio supervisionado.
<b>07</b>	Antes tinha um reforço escolar.
<b>08</b>	Somente no estágio supervisionado e no PIBID.
<b>09</b>	No PIBID, fui estagiário do Sesc <sup>13</sup> e os estágios obrigatórios.
<b>10</b>	Como auxiliar de professor.
<b>11</b>	Sim, estágios extra curricular.
<b>12</b>	Não.
<b>13</b>	Inicialmente no PIBID, depois estágios não obrigatório e obrigatório.
<b>14</b>	Ensinei banca antes de ingressar na universidade e nos estágios supervisionado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

<sup>12</sup> Serviço Social da Indústria (SESI).

<sup>13</sup> Serviço Social do Comércio (SESC).

Como mencionado acima, um dos principais critérios para a seleção dos questionários e escolha dos entrevistados foi o de que o concludente não tivesse experiências docentes anteriores ao curso e que não trabalhasse como professor na Educação Básica. Contudo, incluímos os sujeitos que possuíam experiência no PIBID, por entendermos que ele se constitui o processo de formação inicial. O PIBID,

[...] objetiva introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele possa compreender seu cotidiano e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula, desenvolvendo projetos de caráter inovador, aprofundando e valorizando a articulação dos diferentes níveis, com vistas a uma visão global, conjunta e que contemple toda complexidade desta conquista (ALBINO, MAGANHA, 2014, p. 104).

Assim, o PIBID faz uma relação de aproximação entre o ensino superior, aqui o curso de Pedagogia com a Educação Básica, possibilitando uma prática educativa além do estágio supervisionado.

Como visto no quadro acima, o PIBID é mencionado por cerca da metade dos sujeitos, cerca de 50% participam ou já participaram da experiência em programas de iniciação à docência. Em relação aos estágios obrigatórios, somente um dos sujeitos ainda não fez nenhum dos estágios supervisionados. Sobre os estágios não-obrigatórios, sete já tiveram a experiência docente.

### **3.2 CONHECIMENTOS SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: A PERSPECTIVA NARRADA PELOS SUJEITOS**

A Lei 11.645/08 está completando dez anos de sua criação no cenário da legislação brasileira. Assim, são dez anos da obrigatoriedade da lei na Educação Básica, criada a partir das reivindicações dos povos indígenas.

[...] a inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas (PARECER no 14, 2015, p. 08).

A lei procura reverter à dívida que a sociedade brasileira tem com os povos indígenas. Incluir a temática nos currículos escolares tem se revelado um processo ainda lento pelas resistências presentes no cenário escolar e na sociedade. Para que isso ocorra, discussões que incidam no reconhecimento da diversidade, da história e da cultura dos povos indígenas são necessárias, o que implica em que se reafirme sempre a aplicabilidade da lei 11.645/2008. Uma das dificuldades encontrada para a aplicabilidade da lei “é que após a sua publicação, nenhuma outra medida oficial foi tomada pelo governo federal no sentido de colocá-la em prática. Na ausência de especificação de ações e medidas que devem ser tomadas, escolas e professores enfrentam dificuldades no seu cumprimento”. (MEDEIROS, MELO, DORNELLES, 2013, p.226).

Essas dificuldades também são encontradas na formação do pedagogo, que assume um papel importante como profissional da educação, tanto pelo seu papel na formação da educação básica como pela relevância política e social do tema. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para a Educação Básica indicam no art. 3º, parágrafo quarto, que são compreendidos como profissionais do magistério da educação básica aqueles que:

Exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Resolução nº 2, 2015, p. 04).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para a Educação Básica, no art. 3º, apontam para a docência no âmbito da educação escolar indígena entre outras modalidades. Cabe saber de que forma os alunos estão sendo preparados em sua formação inicial para esse campo de atuação.

Segundo o parecer das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008:

Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (PARECER n. 14, 2015, p. 02).

O parecer afirma que a instituição de ensino superior deve colocar os conteúdos em curso de formação de professores em seus currículos. Portanto, cabe salientar a importância de um novo olhar para a formação dos educadores com vistas a possibilitar que esses sujeitos acessem conhecimentos sobre a história e cultura indígenas, o que nos parece uma função essencial da universidade formadora.

Nesse sentido, perguntamos aos sujeitos se eles conheciam a lei 11.645/08 e o conteúdo da mesma.



#### QUADRO 14: CONHECIMENTO DA LEI 11.645/08.

ENTREVISTADO	VOCÊ CONHECE A LEI 11.645/08? SE CONHECE DO QUE SE TRATA?
01	Sim, trata das questões indígenas.
02	Sim, aborda as questões referentes aos negros e indígenas.
03	Não lembro.
04	Já ouvir falar, porém não lembro exatamente sobre o que fala. Acredito que trata sobre a diversidade cultural.
05	Não
06	Não
07	Lei que concerne ao ensino da educação e cultura indígena.
08	Não
09	Já ouvir falar, mas não sei profundamente do que se trata.
10	Não lembro no momento.
11	Acredito que seja a lei que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas.
12	No momento não lembro.
13	Lei que obriga o ensino da história e cultura indígenas no currículo da rede de ensino básico.
14	Não conheço ou no momento não me recordo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

Como podemos perceber no quadro acima, dos quatorze questionários selecionados para a entrevista, cinco dizem saber do que trata da Lei 11.645/08, totalizando 35,7% dos sujeitos, os demais não sabem ou não lembram do que se trata. Concordamos com Batista e Alvim, para quem “esses dados chegam a ser alarmantes, pois se esses profissionais não tiverem contato com essa temática em sua formação, tampouco poderão ter conhecimento suficiente para discuti-lo e ministrá-lo aos seus alunos” (BATISTA, ALVIM, 2016, p. 948). O

desconhecimento da lei apontado nos questionários chega a 65,2%. Isso nos indica que esses sujeitos não têm conhecimento sobre a lei que obriga o ensino da história e cultura dos povos indígenas, em todas as modalidades de ensino.

Um levantamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012, procurou analisar e sistematizar as informações sobre o desenvolvimento da temática história e história e cultura dos povos indígenas, nos cursos de licenciatura oferecidos por instituições de ensino superior de todo o país. Segundo os dados coletados nesse levantamento, foram 1.901 cursos de Pedagogia presencial e 121 cursos à distância, que fizeram parte desse levantamento. Assim o resultado desse levantamento indica que,

As licenciaturas em Pedagogia responderam mais prontamente às demandas da lei do que outras licenciaturas, mas a adaptação dos currículos para abrigar a temática indígena tem sido também lenta e secundária em relação às exigências relativas à história e cultura afro-brasileira, de forma que a maior parte dos cursos que optou por inovar o currículo o fez acrescentando conteúdos referentes aos povos indígenas a disciplinas que contemplam de alguma forma a diversidade, a diferença e a inclusão (MEC, 2012).

O levantamento aponta que a adaptação dos cursos de licenciatura em Pedagogia que foram analisados ainda apresenta uma adaptação lenta e secundária, sendo, contudo, a Licenciatura que mais respondeu à demanda de adaptação curricular.

Na entrevista, essa questão foi um pouco mais explorada. Os sujeitos que sinalizaram conhecer a lei, afirmaram ainda que:

*Eu sei que fala sobre a educação indígena (Sujeito 01). Conheço a lei 11.645, ela fala sobre a cultura indígena e a cultura afro né, ela foi passada, mas não foi lida em sala de aula, não lembro, se foi eu não lembro e eu sei que ela trata da obrigatoriedade de se estudar a cultura afro brasileira e a cultura indígena nas escolas. O que na realidade eu acredito que não aconteça, pelo menos na escola onde eu estagiei que fala da cultura indígena no dia do índio e se fala da cultura afro brasileira, no dia da consciência negra, bem sucintamente,*

*daquela forma mesmo colocando uma pena na cabeça dos meninos e pintando de índio e na cultura afro só se fala mesmo, mas não leva a um aprofundamento e a levar a essas crianças a levar a respeitarem né a cultura, a religiosidade principalmente que é uma coisa muito desrespeitada e em questão do feriado da consciência negra que poucas escolas respeitam né, então infelizmente ela não é tão colocada em prática (Sujeito 02).*

*É a Lei sobre a questão indígena, fala sobre o ensino da cultura indígena na sala de aula (Sujeito 07).*

As narrativas nos remetem a questionar se os conhecimentos sobre a história e cultura dos povos indígenas são suficientes para a prática dos sujeitos em sala de aula na aplicabilidade da lei 11.645/08. Além disso, “Outro aspecto a destacar é que a maioria das disciplinas mencionadas aborda aspectos das culturas e história indígena, mas não o *como* ensiná-las” (RUSSO, PALADINO, 2016, p.915).

Partindo da ideia de que o currículo não está somente vinculado à sala de aula, mas envolve tudo o que os sujeitos vivenciam na universidade, como congressos, seminários entre outros que possibilitam experiências de formação, perguntamos pela participação em eventos ou atividades oferecidas pela universidade e pelo Departamento de Educação sobre a temática aqui abordada. Abaixo as respostas obtidas sobre a participação de eventos sobre essa temática.

#### **QUADRO 15: PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA.**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE NA GRADUAÇÃO QUE TRATA DA TEMÁTICA INDÍGENA?</b>
<b>01</b>	Sim, fizemos uma apresentação voltada para danças indígenas.
<b>02</b>	Sim, a saúde dos kariri-Xocó.
<b>03</b>	Antropologia na educação, tratou dessas questões.
<b>04</b>	Sim.
<b>05</b>	Não, apenas na disciplina de Antropologia na educação.

