



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

GENIFER SANTOS DO NASCIMENTO

**HISTÓRIA INDÍGENA E A COSMOLOGIA WAJÃPI NO ENSINO DE HISTÓRIA
NO AMAPÁ: CAMINHOS PARA A SUA ABORDAGEM NOS 8º E 9º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Macapá-AP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

GENIFER SANTOS DO NASCIMENTO

**HISTÓRIA INDÍGENA E A COSMOLOGIA WAJÃPI NO ENSINO DE HISTÓRIA
NO AMAPÁ: CAMINHOS PARA A SUA ABORDAGEM NOS 8º E 9º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Colegiado de Licenciatura
em História da Universidade Federal do
Amapá, como requisito para a obtenção do
grau de Licenciada em História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Simone Garcia
Almeida.

Macapá-AP

2024

GENIFER SANTOS DO NASCIMENTO

**HISTÓRIA INDÍGENA E A COSMOLOGIA WAJÃPI NO ENSINO DE HISTÓRIA
NO AMAPÁ: CAMINHOS PARA A SUA ABORDAGEM NOS 8º E 9º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Colegiado de Licenciatura
em História da Universidade Federal do
Amapá, como requisito para a obtenção do
grau de Licenciada em História.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi avaliado e aprovado pelo colegiado do Curso de
Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá.

Data: 25/03/2024

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Simone Garcia Almeida (Orientadora)

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos (Membro)

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof.^a Dra. Júlia Monnerat Barbosa (Membro)

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

AGRADECIMENTOS

Para que esta monografia fosse produzida houve a participação de algumas pessoas, de diferentes formas, direta ou indiretamente, e a todos deixo aqui, logo no início dessas palavras o meu muitíssimo obrigada! Meu coração é profundamente grato a vocês.

Agradeço primeiramente ao meu Deus, que me deu forças e determinação em momentos que acreditei não as ter e esteve comigo em todas as etapas que passei durante os anos em que estive na graduação.

Aos meus pais, Maria do Carmo Freitas dos Santos e Gefferson de Castro Nascimento que a todo momento me apoiaram com amor, dedicação e paciência em tudo que me propus a fazer em minha vida até aqui, que me deram estrutura e possibilitaram com que eu me dedicasse ao curso de História e em momentos difíceis estiveram presentes me dando suporte. Sou muito grata a eles em especial, mas também agradeço aos meus irmãos Emerson Nascimento, Janderson Nascimento e a toda a minha família, pelo apoio que tive durante esses anos.

Aos meus amigos e amigas, agradeço pela parceria, paciência e por estarem comigo em situações nas quais pudemos perceber o quão a vida acadêmica pode ser exigente, mas ao mesmo tempo gratificante, obrigada pelo apoio, pelo colo e pelas palavras de incentivo e carinho. Deixo agradecimentos, em especial, a Júlia Lopes, pois, estivemos juntas durante um bom período desse caminho percorrido até aqui e por sua gentileza e calma em momentos de tensão e a Lorena Silva pela parceria e companheirismo desde o início da graduação. No entanto, afirmo que sou igualmente grata a todos, pois, em algum momento e a sua maneira estiveram comigo!

A minha orientadora Prof.^a Dra. Simone Garcia Almeida, por sua paciência, competência e dedicação, que desde quando solicitei sua orientação foi muito disposta em me ajudar e me fez enxergar que era possível trilhar os caminhos desta pesquisa. De forma muito calma, tranquila e compreensiva contribuiu para que este estudo pudesse ser realizado. Obrigada por seu apoio e contribuições valiosas sobre como proceder nesta caminhada. A ti sou grandiosamente grata, Mestra!

Aos professores, Dr. Giovani José da Silva e Me. Bruno Rafael Machado Nascimento pelos seus ensinamentos na época em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, foi onde tive muitos aprendizados em relação a prática docente e certamente foi um diferencial para minha formação acadêmica. Aos amigos que fiz durante esse período, pessoas que foram para além do programa, Salone Lima por ser gentil e solícito

a mim em momentos que precisei, e ao Andrey Coutinho que foi um dos que mais me apoiou durante a etapa de escrita deste trabalho, com quem dividi minhas inseguranças e recebi palavras de conforto. Além disso, deixo meus agradecimentos ao PIBID que contribui para a formação inicial de futuros professores e professoras e foi relevante para que eu pudesse me aperfeiçoar como educadora, esta pesquisa pôde ser realizada, também, justamente pela aproximação com o Ensino de História que tive durante o um ano e meio de vínculo com o programa.

Aos professores e professoras que estiveram presentes em minha vida escolar e acadêmica e colaboraram de alguma forma para que me tornasse quem sou hoje como pesquisadora e futura professora, em especial, a professora Rosilene de Araújo Leite que durante todo meu ensino médio encantou-me de forma profunda pela disciplina de História, por seu carinho comigo e dedicação em suas aulas. Ao professor Carlos Alberto Viana Marques (*in memoriam*) por suas maravilhosas aulas no curso preparatório para o Enem que contribuíram para que a História me cativasse ainda mais. As professoras do colegiado de História: Dra. Simone Garcia Almeida e Ma. Pollianna Pimentel Ferreira por evidenciarem como é possível a junção do ensino e da pesquisa de forma genuína.

Gentilmente, agradeço as professoras Dra. Cecília Bastos e Dra. Júlia Monnerat por aceitarem participar da banca de avaliação de minha pesquisa e por suas valiosas contribuições.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pela formação acadêmica, a coordenação do curso de História e ao coordenador Prof. Dr. Alexandre Cruz pela disponibilidade em auxiliar quando foi preciso.

Por fim, agradeço a todos e todas que de alguma forma contribuíram para a minha trajetória acadêmica e a realização desta pesquisa. Além disso, também deixo meus agradecimentos aos profissionais que se dedicam a uma formação e a um ensino capaz de cativar e inspirar futuros(as) educadores(as) e pesquisadores(as).

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Terras indígenas no Amapá

IMAGEM 2 – Texto sobre como os indígenas vivem e o que pensam do mundo

IMAGEM 3 – Crianças indígenas com computador

IMAGEM 4 – Ministra dos Povos Indígenas do Brasil, Sonia Guajajara e a líder e ativista indígena, Txai Suruí

IMAGEM 5 – Grafismos Kusiwa da página 23 do Dossiê do Iphan

IMAGEM 6 – Grafismos Kusiwa da página 32 do Dossiê do Iphan

IMAGEM 7 – Grafismos Kusiwa da página 29 do Dossiê do Iphan

IMAGEM 8 – Grafismos Kusiwa da página 24 do Dossiê do Iphan

IMAGEM 9 – Grafismos Kusiwa da página 35 do Dossiê do Iphan

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IEPÉ	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCA	Referencial Curricular Amapaense
SD	Sequência Didática
TIW	Terra Indígena Wajãpi

