



#### **ST4. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCRITA E NO ENSINO DE HISTÓRIA AVANÇOS E RETROCESSOS**

186

### **CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA HISTÓRIA LOCAL NA SALA DE AULA<sup>1</sup>**

*Ana Regina Silva Medeiros<sup>2</sup>  
Stephanie Cinthia Pereira da Silva<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente artigo versa sobre a experiência do Estágio Supervisionado III no 2º ano do Ensino Médio da escola estadual Centro Educacional José Augusto, localizada na cidade de Caicó-RN, onde foi aplicada uma oficina com o tema “o desaparecimento das populações indígenas no interior da Capitania do Rio Grande na segunda metade do século XVIII”. Com o intuito de tornar o conteúdo menos complexo, “Organização político-administrativa na colônia portuguesa”, proposto pela professora, fizemos uma história local problematizando a inexistência das populações indígenas no estado Rio Grande do Norte. Para demonstrar como os povos indígenas eram representados através das fontes iconográficas utilizaremos pinturas do artista Albert Eckhout e de Johann Moritz Rugendas e fotografias de Marc Ferrez.

**Palavras-chave:** Estágio em história. História Local. Desaparecimento das populações indígenas. Fontes iconográficas.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados das atividades observadas e desenvolvidas durante a ocasião do estágio supervisionado III, do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte CERES/Caicó, contabilizado por uma aula de observação e uma oficina.

Tal processo ocorreu, no período compreendido entre vinte e quatro de março a catorze de abril de dois mil e catorze, no Centro Educacional José Augusto (CEJA),

<sup>1</sup>Apresentado ao Componente Curricular Estágio Supervisionado III, do Curso de História, do Departamento de História, do Centro de Ensino Superior do Seridó, Campus de Caicó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação do prof. Ms. Diego Marinho de Gois.

<sup>2</sup>Graduanda do curso de História, modalidade Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CERES – campus Caicó.

<sup>3</sup>Graduanda do curso de História, modalidade Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CERES – campus Caicó.

localizada no município de Caicó no estado do Rio Grande do Norte. A referida escola encontra-se sobre direção de Raimunda Sônia da Silva Dantas e vice-direção de Francisca Soares Fernandes, ambas nos receberam cordialmente no dia vinte e quatro de março de 2014, quando entramos em contato com a equipe pedagógica da escola pela primeira vez. O tipo de educação que o CEJA oferece é bem abrangente, contudo a oficina foi voltada apenas para o 2º ano do Ensino Médio.

Nesse sentido faz-se necessário raciocinar em como tornar o ensino de história uma das formas de preparar os alunos para a participação ativa dentro da sociedade. O desafio para nós estudantes de licenciatura é refletir sobre a problemática de como podemos mudar a forma de pensar e de ensinar história? E como devemos suprir a carência em relação à produção textual.

Este artigo objetiva fazer um relato crítico-reflexivo sobre como se deu essa oportunidade de exercer, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de história licenciatura. Além de analisar as deficiências do ensino de História na rede pública de ensino, mostrando possíveis soluções para os mesmos, através dos debates acerca de novas discussões historiográficas.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Cabe aqui destacar a essência do Estágio Supervisionado para a formação inicial à docência, porque auxilia os professores atuantes a notarem as falhas cometidas e a fazer algumas alterações no seu modo de ensinar. De algum modo: "O estágio representa para o aluno uma oportunidade de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude" (PONTUSCHKA, 1991). A grande dificuldade vivenciada pelos graduandos de história licenciatura está em como conciliar os debates de teoria traçados na universidade com a prática docente nas salas de aula.

Com isso, torna-se necessário destacar uma frase proferida pelos docentes da educação básica que ouço desde o meu primeiro estágio: "A universidade não te prepara para ser professora e sim a sala de aula e a prática de ensinar". Concordo em partes com tal discurso proferido, pois reconheço que as discussões da academia são de extrema importância para aguçar nosso conhecimento histórico e nos ensinar a problematizá-lo em sala de aula, porém são nos estágios que o licenciando entra em contato com os alunos e com os diversos dilemas existentes no cotidiano da rede pública de ensino, tais como: falta de estrutura física ou de materiais de uso docente, déficit de aprendizagem dos alunos devido a má formação nas séries anteriores ou em outras disciplinas e o mau comportamento dos alunos e a falta de acompanhamento dos pais.