<b>06</b>	Sim, a temática indígena foi estudada nas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e em Antropologia na educação.
<b>07</b>	Sim, na disciplina Antropologia na educação.
<b>08</b>	Sim, na disciplina Antropologia na educação.
<b>09</b>	Sim, bem por alto.
<b>10</b>	Sim.
<b>11</b>	Sim. Alguns eventos acadêmicos
<b>12</b>	Sim.
<b>13</b>	Sim, na disciplina de Antropologia na educação, em um sarau.
<b>14</b>	Sim, na disciplina de Antropologia na educação, ministrada pela professora Sônia Meire.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

A expectativa dessa pergunta foi justamente entender se os alunos participaram de alguma atividade oferecida tanto pelo Departamento de Educação como pela Universidade e por outros departamentos, pois como indicam Figueiredo, Aquino e Andrade:

Os eventos científicos ou encontros científicos apresentam-se como fonte essencial na busca de novos conhecimentos, permitindo o enriquecimento do saber acadêmico, uma vez que reúnem profissionais especialistas, estudantes e outros grupos com interesses e áreas em comum, para trocas e transmissão de informações, ampliando e construindo assim, sua cultura, formação acadêmica e profissional. Logo, as principais funções destes eventos são o compartilhamento de experiências entre os participantes do evento; o acesso a informações atualizadas sobre os progressos recentes de uma área profissional ou de estudo; a divulgação de novos conhecimentos e o planejamento de metas para o futuro (FIGUEREDO, AQUINO, ANDRADE, 2016, p. 03).

Observa-se que dos quatorze sujeitos que responderam ao questionário, um dos sujeitos disse que não participou de nenhuma atividade oferecida pela universidade sobre a temática indígena. Os demais relatam suas experiências de participação em alguma atividade relacionada à temática. Entre eles, um depoimento indica que somente

participou das atividades que aconteceram em aula na disciplina de Antropologia na Educação, como danças, palestras, entres outras atividades no decorrer das aulas sobre essa temática. Os demais relatam que:

*Teve um evento, acho que já tem uns dois anos sobre os índios da tribo Kariri-Xocó que eles vieram aqui pra Universidade e eu participei desse (Sujeito 01).*

*Como eu havia falado eu participei daquela a saúde e religiosidade dos Kariri-Xocó e participei também dessa outra que era diversidade, cultura a que foi promovida por Marizete, eu não consigo lembrar o nome completo (Sujeito 02).*

*Eu lembro, fiz um seminário que houve ouve antes de até mudarem essa praça trouxeram os índios lá da região de Xingó, eles estavam aqui, fizeram apresentação, estavam vendendo materiais. Eu não lembro qual foi a disciplina, mas eu fiz, eu lembro teve aqui na Universidade (Sujeito 07).*

O evento mencionado por dois sujeitos sobre os Kariri-Xocó de nome “Religiosidade e saúde Kariri-Xocó”, ocorreu nos dias 12 e 13 de maio de 2016. Foram disponibilizadas 120 vagas. Esse evento foi oferecido pelo Núcleo de Graduação em Ciências da Religião e a área principal foi Direitos Humanos e Justiça, com carga horária de 8 horas. Nessa oportunidade foi convidado o grupo Sabuká da comunidade Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, município de Alagoas. Segundo o resumo do evento, o objetivo era possibilitar “um contato mais direto com aspectos da cosmovisão nativa desfazendo estigmas e aprimorando o conhecimento da comunidade estudantil”.

O outro evento mencionado na entrevista foi o “Seminário Educação, diversidade, movimento social e luta política”, ofertado pelo Departamento de Educação da UFS, entre o dia 19 a 21 de julho de 2017. Foram disponibilizadas 300 vagas. O objetivo desse seminário foi discutir temáticas pertinentes ao campo educativo, como espaço de reflexão para formação e atuação docente. Foram discutidas as questões étnico-raciais, de gênero, as lutas dos movimentos sociais e indígenas dentro do contexto da diversidade.

Na busca realizada no site da universidade foram encontrados disponíveis pelo SIGAA na página do Departamento de Educação os eventos realizados entre os anos de 2011 a 2017. No ano de 2016, ocorreu um debate que foi chamado de “II Ciclo de Debates LEPEU-UFS: A temática indígena na escola, os limites e as possibilidades da lei 11.645/08, ocorrido entre os dias 08 e 09 de abril. Esse debate ocorreu na disciplina Tópicos Especiais em Educação I sendo optativa no curso de Pedagogia, onde foram disponibilizados 100 vagas. No mesmo ano ocorreu o “III Ciclo de Debates LEPEU-UFS: A cultura, a arte e educação indígena e suas estéticas: os limites da cultura escolar, a lei 11.645/08 e sua implementação. O evento ocorreu entre os dias 06 e 07 de maio como continuidade do II Ciclo de Debate, e continua a pontuar a lei e sua implementação na escola, disponibilizando 100 vagas.

Cabe aqui ressaltar que a universidade e seus departamentos, de maneira pontual, realizaram sim eventos sobre a temática indígena. Contudo, se os sujeitos indicam desconhecer a temática indígena, possivelmente esses eventos não atingiram todos os alunos do curso de Pedagogia, como exemplo do II e III Ciclo de Debates LEPEU-UFS, que mesmo sendo ofertada a toda comunidade acadêmica teve mais visibilidade aqueles que fizeram parte da disciplina optativa.

Não foi possível encontrar dados sobre o evento mencionado pelo sujeito 07 sobre dos indígenas da região de Xingó.

A lei 11.645/2008 deixa claro quando a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura dos povos indígenas. Conforme o quadro abaixo, mesmo que em sua maioria, os sujeitos indiquem não ter conhecimento do que trata a lei, eles compreendem a importância da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas na Educação Básica.

**QUADRO 16: O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA PREVISTA NA LEI 11.645/08.**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?</b>
<b>01</b>	É dever da escola introduzir as crianças as diferentes culturas brasileiras.
<b>02</b>	Importante, pois a partir disso os alunos conhecerão a cultura indígena, muito além da abordagem antiquada dos livros didáticos.
<b>03</b>	Muito importante, pois faz parte da nossa história.
<b>04</b>	Concordo.
<b>05</b>	Necessária, assim como a negra, a de inclusão de deficientes, etc. Visto que todos fazem parte da mesma nação e merecem igualdade.
<b>06</b>	Muito para a conscientização em respeito as causas e lutas dos índios até hoje, além de ressaltar a contribuição dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira.
<b>07</b>	Necessária para nós brasileiros nos aprofundamentos em nossas raízes.
<b>08</b>	Acho bem importante. É muito importante ter conhecimento sobre a diversidade cultural e poder conhecer um pouco de outras culturas.
<b>09</b>	Acredito que seja de fundamental importância, visto que esses são os verdadeiros donos das terras brasileiras, também é importante valorizar nossas verdadeiras origens.
<b>10</b>	É de extrema importância para que desde cedo as crianças conheçam e respeitem as outras culturas.
<b>11</b>	Importante. É uma cultura que precisa ser respeitada e conhecida por todas as gerações.

<b>12</b>	Muito significativa, pois retrata toda a nossa história, os valores, hábitos adquiridos, conhecimentos.
<b>13</b>	Que pode ser uma forma de conscientizar as crianças, desde cedo para que se tornem adultos que respeitam e valorizam o outro.
<b>14</b>	Acho muito importante a disciplina descrita acima (Antropologia na educação), pois é um resgate da nossa cultura bem como a valorização do indivíduo indígena.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

Os sujeitos expressam a importância da temática em cursos de formação de professores, mesmo que muitos deles indiquem não conhecer a lei. Contudo, quando indicamos aos sujeitos do que tratava a legislação, os mesmos compreendem a importância de conhecer a lei e seu conteúdo no curso de Pedagogia.

Diante do atual contexto da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, obrigatoriedade essa, sancionada pelo Presidente da República nas leis anteriormente citadas, seria relevante que as instituições de ensino superior passassem a incluir na sua grade curricular, não mais como eletivas, (caso de algumas instituições de ensino no nosso país) e sim como disciplinas obrigatórias o estudo da história e cultura desses povos, haja vista a necessidade de uniformizar o preparo dos professores para o enfrentamento em sala de aula de tais temas (PESSÔA, 2010, p. 415).

Um ponto a destacar é que a obrigatoriedade da sua aplicação se restringe à Educação Básica, deixando de fora a Ensino Superior, o que ocasiona dificuldades em relação a sua aplicabilidade em cursos de Licenciaturas.

Outro problema que se coloca é a não referência ao ensino superior no texto da lei. Ela cita “os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados”, como obrigados a cumpri-la, mas não menciona as universidades... Além desta



falha ter impacto direto na formação de educadores, ela é muito problemática, pois não dá conta da importância das instituições de Ensino Superior na construção do conhecimento e na pesquisa, elementos fundamentais para as transformações e os avanços no ensino escolar (MEDEIROS, MELO, DORNELLES, 2013, p. 226).

Esse aspecto nos parece contraditório, pois sendo obrigatória na Educação Básica, essa obrigatoriedade não se estende ao Ensino Superior, não mencionando as universidades, refletindo diretamente na formação dos sujeitos das Licenciaturas e aqui do curso de Pedagogia.

Apesar de não obrigatório, perguntamos se os alunos estudaram a temática em alguma das disciplinas obrigatórias cursadas ou não.