RESUMO

O seguinte estudo surge com o objetivo de identificar novas possibilidades de abordagem da História Indígena no Ensino de História. Com isso, esta monografia, tem a pretensão de evidenciar caminhos para abordar a cosmologia do povo Wajãpi do Amapá no Ensino de História Local, na Amazônia amapaense. Nesse sentido, objetivou-se possibilitar a efetivação do que a lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 propõe sobre a obrigatoriedade da história e culturas indígenas na educação básica. Assim, por meio da mitologia da etnia Wajãpi é viável constituir uma aproximação dos alunos e alunas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais com a visão de mundo que essa determinada população possui. Além disso, ao estudar a temática indígena em sala de aula é possível desconstruir ideias equivocadas sobre a população ameríndia e desmistificar estereótipos. Foi constatado que por meio da metodologia de aulas-oficina e sequências didáticas é possível utilizar fontes históricas em sala de aula, em especial, os mitos indígenas. Com essa proposta metodológica os educandos e educandas da educação básica serão capazes de produzir seus próprios conhecimentos e serem protagonistas de suas aprendizagens relacionadas aos povos indígenas. Ademais, a escola é um lugar privilegiado para que possa haver um diálogo intercultural entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas. Nesta pesquisa foi observado que por meio de uma educação étnico-racial em uma perspectiva decolonial há a viabilidade de quebrar paradigmas e narrativas estereotipadas, assim, o Ensino de História voltado para a decolonialidade é uma relevante contribuição para a sociedade e para a aprendizagem dos(as) estudantes da educação básica, capaz de atribuir visibilidade para populações subalternizadas dentro da historiografia brasileira, dessa maneira, ressignificando o espaço dado a esses sujeitos.

Palavras-chave: Cosmologia; Ensino de História; Amapá; História Indígena; Aula-oficina.

ABSTRACT

The following study aims to identify new possibilities for approaching Indigenous History in History Teaching. Therefore, this monograph aims to highlight ways to approach the cosmology of the Wajãpi people of Amapá in the Teaching of Local History, in the Amapá Amazon. In this sense, the objective was to enable the implementation of what law nº 11,645 of March 10, 2008 proposes regarding the mandatory nature of indigenous history and cultures in basic education. Thus, through the mythology of the Wajãpi ethnic group, it is possible to bring together male and female students in the 8th and 9th years of Elementary School – final years – with the worldview that this particular population has. Furthermore, by studying indigenous themes in the classroom it is possible to deconstruct mistaken ideas about the Amerindian population and demystify stereotypes. It was found that through the methodology of workshop classes and didactic sequences it is possible to use historical sources in the classroom, especially indigenous myths. With this methodological proposal, basic education students will be able to produce their own knowledge and be protagonists of their learning related to indigenous peoples. Furthermore, the school is a privileged place for intercultural dialogue between indigenous and non-indigenous knowledge. In this research it was observed that through ethnic-racial education in a decolonial perspective there is the feasibility of breaking paradigms and stereotyped narratives, thus, History Teaching focused on decoloniality is a relevant contribution to society and to the learning of(as) basic education students, capable of giving visibility to subordinated populations within Brazilian historiography, thus giving new meaning to the space given to these subjects.

Keywords: Cosmology; Teaching History; Amapá; Indigenous History; Workshop class.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPITULO I - A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 11.645/2008 PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CAMPO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA A HISTÓRIA LOCAL	16
1.1 A abordagem da temática indígena na Educação Básica	17
1.2 Pensar a Lei nº 11.645/08 no âmbito do Ensino de História Local em uma perspectiva decolonial	27
CAPITULO II - A COSMOLOGIA INDÍGENA EM SALA DE AULA: COMPREENDENDO O PAPEL DOS MITOS PARA O POVO WAJÃPI DO AMAPÁ	36
2.1 Os mitos nas sociedades indígenas	37
2.2 A cosmologia Wajãpi: bases filosóficas	43
2.3 Elementos cosmológicos e suas formas de Bem-Viver	50
CAPÍTULO III - UMA PROPOSTA DE AULAS-OFICINA PARA TRABALHAR A COSMOLOGIA INDÍGENA	56
3.1 Sequências didáticas alicerçadas a aulas-oficina	57
3.2 A utilização de fontes históricas no Ensino de História	63
3.3 História e Culturas Indígenas no Ensino de História: Uma proposta de aulas-oficina para a abordagem da cosmologia Wajãpi	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

INTRODUÇÃO

Este estudo enfoca a História Indígena e o Ensino de História de uma forma complementar, evidenciando assim, o Ensino de História Indígena. Partiu-se da constatação de que no campo da pesquisa histórica o estudo da história indígena é algo recente. Já, no campo educacional sabe-se que os currículos escolares possuem em suas matrizes abordagens extremamente eurocêntricas, nos próprios livros didáticos é bastante raro encontrar conteúdos relacionados a população indígena, especialmente, a uma História Indígena mais contemporânea. Com isso, percebe-se uma certa invisibilidade indígena, de suas representações, suas histórias e culturas. Além disso, há a lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório a abordagem da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas em salas de aula da educação básica no ensino fundamental e médio. Com a publicação desta lei notou-se a produção de obras como livros, teses, dissertações, cursos, documentários, artigos entre outros materiais que a abordam.

Nesse sentido, em minha trajetória acadêmica tive a oportunidade de me aproximar de temas ligados ao ensino e a temática indígena, não exatamente de forma complementar, porém, foram dois temas presentes em minha formação que se sobressaiam a outros. Durante as aulas da disciplina de História e Culturas Indígenas passei a ter como possível tema de pesquisa algo relacionado a essa população, justamente por notar uma certa ausência desses sujeitos em alguns aspectos da sociedade brasileira. Por outro lado, fui bolsista de Iniciação à Docência por um ano e meio e vejo no ensino uma possibilidade de trazer reflexões para dentro de sala de aula, pois, é um ambiente de construção do conhecimento histórico propício a instigar os/as estudantes a conhecer a história e culturas dos povos indígenas. Desse modo, este trabalho parte da perspectiva de que é viável alicerçar ensino e pesquisa como um dos caminhos para professores(as)/pesquisadores(as) de História, em especial, pesquisadores e pesquisadoras da História Indígena.

As investigações sobre a temática indígena passaram a ser feitas no decorrer dos anos 80 do século XX, quando muitos historiadores se aproximaram de sujeitos e objetos voltados para o campo da Antropologia. Sendo assim, determinados povos que eram invisibilizados e até mesmo anulados pela “história da civilização” foram introduzidos à historiografia, e isso tornou obrigatório a introdução de novos métodos para a pesquisa histórica, com a busca por novas fontes como a história oral, as lendas e mitos, os artefatos materiais e outras.

Como fruto dessa aproximação com a Antropologia surgiu a História Cultural (Bittencourt, 2008, p. 149), campo historiográfico que vincula a micro-história com a macro-

história, e é atualmente chamada de nova história cultural que renovou a história das mentalidades, inserindo-se em uma perspectiva sociocultural. Segundo o historiador Ronaldo Vainfas (1997, p. 221) "a chamada história cultural é uma história plural, apresentando caminhos alternativos para a investigação histórica". Tanto Bittencourt quanto Vainfas evidenciam que a história cultural traz a possibilidade de novas metodologias que incluem novas fontes e direções para a pesquisa histórica. Dessa forma, essa concepção pode ser vista como um desafio para o Ensino de História, pois, visa articular a micro e a macro-história. Porém ao mesmo tempo ela fundamenta algumas propostas curriculares - por conta dessa relação entre micro e macro-história - que dependem da seleção dos conteúdos históricos escolares.