SCHMIDT (1996), diz que: "Ensinar História passa a ser, então dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História". O estágio supervisionado contribui no sentido de inserir o estagiário na vivência escolar, com o intuito do mesmo poder partilhar seus conhecimentos com o professor regente e com os alunos, ao mesmo tempo em que aprenderá a ter uma postura didática em meio aos possíveis problemas.

Para realizar o estágio contamos, portanto, com a ajuda da professora tutora Maria do Céu Silva. O conteúdo proposto pela mesma, na disciplina História, foi a “Organização político-administrativa na América portuguesa” dentro do qual escolhemos abordar “O desaparecimento das populações indígenas no interior da Capitania do Rio Grande, na segunda metade do século XVIII”, com o intuito de ensinar conteúdos históricos vinculados à realidade dos alunos.

## O DESAPARECIMENTO INDÍGENA NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA

A historiografia tradicional do Rio Grande do Norte, a exemplo de Câmara Cascudo e Augusto Tavares de Lira, afirma que na segunda metade do século XVIII houve um povoamento colonial efetivo na capitania do Rio Grande ao mesmo tempo em que as populações indígenas desapareceram. Este causado pelos mais diversos fatores, como evasão, doenças, violência e perda das terras.

Segundo Cascudo (1984), os índios desapareceram dos territórios da capitania em três séculos, por diversos fatores como a resistência à colonização, as doenças trazidas pelos colonos e as brutalidades realizadas contra os mesmos. Os índios teriam então desaparecido depois da Guerra dos Bárbaros, no século XVIII, não sobrando nenhum representante indígena na capitania do Rio Grande do Norte.

Tavares de Lira (1998), escritor e político brasileiro do século XX que obteve bastante reconhecimento na historiografia regional, atribui o desaparecimento dos índios a mudança da administração das vilas, pois, segundo Lira, as vilas inicialmente eram administradas pelos missionários que mesmo utilizando os indígenas como mão-de-obra representavam alguma proteção para os mesmo, mas com transferência da administração dos índios para os Diretórios Indígenas houve uma perseguição e aniquilação significativa dos indígenas da capitania do Rio Grande. Esses autores foram enraizados na historiografia e na literatura regional, influenciando portanto, a identidade etno-cultural da população norte-rio-grandense.

A nova historiografia regional têm revisto e problematizado o suporte desaparecimento das populações indígenas no território do atual estado do Rio Grande do Norte. Esses autores passam a debater como as condições impostas pela sociedade colonial levaram os índios à miserabilidade e à exclusão social, obrigando-os assim a assumir uma estratégia de sobrevivência, que os levou a uma descaracterização étnica, transformando-os em caboclos.

A antropóloga Maria Sylvia Porto Alegre (1992) discute sobre aspectos demográficos das povoações indígenas no final do século XVIII, ao analisar o processo de “desaparecimento” dos índios no Nordeste. Até o século XVIII das 36 vilas presentes na Capitania do Rio Grande, 22 eram “vilas de índio”, ou seja antigos aldeamentos missionários fundados e controlados pelos jesuítas, até a expulsão da Companhia de Jesus por Marquês de Pombal.

Porto Alegre compreende que as interferências diretas na vida das aldeias certamente impuseram o aceleramento de transformações na identidade étnica, impossíveis de serem apontadas hoje Entretanto essas interferências não resultaram no

desaparecimento dos indígenas da região. Ela afirma que para população indígena do Nordeste, a chamada “caboclicização”, isto é, a perda da visibilidade do indígena como categoria étnica, tem relação direta com a emergência da categoria denominada “caboclo”, produto da dinâmica cultural do contato<sup>4</sup>.