**QUADRO 17: DISCIPLINAS QUE ABORDARAM ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>VOCÊ ESTUDOU EM ALGUMA DISCIPLINA NA GRADUAÇÃO QUE TRATA DA TEMÁTICA INDÍGENA, COMO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA? EM QUE DISCIPLINA? COM QUE PROFESSOR? E QUAL SEMESTRE?</b>
<b>01</b>	Antropologia na educação – Sônia Meire e Teoria do currículo – Marizete Lucini.
<b>02</b>	Antropologia na educação – Sônia Meire.
<b>03</b>	Antropologia na educação – Sônia Meire.
<b>04</b>	Ensino de Geografia com Florisvaldo e Ensino de História com Paulo Heimar.
<b>05</b>	Antropologia na educação – Sônia Meire.
<b>06</b>	Antropologia na educação com Sônia Meire e Estrutura e Funcionamento do Ensino com Bartira.
<b>07</b>	Antropologia na educação – Sônia Meire.
<b>08</b>	Antropologia na educação – Sônia Meire.
<b>09</b>	Não lembro.

<b>10</b>	Sim, Antropologia na Educação.
<b>11</b>	Sim, Antropologia na Educação.
<b>12</b>	Antropologia na Educação, com Sônia Meire.
<b>13</b>	Sim, na disciplina Antropologia na Educação, com Sônia Meire.
<b>14</b>	Sim, Antropologia na Educação, com Sônia Meire.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

Foram mencionadas algumas disciplinas que contemplaram o Ensino da História e Cultura Indígena, que constituíram a análise nas ementas e nos planos de ensino selecionadas para esse estudo. Entre elas, a que mais foi mencionada foi a disciplina Antropologia na Educação<sup>14</sup>. Essa disciplina, mesmo não mencionando na ementa e no plano de ensino a temática indígena, nas respostas dos sujeitos, aparece como uma disciplina que contemplou essa discussão. Outra disciplina mencionada foi Teoria do Currículo<sup>15</sup>. Esta disciplina, na ementa aponta para o trabalho nos âmbitos epistemológico, histórico, pedagógico, político e cultural. Outras disciplinas mencionadas foram Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>16</sup>, cuja ementa e plano de ensino mencionam a temática indígena; a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino<sup>17</sup>, que aborda a política educacional e se contempla a legislação da educação.

E por fim, a disciplina de Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>18</sup>, que mesmo não contemplando questões relacionadas à temática indígenas na ementa e no plano de ensino, abordou o tema em sala de aula, segundo o sujeito 04:

---

<sup>14</sup> No período cursado pelos sujeitos da pesquisa, a disciplina foi ministrada pela professora Doutora Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus

<sup>15</sup> No período em que os sujeitos da pesquisa cursaram a disciplina foi ministrada pela professora Doutora Marizete Lucini.

<sup>16</sup> No período em que os sujeitos da pesquisa cursaram a disciplina, a mesma foi ministrada pelo professor Doutor Paulo Heimar Souto.

<sup>17</sup> No período em que os sujeitos da pesquisa cursaram a disciplina, a mesma foi ministrada pela professora Mestre Bartira Telles Pereira Santos.

<sup>18</sup> No período em que os sujeitos da pesquisa cursaram a disciplina foi ministrada pelo professor Doutor Florisvaldo da Silva Rocha.

*O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com Florisvaldo. Florisvaldo a gente estudou mesmo praticas, por exemplo, ele lançou a proposta de a gente fazer um plano de aula sobre o croqui, eu lembro que a gente resolveu falar em cima desse croqui sobre a cultura indígena e ele ajudou muito a gente nesse processo, ele deu dicas, ele motivou então foram essas duas disciplinas que eu trabalhei, que eu estudei e que aprofundou um pouco mais sobre a cultura indígena (Sujeito 04).*

A presença da temática indígena em disciplinas que não a contemplem na ementa ou no plano de ensino nos remete a pensar no currículo oculto como prática que também está presente no Ensino Superior. Dessa forma “o currículo é concebido, também, como apresentação de conteúdo por meio do direcionamento de disciplinas que diagnosticam a realidade” (MELO, OLIVEIRA, VERÍSSIMO, 2016, p. 196). Contudo, apesar de presente em alguns momentos e situações pedagógicas pontuais, na perspectiva dos sujeitos, é indicado uma insuficiência.

*Então em antropologia a gente viu, mas acho que não foi o suficiente que tratasse de prática, a gente fez umas dancinhas lá que os índios fazem, mas foi só isso, nada além (Sujeito 01).*

*Eu acho que foi muito falha é uma disciplina assim que nem aborda diretamente, uma disciplina de antropologia que ela teve que falar da cultura negra, da cultura indígena, então ficou muito curto, muito corrido, não deu para assimilar muita coisa, eu acho que deveria ter uma disciplina específica pra abordar a cultura negra e uma disciplina específica para abordar a indígena (Sujeito 02).*

*Antropologia na educação, foi a única que eu vi assim superficial mas, que eu vi alguma coisa (Sujeito 03).*

*Eu acho que só com Sônia Meire, Antropologia na Educação (Sujeito 06).*

*Foi Antropologia, a que mais bateu nessa tecla (Sujeito 07).*

*Somente Antropologia na Educação (Sujeito 08).*

As demais disciplinas mencionadas, das quais analisamos a ementa e o plano de ensino mencionadas pelos sujeitos foram: a disciplina de Ensino de História e Ensino de Geografia, ambas disciplinas dos anos iniciais do fundamental. Na disciplina de Ensino

de História o plano de ensino contempla a temática indígena. Na ementa e no plano da disciplina de Ensino de Geografia a temática não é contemplada, mas aparece nas narrativas dos sujeitos.

*As duas disciplinas que eu estudei foi a Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental com Paulo Heimar e Ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com Florisvaldo. Com Paulo Heimar ele trabalhou muito a questão teórica, ele tentou um pouco abrir a nossa mente em relação a essa questão da importância de trabalhar a cultura indígena não somente no dia do índio como diversas escolas faz e trazer essa cultura como algo que faz parte da nossa história como brasileiro e Florisvaldo a gente estudou mesmo praticas, por exemplo ele lançou a proposta de a gente fazer um plano de aula sobre o croqui, eu lembro que a gente resolveu falar encima desse croqui sobre a cultura indígena e ele ajudou muito a gente nesse processo, ele deu dicas, ele motivou então foram essas duas disciplinas que eu trabalhei, que eu estudei e que aprofundou um pouco mais sobre a cultura indígena (Sujeito 04).*

*O Ensino de História eu fiz uma parte, mas eu tranquei a disciplina e o professor Paulo Heimar estava tocando nesse assunto, ele tava falando sobre Xingó, sobre muitas coisas, ela já tava tocando, já tava pesquisando sobre essa questão indígena, mas eu tive um problema e tive que trancar a disciplina, não deu para me aprofundar, mas creio que Antropologia e Ensino de História, elas pegam esse quesito (Sujeito 07).*

As narrativas sobre as disciplinas que abordam a temática da História e Cultura dos povos indígenas apontam para a quase ausência da mesma na formação do Pedagogo. Como indicam os sujeitos:

*É abordado assim por cima, pra não dizer que não falou, como vários outros temas também, que a gente quiser saber mais a gente vai ter que pesquisar, ir atrás, mas que o curso abrange, o curso não abrange (Sujeito 01).*

*Que a única professora que falou mesmo sobre a cultura indígena foi a professora Sônia Meire, mesmo assim no curto espaço de tempo, não foi nada que aprofundasse e os outros professores pouco falaram, não lembro que algum que se aprofundou nessa questão, Bartira ela é muito engajada com essas coisas e numa disciplina que eu fiz com ela também ela*

*trouxe um pouco nessa disciplina, mas só isso mesmo. Os outros professores não falam, não abordam, não colocam na ementa, não fazem associação, não mostram que podem ter alunos indígenas lá naquela escola e como agentes poderia fazer, poderia inserir brincadeiras, essas coisas que eu acho que fica muito vago, eles não trazem muito essa questão nas disciplinas, eu acho que é muito vaga e muito falha a questão indígena na universidade (Sujeito 02).*

*Bom a temática da cultura indígena é trabalhada sim no curso de pedagogia, mas poderia ser mais trabalhada em mais alguma outra disciplina, porque eu acredito que faz parte de algo tão presente que é a nossa própria história e muitas vezes algo tão superficial visto de longe, eu tive sorte de pegar dois professores que me ajudaram entender melhor da cultura indígena, mas nem todo mundo antes de sair da UFS passa por esses dois professores o sim que é sempre obrigatório por aquela disciplina, mas talvez nem todos tenham a mesma experiência (Sujeito 04).*

*Ele é pouco abordado. É uma coisa mais, por exemplo do povo que trabalha com história, com Antropologia. Por exemplo, quem for trabalhar com currículo, não vai mencionar tanto esse tema, vai dar só uma pincelada, mas não vai se aprofundar (Sujeito 07).*

As narrativas nos permitem também refletir sobre a perspectiva colonialista que permeia o currículo, pois privilegia os conhecimentos fundados na perspectiva ocidental e eurocêntrica ao focar conhecimentos oriundos de base epistemológica que desconsidera conhecimentos não produzidos no circuito da Europa. Contudo, pensar em um currículo que contemple a temática, implica em considerar que o,

[...] reconhecimento da importância dessas forças históricas nas características das sociedades contemporâneas e nas bases institucionais e epistemológicas das universidades torna necessário propor a sua descolonização, o que necessariamente implica na descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela, da nossa própria formação, como também de nossas próprias subjetividades (MATO, 2016, p.44).