Trazendo esta reflexão para o Ensino de História, atualmente, pode-se e deve-se ter uma aproximação com esses objetos e sujeitos que antes não tinham tanto protagonismo dentro da História. Partindo deste pressuposto, e tendo como problematização da pesquisa: Como abordar a cosmologia dos Wajãpi em sala de aula, de modo a possibilitar que os/as estudantes compreendam o protagonismo dessa etnia na constituição de seu modo de vida e de sua história? Isto é viável nos tempos atuais, também, por conta da lei nº 11.645/2008 que foi de extrema relevância para o âmbito educacional, em especial para o Ensino de História. Porém, é perceptível que a questão indígena ao ser apresentada aos discentes depende das escolhas dos(as) docentes diante dos caminhos que lhes são possíveis. Tendo isto em vista e objetivando dar ênfase em um povo indígena do Amapá, os Wajãpi, e sua contribuição cultural na sociedade amapaense. Vale ressaltar, que essa etnia tem muitos aspectos interessantes em sua história, incluindo o que serviu como fonte para esta pesquisa, os seus mitos. O povo Wajãpi possui uma mitologia que está relacionada à construção de sua identidade étnica, o que traz uma reflexão para as aulas de história sobre o protagonismo das populações indígenas no Brasil.

Em relação a fonte pela qual será respondida a problematização da pesquisa, no caso, a mitologia, ela está intrinsecamente ligada a cosmologia Wajãpi, e vem sendo coletada, registrada e interpretada por não-indígenas desde os primeiros períodos da Conquista Europeia. De início eram vistas como narrativas religiosas que expressavam crenças e superstições que deveriam ser compreendidas e depois transformadas de acordo com a fé dos colonizadores (Lopes da Silva, 1995). Desse modo, ainda de acordo com essa autora, quando os mitos indígenas são introduzidos no contexto escolar brasileiro são utilizados com frequência como um recurso pedagógico, porém que geralmente faziam parte de "lendas indígenas" ou livros de

história infantil de uma forma estereotipada onde o pensamento indígena não era totalmente respeitado.

Por outro lado, José da Silva & Silva (2017) pontuam que ainda há dificuldades de “romper os modelos tradicionais” de ensino, em especial no Ensino de História e muitas vezes não há o uso de mitologias indígenas em salas de aula. Contrapondo isto, a utilização dessas narrativas teve uma grande contribuição para esta pesquisa, pois, através delas é possível haver uma aproximação de alunos/as não-indígenas com a cosmologia do povo Wajãpi, conseqüentemente adentrando em sua história e cultura. Dessa maneira, para os indígenas os mitos são algo sério que possuem significados que ajudam na construção de imagens familiares e está presente no dia-a-dia deles e não há a separação do mundo real com o mundo mítico, mas sim complementariedade. Com isto, devem ser utilizados por professores(as) historiadores(as) em suas aulas, pois, mostrará aos estudantes essa visão de universo que os Wajãpi possuem.

Acerca dos conceitos que foram empregados na investigação são dois, que foram fundamentais para o decorrer da pesquisa, o primeiro deles é cosmologia que é uma das bases para o avançar do que se pretendeu explorar na problematização. A cosmologia é uma visão de mundo que está vinculada à manifestação de convicções que “definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades [...]”, (Lopes da Silva, 1994, p. 329). Neste sentido, há uma ligação dessa visão com o cotidiano das aldeias indígenas, essa concepção é como uma orientação que permite a interpretação dos acontecimentos e influencia em decisões. Em afirmativa semelhante, Silva (2018, p. 35), porém em relação aos indígenas Wajãpi, ressalta que as crenças cosmológicas deles “está marcada, essencialmente, pela ideia de movimento, onde o mundo é visto em forma de camadas, constituído por diversos domínios que estão em uma natureza [...]”. Então, suas narrativas míticas explicam a origem desses domínios.

E o segundo conceito está ligado inteiramente a metodologia que foi adotada como o caminho para resolver o problema, sendo ele, aula-oficina. Foi elaborada uma proposta didática baseada nos ensinamentos da historiadora Isabel Barca (2004), que divide esse trabalho pedagógico em cinco etapas: a lógica, o saber, as estratégias e recursos, avaliação e os efeitos sociais. Nesta perspectiva, este modelo de aula, de acordo com Laís Freitas (2018, p. 60) “orienta a partir da manifestação dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos por meio das provocações e problematizações seguindo as orientações do professor organizador e investigador”. Ou seja, há o privilégio e a socialização dos diferentes saberes, desde o senso

comum, o científico até o epistemológico, que são os produtos de ações tendo como resultado a produção de materiais para/pelos(as) estudantes, assim efetivando resultados que influenciem em uma reflexão histórica destes. Dentro da proposta destas aulas foram utilizados música, imagens (mapa e grafismos), documentário e mitos que auxiliarão no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos e alunas e os/as possibilitarão de adentrar com uma maior eficácia na cultura indígena, havendo assim uma aproximação entre eles.

Partiu-se da hipótese de que por meio da utilização da metodologia de aulas-oficina, se tem uma forma precípua para promover no ambiente escolar uma proposta de Ensino de História Indígena que proporcione o protagonismo dos educandos e educandas na construção do seu conhecimento. Além disso, o ensino da temática indígena, por meio do estudo da cosmologia Wajãpi, contribui para o conhecimento sobre a história local amapaense, permitindo aos alunos e alunas se aproximarem do modo de vida e história desse povo, no sentido de perceberem sua contribuição para a história do Amapá. Com isso, a partir do estudo da cosmologia Wajãpi é possível desenvolver uma discussão que leve os/as estudantes a refletirem sobre suas filosofias de vida e suas perspectivas de mundo para assim poderem dialogicamente entender as diferenças e se posicionar frente a elas a partir das experiências próprias desses alunos e alunas.

Esta pesquisa tem como objetivos identificar novas possibilidades de abordagem da cosmologia do povo indígena Wajãpi em sala de aula, no Ensino da temática indígena na disciplina História. Além disso, identificar por meio de leitura e análise da mitologia Wajãpi, que estes indígenas são pertencentes a um grupo social que é protagonista da história local/regional, que são sujeitos históricos e com suas tradições orais possuem um lugar privilegiado nesse protagonismo, assim como apontam José da Silva e Silva (2017), também analisar as narrativas Wajãpi, afim de investigar a cosmologia desta etnia e trazer discussões sobre a importância/invisibilidade das populações indígenas na história do Brasil, em especial no Amapá, possibilitando uma aproximação dos(as) estudantes às filosofias de vida desse povo, no sentido de haver um maior entendimento sobre seu modo de viver e de pensar. Para tanto, se faz necessário também discutir sobre a importância da lei nº 11.645/2008 para o ensino da temática indígena no campo de uma educação para as relações étnico-raciais e para a história local.