A historiadora Fátima Martins Lopes (2005) discute a presença nos censos populacionais do império no século XIX a existência de descendentes de etnias indígenas entre a população das antigas missões religiosas que foram transformadas em vilas por ordem das leis de D. José I e Marquês de Pombal. Dentre essas leis, o Diretório dos Indígenas que impôs aos indígenas valores europeus, principalmente, a vida sedentária, a hierarquização social e a obrigatoriedade da prestação dos trabalhos à colonização, os mesmos estavam livres porém com direitos e deveres restritos e impedidos de seguir seu próprio modo de viver.

Segundo Lopes, diante das várias estratégias de dominação e vigilância dos colonizadores houve uma desestruturação das etnias que ainda sobreviviam na Capitania, porém, os Diretórios Indígenas não determinaram a extinção da população indígena local, pois a resistência indígena, pois as determinações legais não foram aceitas com passividade pelos nativos.

O historiador Helder Alexandre Medeiros de Macedo lançou discussões sobre as relações entre nativos e colonos nos sertões do Seridó, na primeira metade do século XVIII, no contexto de instalação de fazendas de criar gado no interior da Capitania do Rio Grande e a existência de escravos índios no sertão da capitania e sua relação com as atividades econômicas, sobretudo a pecuária e a agricultura de subsistência.

Mas também busca entender como os índios no sertão da capitania tentaram sobreviver no contexto de dominação e repressão dos colonizadores, reelaborando e redefinindo suas referências culturais. Macedo afirma que a cultura indígena no Seridó não desapareceu, a sobrevivência biológica dos mesmos só foi possível, contudo, graças as estratégias de resistência a colonização portuguesa. Por muitas vezes fingirem a sujeição aos missionários e aos colonos, os mesmos puderam escapar ou omitir sua condição de indígena, quando passaram a ser nominados de caboclos.

Pode-se perceber que nas vilas de Índios do Rio Grande do Norte durante a segunda metade do século XVIII e início do XIX, ocorreu um processo de esvaziamento populacional indígena, causado por um conjunto de fatores, decorrente de um processo demográfico-cultural que envolveu dispersão, baixas taxas de crescimento populacional vegetativo e miscigenação, geradas pela própria situação de contato com os colonos. A miséria, as doenças, as evasões, as imposições da legislação pombalina, ligadas ao processo de miscigenação levaram a uma redução da população indígena, mas não ao seu completo desaparecimento.

## A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA E A POSSIBILIDADE DE UMA HISTÓRIA LOCAL

Em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. Contudo as leis são relativamente recentes e os livros didáticos ainda estão passando por reformulações para trabalhar com a questão indígena e africana nas salas de aula.

No Rio Grande do Norte são escassas as produções de livros didáticos de História Regional, o que deixa a temática indígena no estado ficar relegada às discussões acadêmicas. Por conseguinte é papel do professor trabalhar com a temática indígena mesmo sem o apoio do livro didático. Pedro Paulo Funari e Ana Piñon debatem sobre como abordar a temática indígena na sala de aula, tentando desconstruir determinadas representações sobre os indígenas no imaginário das pessoas.

Segundo Funari e Piñon (2011) por muito tempo, pensou-se que a identidade fosse algo único, evidente e imutável. Nessa perspectiva, ser índio é ser diferente de qualquer outra coisa, algo transcendente, que não muda nunca. Se não for assim, a pessoa ou o grupo já não é mais índio. Para definir um ex-índio, dizia-se que era um aculturado, um selvagem em processo de civilizar-se, um "amansado".<sup>5</sup> Pensando assim, no ensino básico assim como no senso comum, ainda se pensa na ausência de indígenas no estado do Rio Grande do Norte e se torna importante desconstruir essa identidade imutável dos indígenas.

Selva Guimarães (2012) discute o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, ela afirma que a lei possibilita a formação inicial e continuada dos professores, adequada não somente para o ensino da temática como para ações educativas multiculturalmente orientadas. A temática tem como aspecto um caráter interdisciplinar e a discussão dessa abordagem é de grande importância para a aprendizagem, pois permitem um diálogo com outras áreas de conhecimento como a Geografia, Literatura e a Sociologia.