## A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS SOBRE SUA FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS.

A lei 11.645/08 entrou em vigor em 2008 e esses sujeitos tiveram sua inserção curso de Pedagogia em 2013 e entendemos que é importante destacar a importância e a responsabilidade da universidade nesse processo de formação mais permeado por ausências do que presença de conhecimentos sobre a História e a Cultura dos povos indígenas. Cabe salientar a importância de um novo olhar para esses educadores e isso cabe à universidade possibilitar esse olhar, nos cursos de formação de professores.

Na perspectiva dos sujeitos:

*Eu acho que eu acabei vendo muito pouco sobre isso aqui no curso e talvez não esteja apta pra falar para os meus alunos sobre a formação indígena, porque a gente não vê muita coisa, é muito vago (Sujeito 01).*

*Eu acredito que o curso de pedagogia tem uma abordagem, assim muito pequena em relação a cultura indígena (Sujeito 02).*

*Bom até agora, eu não vi muita coisa sobre a cultura indígena, e vi pouco superficial e não dá muito embasamento para você trabalhar em sala de aula (Sujeito 03).*

*É uma temática que deveria ser um pouco mais explorada, porque é bem legal (Sujeito 07).*

*Pouco, eu acho que a gente deveria estudar mais (Sujeito 08).*

Os depoimentos explicitam que no curso essa temática foi pouco abordada. Indicam que há carência no campo da informação, bem como no campo da formação, perpetuando-se no curso conteúdos e práticas etnocêntricas, pois como indica Lima, a temática da História e Cultura dos Povos Indígenas “é de notável desconhecimento”, ressaltando que “a informação errônea que adquirimos sobre os indígenas, ‘entra pela porta do fundo’ sem interesse que essa informação seja implementada e garantida nos espaços socioculturais e políticos; mantendo-se assim a hegemonia da classe dominante” (LIMA, 2015, p.01) na universidade.

Entendemos que é necessário que ocorra o engajamento dos cursos de formação de professores no debate e o envolvimento da universidade em assumir a responsabilidade na aplicabilidade da lei e pensar uma formação de professores que sejam capazes de trabalhar essa temática em sala de aula, mesmo que na lei 11.645/08 não mencione o Ensino Superior. Também é necessário promover o debate dentro desses espaços para “promover alteração no pensamento e comportamento, concedendo a Lei nº 11.645/08 na Educação brasileira como o acesso e desestabilização do etnocentrismo para o respeito e a valorização do diferente para garantir a igualdade” (LIMA, 2015, p. 02)”.

## **O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS**

Os sujeitos relatam a precariedade da temática no curso de Pedagogia e o escasso apoio institucional a falta de materiais didáticos e uma formação inicial insuficiente nessa temática, que mostram quanto falta avançar para uma efetiva implementação da lei nº 11.645/2008. Assim, alguns sujeitos relatam a carência e a necessidade da temática com maior aprofundamento para sua formação:

*Eu acho que deveria ter uma disciplina específica pra isso, se é Lei e se a gente como pedagogo tem que ensinar isso na escola, a gente que aprender isso na Universidade (Sujeito 01).*

*Eu precisaria de um aprofundamento maior para me sentir mais segura ao falar sobre essa questão, essa questão indígena até pra falar aqui em Sergipe, como os indígenas vivem aqui, como eles estão inseridos nessa sociedade aqui no nosso Estado e no Brasil como um todo. Eu acho que eu precisaria de um aprofundamento maior porque a formação nessa área não foi suficiente para me dar embasamento para que eu possa passar o conteúdo com qualidade para meu alunos (Sujeito 02).*

*É importante porque faz parte da nossa história, deveria ser mais explorado, mas, entretanto, eu acho que falta, sei lá um*

*professor que queira realmente puxar mais sobre o assunto (Sujeito 03).*

*É pouco discutido sobre o assunto na graduação, pelo menos a que eu vivi e acredito que é de extrema importância assim como a inclusão de todos os tipos, a inclusão negra, a indígena, de deficientes, enfim a igualdade social com esse objetivo de promover a igualdade no nosso país (Sujeito 05).*

*Eu acho muito fraca, eu acho que Sônia Meire só tratou mais isso porque ela é ligada a essas lutas, porque talvez se ela não fosse ela não trataria, entendeu? A gente não teria uma noção que é importante de que os alunos precisam conhecer, respeitar, os professores também com outras realidades (Sujeito 06).*

*Eu acho muito precária, por que acho que a gente pode se deparar com inúmeras situações, quem me garante que não vou estar dando aula para um quilombola ou aldeia indígena. Quem me garante isso e se por acaso em um viés da vida eu me deparar nessa situação como é que eu vou me portar se eu não tenho bagagem teórica e conhecimento para isso aí eu acho que é muito precária essa situação (Sujeito 08).*

Em um dos depoimentos, o estudante comentou sobre a escassez de acervo sobre a cultura indígena em Sergipe. Silva (2012) afirma que, há falta de subsídios específicos sobre a temática indígena em vários espaços de educação a exemplo das bibliotecas da Educação Básica e as bibliotecas das universidades e centros de formação de professores. Como indica o sujeito 07:

*Eu creio que tenho que me especializar mais, eu não vou dizer que já aprendi tudo, porque não é verdade. Infelizmente aqui em Sergipe a gente não tem um bom acervo relacionado a cultura indígena, então eu vou ter que pesquisar um pouco mais, vou ter que me aprofundar um pouco pra poder ministrar uma aula decente, pra que meus alunos entendam o que é a cultura indígena e não fique algo a desejar (Sujeito 07).*

Acreditamos que a formação inicial de professores não atende a essa demanda contemporânea, ocorrendo um distanciamento da participação efetiva de indígenas no curso de Pedagogia, ou até uma aproximação da universidade a esses espaços indígenas.



Por fim, somente um sujeito compreende ter passado por uma experiência positiva sobre essa temática na sua formação, e, ele acredita ter uma boa relação em relação à aprendizagem da temática aqui abordada. Assim, ele afirma que:

*Bom eu acho que em relação a minha formação foi boa porque pelo menos na primeira disciplina do Ensino de História dos anos iniciais ele aprofundou bastante sobre isso e abriu meus olhos um pouquinho com relação a isso, justamente porque eu não tinha essa dimensão, minha mente veio com a visão de ensino médio, que o índio era da mesma forma que todos são iguais e o que eu aprendi foi que a cultura indígena é bem maior que o que a gente vê, superficialmente então porque não trazer isso já que eles fazem parte da nossa história, eu mesmo minha bisavô era descendente de índio, mas eu nunca me interessei em pesquisar sobre essa história na universidade é que eu fui ter um aprofundamento maior, então eu tive uma boa experiência na UFS em relação a aprendizagem, pelo menos a despertar o interesse em relação a isso, em relação a cultura indígena (Sujeito 04).*

Indica, portanto, que ele tem uma boa relação, mas nos parece que a narrativa do sujeito 04 está alicerçada em sua experiência, não se constituindo numa relação que os outros sujeitos tenham conseguido estabelecer com a temática. Jesus (2016), ao discutir as questões indígenas e o curso de História, em um capítulo de livro, “As universidades e o ensino de história indígena”, fala que os cursos devem ser capazes de formar profissionais que não se sintam incapazes de trabalhar com a temática indígena.

## **O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08**

Ao observarmos que a maioria dos entrevistados não sabia do que trata a lei 11.645/2008 e para que os mesmos pudessem responder se entendiam que a proposta curricular de Pedagogia possibilitava que eles atuassem na implementação da legislação, informamos aos sujeitos sobre o conteúdo da mesma. A resposta que

poderia se esperar foi não. Contudo, nos interessa apresentar as justificativas como uma possibilidade de compreender o que pensam os alunos sobre essa ausência.

*Não. Eu acho que essa nova reformulação do curso de pedagogia poderia pensar nisso (Sujeito 01).*

*Não. Eu acredito que a grade curricular é muito falha em relação a esses quesitos é como eu falei anteriormente, a cultura afro ela é até um pouco mais abordada, mas a indígena ela é totalmente colocada de escanteio, pouco se fala na universidade sobre a cultura indígena e a afro assim alguns professores é não buscam focar isso, essa cultura, levar a gente a um aprendizado mesmo envolvendo essas culturas, alguns estão sim preocupados, mas outros, a grande maioria não está (Sujeito 02).*

*Não. Porque na universidade você não tem muita teoria sobre isso, você vê pouco superficial, não dá embasamento (Sujeito 03).*

*Bom pelo contexto é eu acredito que essa lei ela fala sobre a cultura indígena, sobre trabalhar essa cultura em sala de aula, pra mim eu acho que a matriz curricular da UFS deveria ser melhorado em relação a isso, porque eu tive sorte de ter tido dois professores que se interessaram, mas na verdade em uma das duas disciplinas que eu tive, eles só trabalhou essa tema com a gente, por que a gente optou no plano de aula em usar o tema da cultura indígena, senão eu só teria visto em uma disciplina só, então eu acho que é pouco, deveria se preocupar mais em trabalhar essa temática (Sujeito 04 Não. Porque é pouco abordado esse tema (Sujeito 05).*