Com isso, reconhecer através desta investigação a relevância que há na utilização de mitologias indígenas no Ensino de História, que ainda são pouco conhecidas dentro e fora do âmbito escolar e que devem ser reconhecidas e valorizadas como um elemento importante da

cultura do povo Wajãpi. Por fim, elaborar uma proposta de ação docente com aulas-oficina, tendo por base os ensinamentos de Isabel Barca (2004) alicerçados a sequências didáticas que abordem a cosmologia indígena e permitam aos alunos e alunas a construção de conhecimentos sobre a temática e discutir a importância da produção de conhecimento pelos educandos e educandas por meio das aulas-oficina.

Dessa forma, o intuito central desta pesquisa decorreu em torno do Ensino de História Indígena e em como retratá-lo com os alunos e alunas dentro de sala para que assim seja possível uma aproximação entre a cultura indígena e a escola não-indígena. Foi desenvolvida a proposta de aulas-oficina para os alunos e alunas do ensino fundamental - anos finais, nos 8º e 9º anos, onde de acordo com o Referencial Curricular Amapaense há abertura para a questão indígena ser diretamente debatida. Esses anos foram os escolhidos pelo fato de haver uma abertura na matriz curricular, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que possibilite que a questão seja problematizada, também por querer que haja uma aproximação maior desses alunos e alunas com o tema, pois muitos chegam ao ensino médio - e saem - sem em nenhum momento terem estudado ao menos um dos povos indígenas que habitam o Amapá. Ainda assim, é perceptível que o sistema educacional brasileiro é carente de abordagens que vão além do eurocentrismo, que geralmente está presente nos livros didáticos utilizados como ferramentas didáticas durante as aulas de História.

Sobre o Ensino de História e Culturas Indígenas em escolas brasileiras, Edson Brito¹ (2009, p. 67) expressa que se trata de um esforço para o “reconhecimento e valorização da diversidade cultural indígena, e é também uma maneira de realizar o diálogo da cultura dos povos indígenas com a cultura nacional não-indígena”. Com isto, é possível afirmar que a temática indígena ao ser abordada em sala de aula traz a possibilidade de uma conexão de alunos e alunas não-indígenas com as culturas dos povos originários. Neste contexto, este estudo traz a possibilidade de refletir sobre uma problematização voltada para a importância da cultura indígena na formação da sociedade brasileira e, como ponto principal, evidenciar essa questão na educação básica, buscando concretizar o que é proposto pela lei nº 11.645/08 e não a deixar apenas em letra morta ou cumpri-la de forma superficial e/ou folclorizada (Brighenti, 2022), trazendo a possibilidade de ocorrer um diálogo entre as duas culturas.

Assim sendo, evidenciar a cosmologia do povo Wajãpi no Ensino de História é uma forma de aproximar a cultura indígena dos alunos e alunas que terão contato com ela através de

¹ Conhecido como Edson Kayapó, é um historiador, escritor e ativista indígena pertencente ao povo indígena Mebêngokré (etnia Kayapó).

aulas que explorem o tema de forma aprofundada, mesmo que não seja um conteúdo extenso, porém com qualidade, de forma que o ensino seja articulado com o cotidiano do(a) aluno(a), o que contribuirá de forma significativa não somente para o ensino, mas também para o conhecimento histórico.

Neste sentido, como destaca Silva (1995) os mitos sugerem, muitas vezes, uma relação particular entre as narrativas mitológicas, o modo de viver e pensar e a história daqueles povos, ou seja, fazem parte de sua existência. Desse modo, Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, enfatiza que a organização das aldeias Wajãpi são baseadas na sua cosmologia, é como uma orientação sobre a concepção do mundo. Fica evidente que as discussões propostas pelos quatro autores, apesar de tratarem de debates diferentes sobre o tema indígena, levam a uma mesma conclusão, que temos muito o que aprender com os indígenas, principalmente em relação a como lidam com o seu conhecimento, o que impacta de forma positiva em como ensinar história indígena em sala já que aproxima os alunos e alunas dos saberes dos povos originários.

A pesquisa, portanto, tem como abordagem o Ensino de História Indígena e a lei nº 11.645/08 e como problema a reflexão sobre a cosmologia Wajãpi em sala de aula, tem como recorte cronológico o tempo presente, já que se trata de uma possibilidade voltada para a educação básica atual no cenário brasileiro. Contudo, este estudo, é voltado para o Amapá, tanto as questões referentes ao Ensino de História, quanto as questões relacionadas ao povo indígena Wajãpi, pois sabe-se que há, além dos habitantes do Amapá, um povo indígena com esta mesma nomenclatura habitantes da Guiana Francesa, mas no caso da referida pesquisa estes não serão retratados, pois, apesar de haver uma ligação entre eles, são povos diferentes e que possuem algumas divergências e que não mantêm tanto contato entre si.

Sendo assim, é uma contribuição para a sociedade da Amazônia amapaense, que também beneficiará os Wajãpi, pois é de interesses dos indígenas que sua história seja contada de forma respeitosa e sem estereótipos. O estudo terá relevância também para o Ensino de História local, já que busca fazer uma discussão que envolve tanto a história indígena, como a história do Amapá, pois, os povos originários que aqui viveram e vivem contribuíram para a constituição histórica desse estado.

Nesse contexto, este estudo desdobrou-se em três capítulos. O primeiro aborda a importância da lei nº 11.645/08 para o ensino da temática indígena, assim como, para uma educação das relações étnico-raciais que seja plural e visibilize outros grupos da sociedade brasileira, como a população indígena. Para isso, essa seção tem enfoque em questões voltadas

para um Ensino de História Local, partindo-se do entorno do alunado e a localidade onde este habita, sendo concretizado isso, em uma perspectiva decolonial como uma forma de quebrar paradigmas e desconstruir ideias equivocadas.

O segundo capítulo evidencia a cosmologia indígena e o papel da mitologia para o povo indígena Wajãpi do Amapá. Desse modo, é abordado como são os mitos nas sociedades indígenas, as suas percepções de mundo e como isso interfere no cotidiano dessas etnias. Em especial, destaca-se os mitos dos Wajãpi e como os elementos filosóficos de sua cosmologia são associados ao seu dia a dia, além de ser explorado também aspectos da história desses sujeitos, sua origem, suas terras, o fortalecimento de seu modo de ser e as suas formas de Bem-Viver.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta uma proposta metodológica que parte dos ensinamentos da historiadora Isabel Barca (2004), utilizando o modelo de aulas-oficinas e sequências didáticas. Com o objetivo de indicar alguns caminhos no Ensino de História para a abordagem da cosmologia Wajãpi, como uma forma de possibilitar a aproximação de alunos e alunas não-indígenas da Amazônia amapaense com um dos povos ameríndios que habitam esta região. Visando assim, sair de um ensino tradicional e tornar as aulas de História mais instigantes para o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - anos finais. Para isso, alguns caminhos foram sugestionados como a utilização de fontes históricas em sala de aula para uma efetiva construção do conhecimento histórico.