O Ensino Médio segundo o PCN de história serve para reforçar conceitos já introduzidos nas séries anteriores assim como construir laços de identidade e formar cidadãos. No que tange o comportamento dos indivíduos em relação ao passado ao convívio com outras classes, dogmas, afetividades e valores e até na construção do caráter humano.

O ensino de História para as séries do nível médio amplia e consolida as noções de tempo histórico e a percepção da diferença e da semelhança em relação à cultura, o tempo e a experiência pessoal ou coletiva visando diminuir as relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Ou seja, entender os níveis e ritmos das

durações temporais para ter uma apreensão do tempo histórico tratando-o como continuidades e descontinuidades, além de perceber os limites e poder das ações humanas.

A noção de tempo ajuda na formação do cidadão que pode agir diante de sua sociedade contemporânea transformando a realidade histórica através de sua compreensão da cidadania numa perspectiva histórica.

Uma possibilidade para trabalhar com o tema é a história local, pensando as populações indígenas do estado ou do município para aproximar do aluno o espaço estudado. Guimarães (2012) demonstra a importância de ver o específico e não somente o geral e homogêneo da história geral e do Brasil. Os livros didáticos apresentam a História Geral e ou do Brasil, contudo entender as singularidades da história local possibilita despertar o interesse dos alunos e construir a identidade pessoal e social dos mesmos, a partir do reconhecimento do papel dos indivíduos nos processos históricos, quando ao mesmo tempo são sujeitos e produtos da história.

O ranço de uma história voltada para os grandes fatos e feitos heroicos nos deixou sequelas no que tange o ensino de história. A possibilidade de uma história local no Ensino Médio se deveu ao fato de que a abordagem local foi deficitária na referida turma, o que foi comprovado quando perguntamos se os alunos já haviam estudado sobre os indígenas na Capitania do Rio Grande e eles responderam que não.

O que fizemos na oficina do estágio foi estudar a história da Capitania, onde hoje está localizado o Rio Grande do Norte, sem dissociá-la do que estava acontecendo no resto do país. A substituição do Regimento das Missões pelo Diretório dos Índios, as novas vilas de índios como espaço de poder e domínio colonial e a casa de câmara e cadeia foram assuntos pertinentes no tocante da administração portuguesa no Brasil Colonial abordados na oficina.

## **FONTES ICONOGRÁFICAS**

Considerar vários registros feitos pelo homem como fontes documentais e revogar a maestria única e exclusiva, que a escrita tem, abre portas para as fontes orais, gestuais, sonoras e pictóricas.

O documento deixou de falar por si só como acontecia no positivismo e agora busca-se cada vez mais entender o lugar social do autor dos discursos assim como localizar seus interesses e intenções. No nível médio, portanto é competência da disciplina História incentivar a leitura, análise, contextualização e interpretação das fontes através da interdisciplinaridade com as artes em geral. Essas pretensas são de extrema importância para que o aluno consiga ler nas entrelinhas as informações e deformações que se processam no cotidiano.

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, (...), torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento

histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornado possível “imaginar”, reconstruir o não-vivido, diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN in ZARTH, 2004: 88)

Após a segunda metade do século XX são inseridas no ensino as novas propostas de fontes históricas apoiadas pela geração dos Annales, também chamados de Nova História. A fotografia por ser uma linguagem imagética atua no processo de conhecimento, por isso elas estão cada vez mais presentes nos livros didáticos, porém apenas como um apêndice do texto sem ser problematizada de forma adequada.

Boris Kossoy assegura que “as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou.” (KOSSOY, 2001: 32)

A substância das imagens não deve ser percebida como mera elucidação dos textos e sim como uma representação de uma realidade já vivida, contudo cabe ao profissional de história ressaltar essa premissa através de suas metodologias na sala de aula.

Contudo, para passarmos essa ideia de história para os alunos é preciso que o mesmo tome consciência do seu papel enquanto um sujeito histórico. A escolha dos conteúdos é muito importante para se pensar na concepção de história que o professor quer passar e foi pensando nisso que escolhemos trabalhar com a temática das populações indígenas na Capitania do Rio Grande.