*Não. Elas poderiam se aprofundar um pouco mais, porque às vezes o currículo já está tão ponto que às vezes o professor quer se aprofundar num determinado ponto mas não consegue por questão de tempo, por exemplo, próxima semana já vamos ter greve, já vai atrasar um pouco, então creio que ta uma via de mão dupla. Tem conteúdo, tem, mas na hora de se aprofundar, às vezes o tempo não permite ou então na hora que nos formamos dizemos que vamos colocar em prática tudo que aprendi na universidade, mas nem sempre isso acontece. Por exemplo, se a gente chegar pra falar sobre cultura afro numa escola particular, porque nem todos vão passar num concurso e vão para uma escola pública, ai vai pra uma escola particular, por exemplo é uma escola protestante, uma escola adventista, não tem como trabalhar a cultura negra nesse tipo de ambiente, ta entendendo? Vai criar um pouco de conflito e às vezes o professor tem medo de criar esse conflito, porque precisa daquele emprego. Eu até trabalharia esse tema, mas*

*tenho que manter meu emprego, ai como é que fica, mas eu creio que a universidade dá esse subsídio, agora é um pouco fragmentado, tem que se aprofundar, tem que ter mais minicursos, tinha que ter mais algo que envolvesse pra os alunos saberem a dimensão desse tema (Sujeitos 07).*

*Não. Porque dentro das disciplinas do curso de pedagogia a gente poderia ter sempre voltado para essa temática da educação indígena e étnico racial e é muito difícil o professor trabalhar em sala de aula, muito difícil, mesmo se dentro da disciplina quando tivesse discussão, tivesse explicando alguma coisa introduzisse esse assunto pra gente ficaria bem melhor, mas não acontece, muito difícil isso acontecer (Sujeito 08).*

Diante dos depoimentos coletados dos sujeitos do curso de Pedagogia, sobre a temática aqui abordada, que trata da obrigatoriedade da Lei 11.645/08 em toda a modalidade de Educação Básica do Brasil, cabe pensar uma nova proposta pedagógica em cursos de formação de professores, dando subsídios para que esses professores atendam a exigência da lei e pelo reconhecimento desses povos no cenário educacional e da contemporaneidade nacional.

Considerando a pluralidade existente em nosso país, é urgente e necessário que nossos docentes estejam capacitados e fortemente atuantes na discussão da temática indígena, não apenas para cumprir o que está posto na lei, mas sobretudo para que todos possam perceber os povos da floresta com o respeito que eles merecem (BATISTA, ALVIM, 2016, p. 950).

Pelos dados coletados durante esta pesquisa, foi possível perceber que ainda existe um longo caminho para que a lei n. 11.645/2008 seja efetivamente colocada em prática nos cursos de licenciaturas da UFS. São contabilizados pequenos avanços, mesmo reconhecendo os esforços feitos pelos professores do departamento de Educação. “Cabe questionar, contudo, a qualidade do desenvolvimento desse trabalho, considerando que as formações iniciais [...] se provaram insuficientes para percepção e entendimento sobre a temática (BATISTA, ALVIM, 2016, p. 950)”.

Nesse sentido, seria muito significativo, tanto politicamente como pedagogicamente, desmistificar a ideia engessada que a escola e

a história reproduziram e reproduzem sobre os povos indígenas, propondo diferentes aprendizagens e revendo os conhecimentos produzidos em espaços de formação de professores. Percebemos as deficiências e lacunas no curso de Pedagogia, e, por isso, “consideramos de suma relevância para o avanço na efetivação da lei priorizar a formação inicial [...] de professores, acreditando que eles são os agentes facilitadores fundamentais da formação crítica e cidadã das futuras gerações” (RUSSO, PALADINO, 2016, p. 897).

Entretanto, a efetivação da lei tem esbarrado nas deficiências de uma proposta no currículo das licenciaturas que possibilite um conhecimento aprofundado e não artificial e nem superficial, como ocorre atualmente inclusive como foi mencionado nos depoimentos dos sujeitos.

Os dados coletados evidenciam a carência da temática no curso de Pedagogia da UFS, isto é, a ausência significativa do conteúdo de História e Cultura dos povos indígenas na formação dos alunos. Podemos perceber que muito falta para avançar e efetivar a inclusão da temática indígena mais aprofundada nos cursos de formação inicial de professores. Cabe incorporar esses conhecimentos para que esses futuros professores em sua prática docente possam colocar em prática a lei, porque a mesma possibilita que sujeitos silenciados ao longo da história sejam reconhecidos e no diálogo com outros grupos culturais, nos permitam compreender que nossa formação é intercultural. Como indica Bergamaschi, “Colocando na perspectiva do estudo da história e cultura dos povos indígenas, a lei interpela as sociedades não indígenas para a construção de um patrimônio de interculturalidade” (BERGAMASCHI, 2010, p.160).

Um aliado na construção de um currículo que contemple os povos indígenas são as práticas de educação consolidadas numa educação intercultural, que nos permitam interrogar esses currículos de curso de formação de professores, de caráter monocultural, antes de qualquer coisa, para pensar na descolonização da educação em todas as camadas de ensino.

A partir da lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico, a educação brasileira se viu diante de um difícil desafio: modificar sua matriz monocultural para considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional (RUSSO, PALADINO, 2016, p. 897).

Importa desmistificar a ideia de um conhecimento somente científico, que está pautado num conhecimento eurocêntrico, hegemônico visto como único e verdadeiro como é reproduzido em nossa sociedade, visto que “os outros saberes, não científicos, nem filosóficos, e, sobretudo, os saberes não ocidentais, continuam até hoje em grande medida, fora do debate” (BOAVENTURA, 2002, p.241). Esses debates podem contribuir para repensar o papel da educação formal em toda a sua modalidade de ensino, pensando na construção de um trabalho intercultural que possam construir uma forma de conhecimento que reconheça a diversidade social e plural, garantindo assim a priorização de todos os sujeitos que fazem parte desse contexto social.

Ademais, refletir acerca da potencialidade de uma educação intercultural, em que as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, com suas epistemologias próprias, possam construir um diálogo mais simétrico e, portanto, de maior respeito e valorização da diferença cultural (SANTANA, SANTANA, MOREIRA, 2012, p.02).

Possivelmente, um currículo intercultural poderia garantir o reconhecimento dos povos indígenas no cotidiano dos espaços escolares e em outros espaços de formação, considerando de fato a diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Ao finalizar esse capítulo, convém ressaltar que o currículo do curso de Pedagogia da UFS, São Cristóvão, está sendo discutido e reformulado. Contudo, em discussões que temos acompanhado, as temáticas do Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas e Afro-brasileiros têm enfrentado muitas resistências em efetivamente serem contempladas como campo de conhecimento, frequentemente sendo

alocadas em disciplinas ampliadas que, além das temáticas específicas, com uma carga horária de 60 horas, poderia atender também as temáticas de gênero, direitos humanos e diversidade. Os embates têm sido frequentes e pouco compreendidos no campo acadêmico.

Esse fato evidencia que, para além do silenciamento histórico sofrido pelos povos indígenas e afro-brasileiros, há muito desconhecimento sobre essa temática como campo de saber em que muito tem se produzido nos últimos anos, principalmente pelos próprios povos indígenas.

A escuta dos alunos pode e deve ser acrescida pela escuta dos povos indígenas na reelaboração de um currículo que se pretenda efetivamente orgânico e, por isso, sempre em movimento pelas relações que estabelece com a realidade histórica e cultural vivida pelos sujeitos que a compõe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como no livro, na pesquisa, na construção do conhecimento, no ingresso na carreira acadêmica, os inícios são como um salto no escuro, uma busca as tontas, imprevisível e, ao mesmo tempo, incontrolável. A busca por respostas, por esclarecimentos, conhecimentos e verdades – até aqueles que têm consciência da efemeridade da verdade são provocados a buscá-la. Assim, a partir do pulo somos levados às experimentações, ao novo, eis outro desafio (OLIVEIRA, SILVA, 2016, p.51).

E ao nos lançarmos ao empreendimento de cursar o mestrado, objetivamos buscar “por respostas, por esclarecimentos, conhecimentos e verdades”. Ao final da dissertação desejamos voltar ao começo, as nossas inquietações em volta da formação no curso de Pedagogia da UFS que se tornaram o foco dessa pesquisa. Essas perguntas nortearam os caminhos percorridos durante a pesquisa, portanto, entendemos que não seria possível esse trabalho se não fossem os caminhos escolhidos para trilhar.

Durante esta pesquisa, encontramos várias dificuldades enfrentadas como desafios na busca das informações necessárias a ser coletadas para responder à nossa questão de pesquisa. O tempo, muitas vezes não era um bom aliado. A ansiedade e o cansaço em muitos momentos permeavam nossa caminhada. Muitas vezes, até a colaboração do outro era somente o que precisávamos e, em alguns momentos, nem isso era possível. Esses são alguns desafios vivenciados na efetivação dessa pesquisa, mas a vontade de encontrar os caminhos para responder as nossas inquietações foram mais fortes que as dificuldades.

Essa trajetória de pesquisa nos possibilitou construir esse trabalho com o objetivo de contribuir direta ou indiretamente com reflexões para uma nova formação para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas no curso de Pedagogia da UFS. Nessa investigação apresentamos os resultados obtidos a partir das análises dos documentos, dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os alunos de Pedagogia do último período que ingressaram no ano de 2013.

Assim, o objetivo dessa dissertação foi compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o ensino da História e Cultura dos Povos Indígena, para os anos iniciais do ensino fundamental, na UFS, Campus de São Cristóvão.