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 11.645/2008 PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CAMPO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA A HISTÓRIA LOCAL

Neste capítulo tem-se como principal ponto de abordagem a lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, assim como também, destaca-se a relevância da criação desta lei para o Ensino de História Indígena e para uma educação que reconstrua e ressignifique a imagem dos povos originários que foi construída ao longo da História do Brasil. Notadamente, a escola possui um importante papel para a efetivação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais que reverta o quadro de ideias equivocadas e preconceituosas relacionadas à suposições inverídicas sobre determinadas culturas e sociedades tidas como inferiores desde o período da colonização europeia, como é o caso da população indígena brasileira. Essa visão, certamente, é resultado de uma educação extremamente eurocêntrica, que enfatiza especialmente a história do colonizador o colocando como protagonista, que silencia e apaga os outros dois grupos que fazem parte da construção identitária nacional, no caso as populações negras e indígenas, que são justamente os sujeitos que a lei nº 11.645/08 têm o intuito de visibilizar. Vale ressaltar, mesmo não sendo o ponto central deste trabalho, que a lei também inclui o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos currículos escolares.

Com isso, no decorrer das décadas, o Ensino de História passou por diversas transformações que mudaram os seus objetivos, as suas metodologias e as suas práticas, que foram sendo adquiridas conforme a concepção de História em determinado tempo histórico, assim, a História como componente curricular é pertencente a um processo de constante construção. Em dias atuais, o Ensino da História é de fundamental importância para a formação da identidade cultural e social do indivíduo, pois, o evidencia como sujeito e agente da história e a ter compreensão sobre as ações da humanidade e como elas possuem interferência em acontecimentos de determinadas épocas e lugares. Destaca-se, que a história tem como uma de suas principais demandas trazer a percepção da pluralidade e da diversidade das experiências individuais e coletivas da humanidade ao longo de suas trajetórias percorridas até o presente.

Entretanto, no decorrer do processo de construção da identidade e memória nacional brasileira entrou em destaque uma elite social que buscava ressaltar aspectos históricos e culturais que “apagavam as diferenças e reuniam semelhanças” dos diferentes povos que constituem o Estado brasileiro (Freitas, 2018, p. 48). Porém, ao se “apagar as diferenças” torna-

se impossível conhecer e valorizar a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, promovendo, desse modo, o apagamento e silenciamento de suas ricas histórias e culturas, como ainda se percebe na atualidade. É por meio das diferenças culturais que se percebe a inserção dos indígenas na nação brasileira, as dissemelhanças entre os sujeitos de um determinado país deveriam ser evidenciadas já que ninguém é realmente igual ao outro e isso se torna uma das essências de um território.

É importante destacar que a historiografia brasileira vem repensando a história dos povos indígenas, por meio de nova documentação e de novos questionamentos. Desse modo, é relevante que essa nova perspectiva historiográfica penetre, tanto nos currículos escolares, como nos materiais didáticos disponibilizados nas instituições de ensino, seja em uma escola pública ou particular, para que essa narrativa ressignificada seja introduzida na educação básica, já que nessa ainda se perpetuam muitos estereótipos sobre os povos originários que estão impregnados no imaginário de muitos brasileiros.

1.1 A abordagem da temática indígena na Educação Básica

A lei nº 11.645 de 2008 torna obrigatório o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas nas escolas da educação básica, especialmente, nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Porém, para isso se tornar uma realidade é necessário que se lance um olhar sobre como a temática indígena, objeto deste estudo, vinha sendo abordada dentro da sala de aula, qual lugar os povos indígenas ocupavam no imaginário dos ambientes educacionais, se eram associados a “ideias e sentimentos que os constroem/distinguem como folclóricos, exóticos [...]” (José da Silva, 2022, p.83). Desse modo, é necessário salientar que a questão indígena, antes da promulgação da lei, era recordada somente no dia 19 de abril denominado de “dia do índio”, época em que os/as estudantes eram vestidos(as) de “índios” e ouviam canções que os retratavam de maneira pejorativa. Essa forma de abordagem do tema fez com que os povos indígenas fossem vistos como pessoas distantes, que não fazem parte e não possuem protagonismos na história do país. De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi:

[...] a conquista dessa lei é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história da sua ancestralidade. E aqui anoro a minha primeira convicção: o outro não é tão outro assim. Concordo com a intelectual kaingang [Andila Nivygsãnh Inácio], porque também entendo que estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudoeuropeidade. (Bergamaschi, 2010, p.152).

Para a autora, no Brasil a presença indígena por muito tempo foi desconhecida e desconsiderada, coisa que acontece com menos intensidade em outros países da América Latina. Já no território brasileiro, de modo geral, é pontuado que essa população vive na Amazônia e no Xingu, porém os povos originários estão espalhados por todo o país, demonstrando que há uma diversidade² enorme dessas populações e de suas culturas presentes na nação brasileira, possuindo suas próprias cosmologias, línguas, modo de viver e ver o mundo.

Ainda de acordo com a historiadora, quando é mencionado sobre os indígenas do sul “é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: esses já não são mais índios, estão aculturados” (Bergamaschi, 2010, p.152). Desse modo, é perceptível a herança colonizadora em algumas partes do Brasil e nessa perspectiva, o historiador e antropólogo Giovani José da Silva (2022) aponta que apesar da Lei nº 11.645/08 ter sido promulgada, não houve mudanças tão significativas na abordagem da História Indígena dentro das escolas, mas sim que há neste ensino uma “interculturalidade funcional” (Walsh, 2009). Dessa maneira, isso quer dizer que a interculturalidade³, explorada dentro das instituições da educação básica, apenas promovem o diálogo e a tolerância, mas não alcançam as causas de assimetrias culturais do passado e nas que persistem em tempos atuais. Ademais, a temática indígena muitas vezes é abordada em momentos muito específicos de forma folclorizada, especialmente no dia 19 de abril, dia dos povos indígenas e não mais mencionada durante o período letivo.

Diante do exposto, é evidente o desafio que existe dentro do campo do ensino da História Indígena. A lei obriga que o tema seja abordado dentro das escolas, porém, até mesmo nos materiais didáticos da Educação Básica, os povos indígenas geralmente são apresentados fazendo parte do “descobrimento” do Brasil, raramente sendo mostrados os seus modos de resistência perante as imposições dos colonizadores. São veiculados as passagens estereotipadas e até mesmo preconceituosas como se fizessem parte apenas do passado da sociedade brasileira. Em geral é retratado que os povos originários tiveram uma “pequena participação” na constituição do Estado Brasileiro, social e culturalmente. São lembrados como “folclóricos”

² Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no Censo 2010, foram contabilizadas 305 diferentes etnias indígenas no Brasil, com uma diversidade linguística de 274 idiomas oficiais desses determinados povos. É importante ressaltar que no ano de 2022 foram coletados novos dados a respeito dessas informações, entretanto, até o presente momento da escrita deste trabalho ainda não foram divulgados, com isso, esses são os mais atuais. Certamente, como apontam dados preliminares do Censo 2022, este número deve ser maior atualmente.