Schmidt (2004) fala que o professor não deve ser apenas um transmissor de fatos e que ele deve inserir ou situar o aluno na perspectiva histórica para que absorva os conhecimentos compartilhados em sala. “É importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico”. No século XXI cabe ao historiador usar o fazer histórico para desmontar os fatos e acontecimentos e construir o conhecimento sobre o passado.

É necessário que o professor de História seja um problematizador do conhecimento criando situações e desafios que estimulem o aluno a querer saber mais. “A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos”. (SCHMIDT, 2004). Os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista, o aluno deve perceber a história como uma grande teia, onde cada acontecimento representa um ponto de intersecção de vários fios.

Os vestígios e as pistas recolhidos e analisados pelo historiador são as “fontes históricas” e a “explicação plausível” é o que comumente chamamos de “História”. Dessa forma, toda aula é “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa”. (SCHMIDT, 2004, p.57)

Porém é muito difícil para o professor de história colocar em prática seu referencial teórico acerca das novas propostas de ensino numa sala do 2º ano do Ensino Médio, a qual a maior parte dos alunos está dentro da faixa etária, porém ainda não são alfabetizados, no sentido em que eles não dominam bem a escrita e a leitura.

Há a necessidade do domínio da escrita para o ensino de história, pois espera-se que o aluno ingresse nas primeiras séries do Ensino Médio já alfabetizado para que o docente possa problematizar o ensino de História, disciplina a qual depende muito do letramento para a sua compreensão.

Não se pretende aqui dizer que o aluno não alfabetizado não possa ter um conhecimento histórico, mas que o domínio da escrita e da leitura são meios de se constatar esse saber. O problema é que o professor de História terá que adequar sua aula a turma de forma a suprir as lacunas do saber.

Rocha (2010) argumenta a favor de uma desnaturalização na crença da existência de uma racionalidade própria da escrita. Sabemos que o domínio da escrita e da leitura é uma expectativa dos professores nos últimos anos do ensino fundamental, construída ao longo da história da educação no mundo ocidental. Ou seja, essa ordem cronológica de ensino está incorporada e enraizada na nossa educação, mas não podemos ter esse modelo de ensino como algo natural, uma vez que foi criada e reelaborada por sujeitos. Com base nisso devemos dissociar o conhecimento à capacidade de ler e escrever.

“A vantagem da escrita sobre a oralidade como forma de racionalidade torna a Europa ocidental o paradigma da evolução da escrita para o resto do mundo”. Nessa linha de raciocínio, o ofício do historiador é um exercício que se dá sobre a linguagem, mas ocorre especialmente sobre a escrita, ou seja, a história contribuiu bastante com esse paradigma de evolução, tendo também em vista que por um longo tempo se privilegiou apenas os documentos escritos e escanteou a História Oral (tida como recente nos nossos trabalhos acadêmicos). Sabemos que a escrita é uma representação do real que tem como referencial a Europa ocidental, mas isso não significa dizer que não existe outras formas de ser racional.

Contudo, Rocha (2010) expõe o ponto de vista da autora Tfouni, que tem a alfabetização como um processo que se caracteriza pela incompletude e a continuação, ideia que torna falsa a expectativa de um professor de História encontrar um aluno totalmente alfabetizado. Há atualmente uma nova concepção de alfabetização que é o letramento ou alfabetismo designado como um processo amplo e informal que aposta na possibilidade de aprendizagem entre alunos com desempenho díspares. Portanto, devemos pensar a alfabetização como um processo sujeito a diferentes abordagens didáticas, onde os professores tem o livre arbítrio para elaborar atividades diversificadas que contribua nas formas de pensar a história com ou sem escrita. Onde as turmas tem leitura e escrita precárias o problema do professor passa a ser o de assumir sua tarefa de professor de linguagem, inclusive a linguagem histórica, deixando de lado a extensão dos conteúdos tendo em vista que o primeiro problema é mais agravante e pode perpetuar-se pelo resto da vida.