O intuito era entender a problemática do currículo do curso de Pedagogia em suas ausências e presenças no que se refere à temática aqui abordada e a relação que o currículo do curso tem com a implementação da Lei 11.645/08, na formação pedagógica oferecida a esses alunos, considerando que os futuros licenciados trabalharão com os conteúdos sobre a História e Culturas dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prevê a lei 11.645/2008, pois como indicam Russo e Paladine (2016), a ausência dessa abordagem em curso de formação de professores dificulta a prática desses alunos em sala de aula. Iniciamos nossas pesquisas com estudos bibliográficos sobre o processo histórico do curso de Pedagogia, sobre as legislações que o regulamentaram e sua implantação no Brasil,

contemplando o percurso histórico do curso de Pedagogia da UFS para compreendermos a constituição histórica desse curso no Brasil e na UFS.

O curso de Pedagogia teve sua implementação no Brasil no ano de 1939. Decorridos 79 anos, permanece atual o debate e as discussões sobre um currículo adequado ao curso. Discussão que perpassa a identidade profissional do Pedagogo. Essa discussão sobre a identidade profissional do Pedagogo é uma constante no curso e por isso a consideramos atual.

Não podemos deixar de mencionar as lutas dos movimentos sociais na década de 1980 em busca de uma educação que derrubasse a Reforma Universitária realizada no período da ditadura civil militar. Foram muitas as conquistas sociais pós-ditadura, como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/1996 e tantas outras como a Lei 11.645/2008. Mesmo assim, ainda encontramos problemáticas que necessitam ser discutidas e superadas para a efetiva construção de uma educação democrática que contemple aos diversos sujeitos coletivos que compõe a sociedade brasileira. Entendemos que as transformações necessárias não se fazem apenas na conquista de legislação que contemple os direitos sociais, mas implica na vigilância pela garantia efetiva desses direitos na prática social.

Em Sergipe, o curso de Pedagogia foi instalado no ano de 1968, completando 50 anos em 2018. O curso foi instalado inicialmente pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e posteriormente pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. São quase 50 anos de discussões e debates sobre a matriz curricular do curso. Contudo, nesses 50 anos, o projeto pedagógico do curso sofreu apenas duas reformulações, a primeira em 1992 e a segunda no ano de 2008. Dados que podem ser consultadas no livro “História e Memória: Curso de Pedagogia da UFS”, elaborado para comemorar os 40 anos do curso de Pedagogia.

Nessa pesquisa também foi possível foi identificar as disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia que possibilitam o estudo da História e Cultura dos Povos Indígena,



através da análise das ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Realizamos a leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso e de todas as ementas das disciplinas para posterior seleção daquelas que abordassem a temática indígena ou que possivelmente poderiam contemplar a mesma. Foi possível constatar que a disciplina de Educação do Campo é a única que menciona a temática de educação indígena na ementa do curso.

Com os planos de ensino disponíveis no sistema do SIGAA, foram selecionados aqueles cujas ementas mencionavam a temática indígena ou que apresentavam a possibilidade de contemplar por se aproximarem da história e cultura indígena como campo de conhecimento. Os planos analisados foram os de Antropologia na Educação, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Seminários de Estudos I e II e Teoria do Currículo. Observou-se nos planos de Ensino que as disciplinas que mencionam a temática indígena são Educação do Campo e Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das leituras sobre currículo, observamos o currículo de Pedagogia considerando que o mesmo é perpassado por relações de poder que se evidenciam nos conteúdos selecionados, no tempo atribuído aos componentes curriculares e na ordem das disciplinas distribuídas ao longo do curso, ou mesmo na ausência de conhecimentos na proposta curricular e silenciamento em torno de algumas temáticas. Assim, observou-se que a matriz curricular do curso de Pedagogia tem uma estruturação em que se sobressaem algumas disciplinas e outras são colocadas de forma estratégica sempre ao final do curso, como por exemplo, Educação do Campo, Língua Brasileira de Sinais e Fundamentos da Educação inclusiva. As duas primeiras são ofertadas no último período e a Fundamentos da Educação inclusiva ofertado no penúltimo período.

E ao discutirmos o currículo do Curso de Pedagogia, compreendemos com Arroyo que precisamos pensar em todos os sujeitos que a sociedade que é diversa. Por isso, pensar em “outros

sujeitos” que estão inseridos no curso de Pedagogia da UFS, implica pensar que em “outras pedagogias com o propósito de que no campo do conhecimento e na academia esses outros sujeitos possam vivenciar uma educação intercultural, isto é, uma interculturalidade no campo da educação, principalmente em cursos de formação de professores. E nesse contexto de diversidade que vivemos hoje na universidade é importante e necessário questionar a cultura hegemônica, eurocêntrica e ocidental que orienta os cursos de formação de professores. Arroyo (2014) afirma que, “Essa presença dos diversos na política, na escola, nas universidades, nos cursos de Pedagogia desestrutura a ideia de uma teoria única, didáticas, verdades, culturas únicas. Exige o reconhecimento da diversidade epistêmica do mundo” (ARROYO, 2014, p.114).

Diversidade que nem sempre é considerada se pensarmos que, apesar da Lei 11.645/2008 que torna a obrigatório o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, ainda não é uma realidade efetiva nos cursos de formação de professores.

Ao tratarmos da questão indígena na formação dos nossos professores, temos a possibilidade de desconstruirmos uma memória coletiva cuja atualização é feita constantemente, através da qual os não indígenas aprende muito cedo a definir “o que é um índio” e dessa forma qualifica-lo com os mais variados adjetivos geralmente negativos. Trata-se de ideias que circulam e contribuem para “naturalizar” certas afirmações que nos ajuda a identificar elementos dessa memória coletiva profundamente enraizada (JESUS, 2016, p. 50).

Nessa pesquisa, foi possível ouvir os sujeitos que fazem parte desse processo de formação, que foram os alunos do último período do curso de Pedagogia. Aplicamos 30 questionários, dos quais foram selecionados quatorze para análise. Desses 14 que responderam os questionários selecionados, oito que se dispuseram a colaborar com a entrevista. Questionários e entrevistas que nos permitiram identificar os conhecimentos sobre a História e Cultura dos Povos Indígena na

perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia possibilitado pela proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

Os resultados coletados nas entrevistas indicam que a disciplina de Educação do Campo trabalha com a temática da educação escolar indígena. As disciplinas de Antropologia na Educação e Teoria do currículo, mesmo não contendo a temática nos seus planos de ensino e na ementa contemplam a temática indígena em sala de aula. A disciplina de Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também trabalha a temática indígena em sala de aula como consta o plano de ensino. A disciplina de Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um grupo de alunos, subsidiou o trabalho com a temática indígena. E por fim, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, que não foi selecionada em nossos critérios iniciais, contemplou a temática, conforme indicado nas narrativas dos sujeitos.

Com os depoimentos coletados pelos sujeitos sobre os saberes da História e Cultura dos Povos Indígenas, comprova-se que os conhecimentos sobre esse tema são abordados de forma pontual e limitada. Foi possível perceber que esses conhecimentos oferecidos pelo curso de Pedagogia não dão subsídios suficientes para a aplicabilidade da lei no Ensino Fundamental da Educação Básica. Além disso, entendemos, nem sempre, apenas uma abordagem teórica sobre a História e a Cultura dos Povos Indígenas seja suficiente. Como indicam Russo e Paladine, em muitas situações “trata-se de conteúdos teóricos que sem dúvida contribuem para a formação do professor, mas não necessariamente lhes proporcionam ferramentas ou subsídios didáticos” (RUSSO, PALADINE, 2016, p. 914).

O parecer das Diretrizes Operacionais para a implantação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/08 afirma sobre o objetivo da inclusão dessa temática. A inclusão

Da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas (PARECER no 14, 2015, p. 08).

É necessário o debate dessa temática dentro da universidade e nas licenciaturas, pois acreditamos que é “o caminho para o reconhecimento” das diferenças socioculturais existentes em nossa sociedade e da importância do Ensino Superior de gerar modelos educativos, projetos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro, mesmo na fase de formação profissional (LIMA, 2015, p. 08).

É importante que nos cursos de licenciaturas possa haver debates para que os currículos de formação de professores sejam capazes de dar subsídios teóricos e práticos sobre o ensino da história e culturas dos povos indígenas na formação desses professores, e que não se limitem somente em sua prática no “dia do índio”, como nos planejamentos escolares, que estão estruturados em datas comemorativas. Ainda não podemos esquecer,

que a escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de conceitos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum que à maioria das escolas, principalmente na Educação Infantil, no 19 de abril, quando comemora-se o Dia do Índio, todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam na cabeça, vestem-nas com saiotos de papel geralmente verdes, e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! (SILVA, 2013, p. 03).

Não podemos somente responsabilizar a escola por perpetuar uma ideia engessada que a história do Brasil insiste em contar. A responsabilidade é de todos, desde a Educação Básica até a Universidade. Parece-nos que é necessário ampliar o debate nas instituições de ensino superior, para que os futuros professores, sejam aptos ao enfrentar a temática indígena em sala aula, como deixa claro a lei. Que se realizem eventos que contemplem o conhecimento dos povos indígenas. Que se crie um ambiente favorável ao estabelecimento de uma relação de troca, isto é, uma educação intercultural, que implante em cursos de Licenciaturas a obrigatoriedade da lei em seus currículos. Defendemos,

[...] uma Educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, que venha contribuir para a construção de outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país. Nesse sentido precisamos lançar um olhar para além das especificidades, perceber o quanto é importante que as sociedades plurais, como no caso do Brasil, conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las (SILVA, SILVA, 2013, p. 04, 05).