³ De acordo com Bessa Freire (2000, p.13), interculturalidade “É justamente o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. Tudo aquilo que o homem produz em qualquer cultura e em qualquer parte do mundo – no campo da arte, da técnica, da ciência – tudo o que ele produz de belo merece ser usufruído por outro homem de qualquer outra parte do planeta.”

ou “genéricos”, até mesmo dentro da Literatura Brasileira. Por muito tempo foram retratados como “bons selvagens” por escritores renomados do Romantismo, algo que começou durante o Brasil Império e tem suas raízes no Período Colonial. Não apenas dentro da Literatura, mas nas pinturas deste período também é possível perceber uma certa passividade dos indígenas dentro das cenas que determinada obra está representando.

Pois bem, se já com a vigência da Lei nº 11.645/08 o ensino da História Indígena apresenta algumas dificuldades para ser efetivado, antes da mesma ser promulgada, seu ensino, quando se dava, era de forma ainda mais rasa, superficial e equivocada. É importante ressaltar que sem o conhecimento da História Indígena é uma difícil tarefa explicar o Brasil Contemporâneo, se faz necessário compreender as sociedades indígenas e não as ver somente como a “outra”, a “diferente”, mas sim que é possível fazer indagações e reflexões sobre elas e sobre a própria formação do país como um todo. Entretanto, dentro das escolas brasileiras é comum encontrar discursos com imagens deturpadas dos povos tradicionais, que são muitas vezes reforçadas por meio da televisão e dos jornais, levando a que uma parcela significativa da sociedade brasileira construa ideias inadequadas sobre essas comunidades. Para Bergamaschi (2010, p.155-156), na primeira metade do século XX na literatura escolar, o que predominava nos materiais didáticos eram as ideias de que havia o:

- a) Índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- b) Índio exótico, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- c) Índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor;
- d) Índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim,
- e) Índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas. (Bergamaschi, 2010, p.155-156).

Partindo dessa perspectiva, o autor José Ribamar Bessa Freire (2000) destaca cinco ideias equivocadas sobre a questão indígena, evidentemente, que além dessas cinco há outras, no entanto, essas são muito comuns até no tempo presente e de alguma forma influenciam a abordagem do tema indígena em sala de aula. Para Bessa Freire (2000, p.4), “A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua.” Assim, isso se trata de uma ideia equivocada que faz com que culturas diferentes e diversos grupos étnicos sejam reduzidos a apenas um todo, isso transforma, na visão dos não indígenas, os Wajãpi, os Karipuna, os Palikur e todos os outros povos indígenas em um “índio genérico”. Claramente, isso se trata de um equívoco, pois, cada etnia possui sua própria língua, sua arte, sua ciência,

sua religião e inúmeros outros aspectos que variam de um povo para outro, há diferenças culturais que devem ser reconhecidas e respeitadas.

O segundo equívoco que o autor retrata é a ideia de “culturas atrasadas e primitivas”, que remete ao pensamento do período colonial de que as culturas indígenas não possuem saberes relevantes, o que na realidade resulta em um desperdício de conhecimento, já que os povos originários são ricos em sua arte, literatura, poesia, religiosidade. Dois aspectos culturais indígenas que sofreram constante opressão por parte dos colonizadores foram as suas línguas nativas e suas religiões, constantemente consideradas inferiores. A religião sempre entendida como um conjunto de superstição, perspectiva, essa, etnocêntrica e preconceituosa. Desse modo, durante o processo de colonização e de catequese houve grande esforço dos europeus para exterminar as línguas e as religiões indígenas, sem sucesso, pois são aspectos que se mantém vivos até hoje em muitas dessas comunidades. Sobre a terceira ideia equivocada Bessa Freire ressalta:

O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. (Bessa Freire, 2000, p.12).

Com isso, essa ideia do “índio autêntico” apenas reforça discursos preconceituosos e discriminatórios lançados contra os povos indígenas, discursos esses que são reproduzidos dentro das salas de aula nas instituições de educação básica no Brasil. Isso se deve ao fato de que o contato que os indígenas tiveram com outras culturas lhe foi imposto, eles não tiveram direito de escolha do que queriam apropriar à sua cultura, historicamente não lhes foi dada essa oportunidade de “querer” ou “não querer”. Apenas houve uma imposição do colonizador etnocêntrico, ou seja, inicialmente não havia a opção de interculturalidade para os indígenas, não era permitido que transitassem em outras culturas de maneira dialógica e respeitosa e o resultado disso foi o congelamento de suas culturas. Um bom exemplo disso é a questão de que os brasileiros não indígenas podem querer aprender outra cultura por cede de conhecimento e oportunidades maiores de comunicação externa e com isso a sua cultura muda de alguma forma, entretanto, quando quem está nessa posição é um brasileiro indígena “eles deixam de ser quem são”, o que não condiz com a realidade, já que as culturas indígenas também se modificam e esse fato não se trata de algo negativo, a não ser que isso seja imposto e não escolhido.

O quarto equívoco, de acordo com o historiador, “consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil.” (Bessa Freire, 2000, p.16). De certo que os povos indígenas fazem parte da história passada do país, todavia, também são agentes integrantes do Brasil contemporâneo. Não é possível pensar nesse território sem a preciosidade das culturas indígenas. Durante muito tempo ficou no imaginário da nação brasileira, como uma herança dos portugueses, que a civilização não fazia parte dos povos tradicionais e que eles eram atrasados intelectualmente, culturalmente e socialmente e que deveriam ser civilizados, deixar de ser “índios” e se assemelharem cada vez mais como os portugueses/brasileiros. Por mais de 500 anos houve o apagamento de diversas etnias, com o extermínio dessas populações que passaram a serem vistas como pertencentes ao passado que já estava distante do Brasil. E isso reflete nas escolas não-indígenas, segundo Edson Brito:

Nas escolas-não indígenas, os povos indígenas são retratados como a expressão do folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira. São lembrados nas aulas do período colonial e eventualmente em outros momentos da história nacional ou nas manifestações do dia 19 de abril, quando as crianças saem da escola com os rostos pintados ou com uma pena de cartolina presa à cabeça. (Brito, 2009, p.61).

Sendo assim, os conteúdos escolares foram marcados inicialmente por esse modelo de abordagem da temática indígena em sala de aula, de modo geral apenas reproduzindo conteúdos genéricos e superficiais, autores como José da Silva (2022) e Edson Brito (2009) pontuam isso em suas escritas. No entanto, os povos indígenas têm representatividade no passado, mas também no presente e futuro do estado brasileiro e na sua identidade nacional, são importantes sujeitos e donos de uma rica diversidade cultural.

O quinto equívoco, é justamente o não reconhecimento do indígena como parte fundamental da descendência dos brasileiros e na sua formação identitária, sendo, que historicamente o povo brasileiro é formado por três principais matrizes: a europeia, a africana e por fim a indígena (Bessa Freire, 2000). Entretanto, os europeus colonizadores foram os responsáveis por determinar os caminhos referentes às questões políticas, militares e pela dominação dos demais povos – que foram oprimidos e escravizados no período colonial – com isso, há uma certa tendência em o brasileiro considerar apenas a matriz europeia em suas raízes de identidade e ignorar as heranças africanas e indígenas. Contudo, essas culturas “apagadas”, apesar de se modificarem com o passar do tempo, assim como qualquer outra de qualquer parte do mundo, permanecem vivas e mantem suas organizações sociopolíticas. Certamente, os indígenas estão presentes no cotidiano de cada habitante do Brasil e não somente na Amazônia

encontramos a presença indígena, como comumente é associado, apesar de realmente nessa região se concentrar a maior parcela de povos originários.