A imagem é umas das formas significativas para promover a aprendizagem dos alunos, pois as cenas retalhadas e concebidas na imagem congelada contem informações

sobre fatos históricos e aguça a sensibilidade dos alunos sobre a visão de vários aspectos da sociedade.

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, (...), torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornado possível “imaginar”, reconstruir o não-vivido, diretamente, por meio de variadas fontes documentais.(SIMAN in ZARTH, 2004: 88)

Após a segunda metade do século XX são inseridas no ensino as novas propostas de fontes históricas apoiadas pela Nova História. A fotografia por ser uma linguagem imagética atua no processo de conhecimento, por isso elas estão cada vez mais presentes nos livros didáticos, porém apenas como um apêndice do texto sem ser problematizada de forma adequada. A substância das imagens não deve ser percebida como mera elucidação dos textos e sim como uma representação de uma realidade já vivida, contudo cabe ao profissional de história ressaltar essa premissa através de suas metodologias na sala de aula.

A análise de fontes iconográficas em sala de aula levou em consideração todos estes aspectos a que estão sujeitas as imagens que compuseram a aula acerca do tema “o desaparecimento das populações indígenas no interior da Capitania do Rio Grande, na segunda metade do século XVIII”.

## **RELATO DA OFICINA**

Se tornou perceptível que os alunos tem pouco conhecimento sobre a temática indígena, principalmente no que se refere à História e Cultura das populações indígenas do Rio Grande do Norte, muitos não tinham conhecimento da existência de cidades que são reminiscências dos aldeamentos indígenas no estado. O IBGE de 2010 constatou que o estado possui a menor população autodenominada indígena do Brasil, cerca de 2,5 mil, mas muitos norte-rio-grandenses apresentam traços étnicos dessas populações indígenas e ou desconhecem sua descendência indígena ou não se identificam com a etnia.

Ao serem indagados sobre a existência de populações indígenas no estado os alunos responderam que acreditavam que não havia nenhuma que tivesse sobrevivido até hoje. E ao serem questionados sobre as vilas indígenas que se tornaram aldeamentos foi percebido que os alunos não tinham conhecimento sobre as mesmas.

As discussões tiveram a interação da professora tutora e dos alunos, tornando bastante construtivas a metodologia da análise de fontes iconográficas, pois foi despertado o interesse sobre a resistência e as vivências das populações indígenas durante a colonização portuguesa e sobre as representações dos europeus sobre os indígenas do litoral e do interior de onde atualmente é denominado Nordeste.

Com essa metodologia foi palpável perceber que a leitura das imagens como fontes de natureza não-escrita, contribuem no processo ensino e aprendizagem, ampliando e treinando nosso olhar e desenvolvendo a nossa observação e crítica. Levam aos alunos a reconhecer o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos na produção dessas imagens.

Utilizamos pinturas de Albert Eckhout, um dos artistas holandeses que foram trazidos na comitiva do príncipe Maurício de Nassau que retratou tapuiais e tupis no contexto da invasão holandesa no Brasil. Discutimos como o pintor enquanto europeu construiu dois olhares diferenciados. Um olhar do indígena do litoral (tupi) como homens e mulheres civilizados, bons, trabalhadores e com um grau de civilidade quase próximo ao colonizador. E do indígena do interior (tapuia) como incivilizado, canibal, preguiçoso, portanto, impuro.

A análise dessas imagens nos permitiu entender e refletir com os alunos como essa representação expressa um discurso que afirma que somente os indígenas que aceitam e aderem a colonização, incorporando os hábitos, os costumes, a cultura e ao trabalho são evoluídos e civilizados.

Trabalhamos com os desenhos do artista alemão Johann Moritz Rugendas, que veio ao Brasil em 1821 com a expedição do barão Langsdorf, permanecendo por aqui três anos. Os desenhos foram utilizados para entender como nos temos muitos traços étnicos dos indígenas, mesmo sem perceber. E como esses traços indígenas são percebidos nos indígenas de todas as regiões do Brasil. Refletindo então sobre as diferenças e similitudes entre os povos indígenas e a população do Rio Grande do Norte atualmente.