Considerando aqui o tema abordado nessa dissertação, ressaltamos a importância de pensar um novo currículo para o curso de Pedagogia da UFS, que possa dar subsídios pedagógicos para a prática docente na educação básica, de forma a reconhecer “a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira, a correta inclusão da temática tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores” (PARECER nº 14, 2015, p.02).

Ao encerrarmos essa pesquisa, destaca-se a evidência de que há um distanciamento dos alunos de pedagogia em relação às temáticas que envolvem as questões étnicas raciais, tanto afro-brasileiras como indígenas. Distanciamento que se evidencia também nos temas selecionados para monografia.

Nosso desejo é de que esse tema possa inspirar mais pessoas do curso de Pedagogia e instigar outras reflexões acerca da temática indígenas, visto que se trata de um tema de pouca visibilidade nas discussões que envolvem a formação do pedagogo. Dessa forma o discurso acadêmico é,

[...] é também um discurso existencial. Nossa fé no que queremos e esperamos – para si e para o mundo – se manifesta nas sintonias e escolhas do fazer no estar-sendo educação. Nossa ancestralidade intelectual, a dos pensadores que amamos, porque amparam nossas inquietudes, acolhem nossas intuições, aliviam nossas aflições, desacomodam nossas certezas, é uma composição da criatividade humana frente aos pactos e impactos que desafiam o estar-sendo juntos-no-mundo-com do nosso existir (DORNELES, ARENBALT, 2016, p. 29).

Chegamos ao fim dessa jornada, com a certeza de que permanece aberto o desejo de manter esse estudo, pois essa discussão não termina aqui. Finalizamos esta dissertação, na expectativa de ter contribuído de alguma forma para com o curso de Pedagogia da UFS. Acreditamos que essa dissertação é uma reflexão importante para a historiografia do curso de Pedagogia da UFS, uma vez que o mesmo está completando o jubileu de ouro, dos seus 50 anos da UFS.

Acreditamos que os professores têm o poder de construir uma nova história no cenário da educação no Brasil, e, nós educadores também precisamos nos responsabilizar e fazer um trabalho intercultural que desconstrua a ideia de superioridade dos “colonizadores, do branco” sobre os povos indígenas desse país. É preciso romper com a visão eurocêntrica na prática dos conteúdos e conhecimentos aplicados em sala de aula. Temos a responsabilidade de não reproduzir essa forma de educação que exclui o que não é igual, o diferente. A educação é a maior aliada na luta contra os preconceitos impregnados no nosso país. Essa desconstrução pode ser a chave na construção de uma sociedade aberta com relações interculturais em que possamos viver em uma sociedade diversa.

## REFERÊNCIAS

ALANIZ, Erika Porceli; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; GEBRAN, Raimunda Abou. O Curso de Pedagogia no Brasil e a formação do professor da educação básica: perspectiva histórica. *In: Educação em Revista*. Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília v. 16, n. 1, p. 07-20, 2015.

ALBINO, Sandra Maria, MAGANHA, Josiane Geremias. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores. *In: Revista Polyphonia*. v.25, n.1, p. 99-112, 2014.

ALMEIDA, Benedita, GHEDINI, Maria *et al.* **A formação do pedagogo**: para a educação básica e à docência nas áreas de conhecimentos específicos. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

ALVES, Débora Feitosa. AMARAL, Malvina do Dorneles. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

ARAGÃO, Oliveira Judite. O Curso de Pedagogia no contexto da formação do educador (1968-1980). *In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). História e memória*: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 20-30.

ARAÚJO, Lucélia Costa, CUNHA, Renata Cristina da. Os homens na docência e a Feminização do Magistério. *In: EDUCARE – XI Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, 2013, p.11245- 11258. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8593\\_4730.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8593_4730.pdf). Acessado em: 05. jan. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 336.

BAQUERO, Marcello, GONÇALVES, Maria Augusta S, BAQUERO, Rute V. A. Reflexões Sobre a Pesquisa nas Ciências Humanas. *In: Barbarói*. Santa Cruz do Sul, n.2, p.17-32, mar. 1995.

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização**. 2013, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARRETO, Arnaldo Lyrio. **As classificações de raça e cor e ocupação nos Censos Demográficos brasileiros**. - Rio de Janeiro: UFRJ. 2009, XVI, p. 268

BATISTA, Andressa Christiny do Carmo, ALVIM, Valeska Ribeiro. A percepção e aplicação da Lei 11.645/08 na perspectiva dos Egressos do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre. *In: Anais do XXVI CONFAEB* - Boa Vista, 2016.

BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. *In: Fato & Versões-Revista de História*, v.5, n.10, 2015.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei n ° 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In: Vera Lucia Maciel Barreto... [et al.] (Org.). Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BERNARDO, Patricia Helena Santos Salles. **O currículo de pedagogia e a formação de professores em um centro universitário no interior paulista**. 2012. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL. Americana, São Paulo, 2012.



BITTAR, Marilene. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 11-38.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de licenciatura em Pedagogia da UPE – Campus Garanhuns de 1996 a 2010**. 2012, p.198. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. **E Por Falar em Povos Indígenas... Quais Narrativas em Práticas Pedagógicas?** 2007. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê, v. 1, 2. ed. 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acessado dia 10 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf>. Acessado em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de Março de 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)  
Acessado em: 04 ago.2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192). Acessado em: 31 mai. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de abril de 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm). Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Parecer nº 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, 1963. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)  
Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o**

**curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas.

Documenta, 1969. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf) Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior.

**Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares.** Brasília, 1999a. Mimeografado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Documento de implementação de Reforma Curricular.** Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. DED/UFS, 2007.

BRASIL. **Projeto de reformulação do Curso de Pedagogia.** Departamento de Educação. São Cristóvão, 1992.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho.** - Brasília: OIT, v. 1, 2011.

BRETAS, Silvana Aparecida. A atual reformulação do Curso de Pedagogia da UFS segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares de Pedagogia/2006. *In:* FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (Org.). **História e memória:** Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 41-54.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009, p. 284.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>.  
Acesso em: 10 dez. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_interculturalidade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html). Acesso em: 04. set. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *In: Revista Diálogo Educacional*, v.10, n.29, 2017, p. 151-169. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CARNEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa [et.at.]. Ênfases e omissões no currículo. *In: MOORE, Rob, YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.195-227.

COSTA, Leticia Jensen de Oliveira. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a Estudo da Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591-610, set./dez. 2010, *In: Educação Hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DARNELES, Malvina do Amaral. ARENHALDT, Rafael. Disposições étnico-estético-afetivas na pesquisa em educação. *In: ALVES, Débora Feitosa. AMARAL, Malvina do Dorneles*.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016, p. 27-48.

DE BRITO, Rosa Mendonça. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. *In: Revista Eletrônica da FACED Dialógica*, v. 01, n. 01, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo** – São Paulo: Cortez, 1997.

FEITOSA, Débora Alves. DORNELES, Malvina do Amaral Dorneles. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Da sensibilidade que nos move... *In: ALVES, Débora Feitosa. AMARAL, Malvina do Dorneles. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016, p. 19-25.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculture and education. *In: Revista brasileira de educação*, v. 23, 2003, p.16-35. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>  
Acessado: 10 dez. 2017.

FIGUEREDO, Jucelir de Lima, AQUINO, Antonio Fernando da Conceição de, Andrade, Elisandra Neres de. A importância da participação dos estudantes do Ensino Superior em eventos científicos para sua formação acadêmica. *In: III CONEDU - Congresso Nacional de Educação*, 2016.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi, PIRES, Mateus Marchesan, BIRAL, Raquel Biz. O ensino de Geografia na formação inicial do professor dos anos iniciais da Educação Básica. In ALMEIDA, Benedita, GHEDINI, Maria *et al* (org.). **A formação do pedagogo: para a educação básica e à docência nas áreas de conhecimentos específicos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, p. 175-201.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória:** Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *In: Educação & Linguagem*, v.15, n. 25, p. 266-276, Jan-Jun. 2012. Disponível em:

[www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/el/article/view/3357/3078](http://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/el/article/view/3357/3078). Acessado em: 20/11/2014.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. Identidade de Eliane: a face potiguará, a máscara indígena e o eco de vozes silenciadas. *In: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Boitató, n. 12, v. 12.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-12-2011/B1206.pdf>. Acessado em: 04 out. 2014.

GUESSE, Érika Bergamasco. Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil. *In: Anais do SILEL*. v.2, n.2, p.1-11, Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:

[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_130.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_130.pdf). Acessado em: 25 ago. 2014.

GUESSE, Érika Bergamasco. GUESSE, Érika Bergamasco. **Anais do SILEL**. Vozes da floresta: a oralidade que (re)vive na escrita literária indígena. *In: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Boitató, Londrina, n. 12, p. 104-121, jul - Dez 2011.p.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-12-2011/B1207.pdf>. Acessado em: 25 nov. 2013.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos:** história indígena contada por um índio. São Paulo: Petrópolis, 1998.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico/4 ed. São Paulo. *In: Revista e Ampliada. Atlas*, 1992.

LAHIRE, Bernard. **A Cultura dos Indivíduos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Wellcherline Miranda, Lei nº 11.645/08 e Ensino Superior: uma análise na formação dos futuros docentes. *In: XXVII Simpósio Nacional de História*, Florianópolis – SC, 2015.