Vale ressaltar, que tanto os traços negros quanto os indígenas não estão ligados apenas a tonalidade da pele, ao formato dos olhos, do nariz, dos lábios ou até mesmo ao tipo de cabelo de alguém, basicamente, não é uma questão que se reduz aos genes, mas sim algo conectado a aspectos culturais e questões históricas. Nesse ponto, esses aspectos não são reconhecidos por alguns, e o Ensino de História entra como um importante meio pelo qual os indivíduos podem ter contato com essas heranças e reconhecê-las como tal, como uma forma de ressignificar a presença indígena em suas vidas, afinal, são tão marcantes como a europeia e a africana, o povo brasileiro se molda nesse tripé de povos que dão origem a ele.

Nota-se que a viabilidade do Ensino de História e Culturas Indígenas é algo urgente e de extrema relevância dentro das escolas brasileiras, por isso uma lei que o torna obrigatório. A lei nº 11.645/08 veio para tornar isso uma realidade possível e ajudar a desmistificar ideias equivocadas e preconceituosas que existem relacionadas a população indígena, é uma forma de esforço para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica que o Brasil possui e se torna uma maneira de diálogo entre as culturas indígenas e não-indígenas (Brito, 2009). É evidente, que essas questões devem ser abordadas de uma maneira respeitosa e sem estereótipos, os quais faziam parte da antiga abordagem da história indígena antes da lei. Por outro lado, história do país é marcada pela escravidão, exploração e expropriação de diversas etnias durante séculos, sendo importante ressaltar tal fato para um maior entendimento das lutas indígenas atuais, destacando também o protagonismo desses povos na constituição da história brasileira.

A História Indígena não se reduz apenas às perdas, derrotas e ao extermínio, havia lutas e resistências por parte dos “índios” que foram sendo construídas historicamente. Os indígenas não devem ser romantizados ou folclorizados, não são heróis e nem bons selvagens, mas pessoas que vivem em condições desiguais socialmente e são menos favorecidas pela sociedade, constantemente associados ao passado, a pobreza e considerados preguiçosos. Muitas etnias indígenas ainda vivem isoladas e sem contato direto com a sociedade envolvente. Isso tudo faz parte de um etnocentrismo herdado dos colonizadores, que julgaram ser os detentores do conhecimento, da civilização. Sua religião, cultura, língua, modo de viver era o que deveria ser seguido, na sua visão eurocêntrica e preconceituosa, e isso tudo foi imposto aos indígenas.

Por isso, há uma crítica a visão eurocêntrica da história do Brasil e aos livros didáticos (Brito, 2009, p.68), que realmente se faz necessária, inclusive, para os professores e professoras de História, que devem aperfeiçoar seus conhecimentos relacionados a temática indígena e aos seus recursos pedagógicos, o que requer formação, inicial e continuada, pois sem o conhecimento teórico e historiográfico a prática não se efetiva. Deve haver um diálogo étnico cultural e o entendimento dos povos indígenas como protagonistas legítimos que necessitam ter suas histórias e saberes reconhecidos, é importante considerar o passado dessas comunidades, mas não os colocá-los como pessoas do passado. Nesse sentido, se trata de inseri-los nos processos históricos que constituem a formação da sociedade brasileira, mas deixando de lado a visão que invisibiliza e apaga a existência ameríndia na contemporaneidade do Brasil.

Pelo exposto, ficou evidente como o ensino da temática indígena antes da lei 11.645/2008 era desenvolvido de forma equivocada, e mesmo depois de sua promulgação, muitos desses problemas ainda continuam presentes no ensino básico. Desse modo, é importante que os professores e professoras tenham conhecimentos básicos sobre como e o que deve ser ensinado sobre a temática indígena.

Podemos resumir o que foi até aqui exposto, citando Cavalcante (2011, p. 365-367), que aborda a reflexão sobre para quem o ensino da temática indígena no Ensino de História deve ser pensado, levando em consideração as seguintes questões: 1) não pode ser determinada pela história colonial, nesse sentido trabalhar com a presença do indígena na história do Brasil, se debruçando sobre a participação dos indígenas nos temas mais abrangentes da história nacional, ressaltando a importância desempenhada por esses povos; 2) promover a descolonização do discurso histórico. Não ver os indígenas apenas como vítimas do processo, mas como responsáveis pela sua própria história; desconstruir a ideia equivocada do índio genérico, que não expressa a diversidade de povos e culturas existentes; 3) deve representar os povos indígenas como históricos, evitando reproduzir o discurso do indígena estereotipado, aculturado e exótico.

Neste viés, de acordo com o historiador Clóvis Brighenti (2022, p.12), ao lançar-se no ensino da História Indígena se torna necessário compreender que os indígenas possuem história antes de se fazer qualquer abordagem a respeito desses sujeitos, sendo estes, pessoas, que não estão dentro de um contexto de passividade, como durante décadas foi salientado dentro da historiografia brasileira. Uma revisão da história foi fundamental para reconhecer os indígenas como indivíduos históricos e que possuem historicidade. Estes são capazes de produzir mudanças que podem e devem ser reconhecidas, mesmo dentro de algumas permanências

relacionadas ao seu ser, isso se torna um auxílio na desconstrução de uma visão estereotipada e exótica que é incorporada em relação aos povos originários, como já mencionado anteriormente por Cavalcante (2011).

Deste modo, Brighenti (2022, p.14) afirma que “[...] é fundamental pensar em metodologias que contribuam para trabalhar a história dos povos indígenas na educação escolar”. Assim sendo, no Ensino de História é possível que se construa novas metodologias que possibilitem o uso e abuso de alguns princípios filosóficos que caracterizam particularidades nas sociedades indígenas que as diferenciam da sociedade ocidental.

O antropólogo Claude Lévi-Strauss (Apud Perrone-Moisés, 1992) ao analisar os mitos dos povos indígenas na América constatou que nos mitos de origem (em geral mitos dos gêmeos fundadores) esses povos possuem uma singularidade, definida pelo autor como ideologia bipartite dos povos ameríndios. Por esses mitos os povos ameríndios apresentam uma filosofia totalmente distinta, em que os gêmeos fundadores, apesar das profundas diferenças, convivem e se complementam, não desejam eliminar o diferente. Ao comparar com o mito grego (Castor e Pólux), fundadores do pensamento filosófico da sociedade ocidental, encontramos outra relação, a intolerância. Devido às diferenças um eliminou o outro, ou seja, eliminou a diferença. (Brighenti, 2022, p. 14).