E as fotografias de botocudos na Bahia, de Marc Ferrez, um fotógrafo franco-brasileiro que retratou cenas dos períodos do Império e início da República, entre 1865 e 1918, sendo que seu trabalho é um dos mais importantes legados visuais daquela época. Em 1875, Ferrez integra-se como fotógrafo à Comissão Geológica do Império do Brasil, que era chefiada pelo geólogo e geógrafo canadense Charles Frederick Hartt. Sendo o primeiro a fotografar os índios botocudos, na selva no sul da Bahia.

As produções de Ferrez, assim como as pinturas de Eckhout e os desenhos de Rugendas foram utilizadas para desnaturalizar as representações construídas sobre o indígena presente no âmbito escolar, que normalmente se aproximam do indígena amazônico ou do indígena estadunidense. Tentando entender a diversidade presente nas representações e pluralidade presente nas populações indígenas, mesmo nas que vivem em espaços próximos como o interior e o litoral das capitanias.

## **COSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término do estágio exigido pela disciplina Estágio Supervisionado III ficou a certeza da importância de conhecer a realidade de uma instituição escolar. A interação com os profissionais foi extremamente enriquecedora, conforme minha expectativa, pudemos vivenciar a rotina do cotidiano escolar.

Esta experiência proporcionada pelo estágio amplia o significado da constituição de um professor da área de ensino de história, complementa a formação acadêmica e confere subsídios para uma atuação efetivamente democrática e transformadora. Diante de todo o contexto que permeia a nossa atuação profissional, esta vivência na escola mostrou-me a importância da formação continuada e do constante aprimoramento dos conhecimentos da área, das necessidades sociais, da investigação da própria prática e a busca de temas atuais para não deixar de ser um professor pesquisador.

O estágio foi um período em que buscamos vincular aspectos teóricos com aspectos práticos. Foi um momento em que a teoria e a prática se mesclaram para que fosse possível apresentar um bom resultado. E, sobretudo perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela, para que possamos buscar uma educação de qualidade, que é garantido em lei.

## REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 2ª ed. Natal; Rio de Janeiro: Fundação José Augusto; Achiamé, 1984.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores/** Pedro Paulo Funari, Ana Piñon. - São Paulo: Contexto, 2011.

GUIMARÃES, Selva. O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, Selva. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. Rev. e ampl. - Campinas, SP: Papyrus. 2012.

IBGE, Censo Demográfico 2010. <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)> Acessado em 25 de maio de 2014.

KOSSOY, Boris. A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, 1980. In: \_\_\_\_\_. **Fotografia & História**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1998.

LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade: as vilas de índio do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII/** Fátima Martins Lopes - Recife, PE, 2005. 699 f.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Escravidão indígena no sertão da Capitania do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de História**, v. 28, 449-62. 2008

MACEDO, Helder Alexandre de Medeiros. O viver indígena na freguesia da gloriosa senhora Santa Ana do Seridó: Histórias de índios no Rio Grande do Norte, Brasil (séculos XVIII e XIX). **Revista de Antropologia Experimental**, n. 3, 2003.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Relações entre índios e colonos nos sertões do seridó, capitania do rio grande, no século XVIII. *Clio*. **Série Arqueológica (UFPE)**, v. 28, p. 1-17, 2013.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142 – 2010.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Formação Inicial do Professor de Geografia. In: \_\_\_\_\_ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONAZ, Stela C. Bertholo (Coords). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1991.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvania. Aldeias indígenas e povoamento do Nordeste no final do século XVIII: aspectos demográficos da cultura de contato. In: \_\_\_\_\_ **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: HUCITEC/Anpocs, 1992.

SIMAN, Lana Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (orgs.) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.

SCHIMIDT, M<sup>a</sup> Aparecida; CAINGLEI, Marlene. A construção do fato histórico e o ensino de História. In: \_\_\_\_\_ **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico. In: \_\_\_\_\_ **Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1996.