LUCINI, Marizete. Fenomenologia-Hermenêutica: uma experiência metodológica. *In: SOBRAL, Neide, BRETAS, Silvana Aparecida. Pesquisa em Educação: Interfaces, experiências e orientações. EDUFAL*, 2016, p. 41-57.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem-terra no Assentamento Conquista da Fronteira**. 2007. 238p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LUCINI, Marizete. O ensino de História na formação do professor para os anos iniciais da Educação Básica: encontros e desencontros. *In: ALMEIDA, Benedita, GHEDINI, Maria et al. (org.). A formação do pedagogo: para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012 p. 153-174.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

MASSENA, Elisa Prestes, MONTEIRO A. M. F. C. Marcas do currículo na formação do licenciando: uma análise a partir dos temas de trabalhos finais de curso da licenciatura em Química da UFRJ (1998-2008). *In: Química nova na Escola*, v. 33, n.1, p.10-18, 2011.

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. *In: CANDAU,*

Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Letras. 2016, p. 38-63. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305434768>  
Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina experiências conflitos e desafios. Acessado: 10 dez. 2017.

MATO, Daniel. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *In: ALCEU*, v. 6, n.11, p.120-138, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0523/Intercult...pdf> Acessado: 10 dez. 2017.\_

MEC. CNE. **Levantamentos e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática história e cultura indígenas nos cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas**. Brasília: MEC, CNE, 2012. Disponível:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acessado: 10. jan. 2018.

MEDEIROS, Juliana Schneider. MELO, Karina Ribeiro da Silva e, DORNELLES, Soraia Sales. Subsídios para aplicação da Lei 11.645: povos indígenas na história do Brasil. *In: GASPAROTTO, Alessandra [et al.] (Org.). Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio Cultural, Territórios e Fronteiras*, 2018, p. 221-239.

MELO, Fabíola Cristina. OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira de VERISSÍMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? *In: Evidência*, Araxá, v.12, n.12, p.195-203, 2016.

MELO, Patrícia Sara Lopes. **O olhar dos discentes sobre o curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI**: Narração de formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012, p.101.  
MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Imagens e Iconografia Didática**: A imagem dos Índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.



MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. RODRIGUES, Kléber (Org.). **Temas de História e Culturas Indígenas em Sergipe**. Aracaju: Infographics, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivência, piolhos e afetos: roda de conversa com educação. 1. ed. – Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017, 143 p.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, Nayara Alves de. **A inserção de acadêmicos e licenciaturas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no campo educacional Sergipano (1968-1978)**. 2017. 51-56 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. SILVA, Monique da. Em defesa da leveza do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. *In*: ALVES, Débora Feitosa. AMARAL, Malvina do Dorneles. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016, p.45-70.

PEDROSO, André Pereira. ALMEIDA, Benedita de. GHEDINI, Cecília Maria, ANTONIO, Clésio A. FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. LUCINI, Marizete. Egressos de Curso de Pedagogia: Relações entre a formação inicial e o universo de atuação docente em escola da Educação Básica. *In*: ALMEIDA, Benedita, GHEDINI, Maria *et al* (org.). **A formação do pedagogo**: para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, p. 25-48.

PESSÔA, Jaciara Maria de Medeiros. Leis 10.639/03 e 11.645/08:(Re) construindo a História Afrobrasileira e Indígena. *In*: **VI Colóquio de História**, UNICAMP, 2010, p. 41-56.

PIMENTEL, Álvaro. Sensibilidade e criação. *In*: ALVES, Débora Feitosa. AMARAL, Malvina do Dorneles. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016, p. 07-17.

RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v 21, n.67, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In*: **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n.1, 2009, p.01-15. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acessado: 10 dez. 2017.

SANTANA, José Valdir Jesus de, SANTANA, Marise de, MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. *In*: **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros**, Ano 2, n. 6, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: **Revista crítica de ciências sociais**. Coimbra. n.63, 2002, p. 237-280.

SENKEVICS, Adriano. A feminização do magistério: considerações iniciais. *In*: **Ensaio de Gênero**, 2011. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio/>. Acessado em: 11. jan. 2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *In*: Edson Hely Silva; Gilberto Geraldo Ferreira; José Ivamilson Silva Barbalho. (Org.).

**Educação e diversidades:** um diálogo necessário na Educação Básica. 1ªed.Maceió/AL: EDUFAL, 2015, v. 1, p. 161-180. Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf>. Acessado: 10 dez 2017.

SILVA, Edson. Povos Indígenas: história, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. *In: Historien*, Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Edson. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. *In: Construir Notícias*, v. 72, p. 35-41, 2013.

SILVA, Edson, SILVA, Maria da Penha de (orgs.) **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. – Recife: Ed. Dos Organizadores, 2016, p.177.

SILVA, E., SILVA, Maria da Penha de. As diversidades étnicas no Brasil: desafios as práticas escolares. *In: Edson Silva; Maria da Penha da Silva. (Org.). A Temática Indígena na Sala de Aula:* reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 1ªed.Recife/PE: EDUFPE, 2013, v. 01, p. 181-209.

SILVA, Edna Lúcia. & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** LED/UFSC. Florianópolis, 2000.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Congresso Nacional de Educação.* v. 9, 2009.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015, p.311.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 154.

SILVEIRA, Deijanete Pereira de. A educação do campo como disciplina no curso de Pedagogia e sua importância. *In: Recanto da Letras*, 2010, p.01-11. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/2128405>. Acessado em: 04. set. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31- 42.

SOARES, Tathiana Santos. **A cosmologia indígena na literatura de Daniel Munduruku na obra Meu Vô Apolinário**. 2014, 69 p. Monografia – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOBRAL, Maria Neide. 40 anos do Curso de Pedagogia: Parabéns!!! *In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p.13-16.

SUBA, Luciene Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo**. 2012. 163p. Londrina, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIÉL, Janice. **Pele silenciada pele sonora: a literatura em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro [et. at.]. **Licenciatura em Pedagogia: Realidades, incertezas, utopias.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta, BADIA, Denis Domengbetti. O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade. *In: Práxis Educacional.* Vitória da Conquista, BA, v. 11, n.20, p.247-269, 2015.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de História. *In: Edson Silva; Maria da Penha da Silva. (Org.). A Temática Indígena na Sala de Aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.* 1ªed.Recife/PE: EDUFPE, 2013, v. 01, p. 181-209.

JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo. Reformulação do Curso de Pedagogia nos anos de 1980 a 1990. *In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.* São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 30-40.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.  
Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial> Acessado: 10 dez. 2017.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *In: Revista Brasileira de Educação,* v.16, n.48, 2011, 609-623. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/275/27520749005/>. Acessado em: 10 dez. 2017.

## IMAGENS

Figura 01 – Imagem do folder do evento de “Religiosidade e Saúde”

<https://www.sigrh.ufs.br/sigaa/link/public/extensao/viewCursoEvento;jsessionid=7509563CEB3185910888D55B142E1D5F.bicudo1?id=18496035>

Figura 02: Imagem do folder do evento “Seminário Educação, Diversidade, Movimento Social e luta política”

<http://cech.ufs.br/conteudo/58381-seminario-sobre-educacao-diversidade-movimento-social-e-luta-politica-ocorrera-na-ufs>

## QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em [www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org) você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



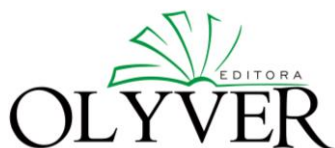
[facebook.com/editoraolyver](https://facebook.com/editoraolyver)



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://instagram.com/editoraolyver)



[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)

[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

Esta pesquisa objetivou compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Para tanto, nos propusemos a identificar as disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia que possibilitam o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas; analisar os planos de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia na referida instituição que abordam essa temática e identificar o conhecimento da História e Cultura dos Povos Indígenas, possibilitado na formação acadêmica de estudantes de Pedagogia do último período. De natureza qualitativa, a investigação teve como referência os pressupostos da fenomenologia-hermenêutica, evidenciando o que se mostra no fenômeno investigado, na interpretação da pesquisadora em diálogo com a base teórica que sustenta a análise. A pesquisa foi do tipo Estudo de Caso, por debruçar-se especificamente na análise do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão, o que implica em compreender o objeto nas especificidades temporais e espaciais. Especificidades que podem conter elementos que se refiram ao contexto mais amplo da formação de professores, mas que nesta análise estão circunscritos ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. A relevância desse estudo situa-se no fato de ser ainda um tema pouco abordado no cenário da pesquisa educacional sergipana. Como resultados, indicamos que a formação inicial de professores em Pedagogia da UFS, Campus São Cristóvão para o Ensino da História e Cultura Indígena, contempla de forma incipiente e escassa essa temática no currículo. Apenas a disciplina de Educação do campo menciona a temática indígena na ementa do curso. Nos planos de ensino, as disciplinas de Educação do campo e Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a temática indígena é contemplada e são trabalhadas em sala de aula. Contudo, ficou evidenciado pela perspectiva dos estudantes do curso que colaboraram com essa pesquisa, que os conhecimentos sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas são abordados de forma pontual e limitados, não se constituindo em subsídios adequados e aplicabilidade da lei 11.645/2008 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam também para a necessidade da Universidade Federal de Sergipe considerar a História e Cultura dos Povos Indígenas como campo de conhecimento importante e necessário na formação inicial de professores.

ISBN: 978-65-87192-67-3



  
**OLYVER**  
www.editoraolyver.org