Em vista disso, dentro das sociedades indígenas viver com o diferente torna-se algo fundamental. Para os indígenas não há a necessidade de impor para “os outros” o seu modo de vida, sua religião, o seu pensamento sobre o mundo ou a criação deste. Isto fundamenta-se no princípio de que em torno de suas cosmologias não há o desejo de dominação tão bem empregado pela sociedade ocidental, seja de forma econômica, sociocultural ou epistêmica (Brighenti, 2022, p.15). Ao projetar o mundo sob o olhar da perspectiva indígena pode-se notar que os seus fundamentos são completamente diferentes dos da sociedade não-indígena, por exemplo, dentro da cosmologia indígena a economia não tem uma importância central como para os ocidentais, para os povos originários ela está apenas conectada a harmonia, a distribuição e as festas ritualísticas. Já, dentro do sistema capitalista a economia é a base da sociedade, é uma forma de exploração que está vinculada a acumulação de bens.

Outro ponto importante é a relação com o meio ambiente, para os não-indígenas preservar a natureza é uma necessidade humana, simplesmente por precisar de áreas preservadas para a sua subsistência. Brighenti (2022, p.16) pontua que para os indígenas a forma de viver ocorre de uma maneira diferente. Em suas filosofias as narrativas são outras, eles convivem com o meio ambiente, pois, o consideram como parte da criação divina, filosoficamente não existe a ideia de que os humanos estão acima da natureza. A terra também é vista de forma diferenciada por eles, é uma dimensão que possui seus valores, importância e que merece ser respeitada. Na concepção desses povos os seres humanos, a terra, a fauna e a

flora fazem parte de um conjunto indivisível onde não há uma hierarquia de relevância. Os povos originários não visualizam a terra sendo apenas um solo para construir moradias e fazer plantações, nelas estão as suas raízes antepassadas, é um lugar de pertencimento que carrega as suas memórias de lutas por sobrevivência, faz parte da sua identidade coletiva e individual, está relacionada a suas cosmologias, as suas formas de manifestações culturais e espirituais. Além disso, essa questão envolve o debate sobre a demarcação e garantia de território para esta população.

A concepção de mundo que os indígenas possuem não tem muita ligação com a lógica não-indígena, suas temporalidades e conceitos de evolução são outros, o que é evoluído para a sociedade ocidental não condiz com o que os povos originários pensam, para eles a tecnologia, por exemplo, não é um grande avanço já que no tempo que tinham mais árvores, matas e caças era uma época mais instigante. Essas questões evidenciam que as cosmovisões são diferenciadas, são caminhos interessantes de serem abordados em sala de aula. Ao explorar a História e Culturas Indígenas essas reflexões auxiliam nas trocas de saberes entre os alunos e alunas da educação básica e o indígena, há nesta forma de abordagem a concretização da interculturalidade como parte fundamental do reconhecimento da importância desses sujeitos para o processo histórico no qual o Brasil está inserido.

Além disso, a História Indígena no Brasil é marcada por um longo processo de lutas e reivindicações por reconhecimento da participação indígena na formação desse país, por bastante tempo foram povos apagados da educação escolar, de dentro dos livros didáticos e cercados por discriminações e preconceitos, também invisibilizados na memória da população, não tendo como foco a reflexão sobre o protagonismo do indígena na história brasileira. No entanto, é necessário que isso seja enfrentado e modificado, principalmente, dentro de sala de aula que é um espaço para a preparação de seres pensantes e futuros adultos que repassarão seus ensinamentos para as próximas gerações, para isso, devem ser incentivados a conhecerem a trajetória das etnias indígenas em busca de reconhecimento e inclusão na sociedade atual. Apesar do apagamento que a população indígena enfrenta ao longo da História do Brasil ela se faz atuante em várias camadas de lutas e formas de resistências por meio de organizações e atuações do Movimento Indígena.

Segundo Munduruku⁴ (2012, p. 223) o papel do Movimento Indígena é ser “articulador de uma nova consciência entre os indígenas e de uma aproximação com a sociedade nacional”.

⁴ É um escritor, professor e ativista indígena brasileiro originário da etnia Munduruku da região do alto do Tapajós no Estado do Pará.

Com isso pode-se notar que há diversificadas entidades responsáveis por defender temas voltados para a causa indígena, entretanto, não apenas isso, mas também há a ligação do Movimento com a criação e aprovação de leis que compreendem que os povos indígenas fazem parte da sociedade brasileira, não sendo um “bom selvagem” como na época do Brasil Império, mas sim como um cidadão que deve ser reconhecido como tal. Desse modo, na Constituição Federal de 1988 são estabelecidos os direitos da população indígena, dentre eles destaca-se o artigo 232 que foi uma das grandes conquistas do Movimento Indígena que estabelece que: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo e em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, dentro da Constituição Federal, de acordo com Machado e Leon (2019, p. 06) é assegurado o direito de “um ensino indígena, ou seja, o reconhecimento de que existe uma cultura indígena diversificada no Brasil e de que ela precisa manter-se viva”. Com isso, é estabelecido que dentro das comunidades indígenas há costumes, tradições, línguas e um aparato de outros aspectos que fazem parte do conceito de cultura que não estão ligados a herança europeia que é predominante em nosso país e por muitos é reconhecida como se fosse a única que temos, o que não condiz com a realidade. Em complemento, Munduruku (2012) ressalta que a nova política indigenista se transformou em uma defensora do multiculturalismo e pluralismo, pois, reconheceu a organização social indígena e tudo o que dela faz parte como direitos que os povos indígenas são possuidores e que devem ser respeitados por todos independentemente de concordar ou não com eles.

Com base nisso e trazendo essa discussão para a Lei nº 11.645/2008, de acordo a perspectiva do Historiador Clóvis Antonio Brighenti (2015, p. 03), esta lei “não foi resultado da participação direta do movimento indígena, mas resultado da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar”. No entanto, é importante destacar que na “Declaração de Princípios”⁵ do Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, conforme destaca Luciano⁶ (2006), há a demonstração de que os povos indígenas tinham uma grande preocupação com os destinos da educação escolar indígena, principalmente, mas não deixaram de se preocupar com o ensino da temática indígena nas escolas não indígenas, quando afirmam no princípio 13: “Nas escolas dos

⁵ Elaborado em 1991 durante o IV Encontro de Professores Indígenas, em Manaus e reafirmado em 1994 no VII Encontro, novamente em Manaus.

⁶ Conhecido como Gersem Baniwa, é um líder indígena, ativista, educador, antropólogo e escritor brasileiro pertencente a etnia indígena Baniwa.

não índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (Luciano, 2006, p. 144).

Em relação a educação escolar indígena, quando se reflete historicamente sobre como ela foi por muito tempo viabilizada dentro do território brasileiro podemos perceber que esta era tratada como uma forma de “civilizar” essa população por meio da catequização. De acordo com a autora Francisca Pareci de Ângelo (2003), durante décadas essa padronização de escola fez com que fossem causados danos como o desaparecimento de centenas de idiomas e povos indígenas. Outrossim, como já foi ressaltado, citando anteriormente o autor Bessa Freire, ao mencionar as ideias equivocadas sobre os indígenas existentes em nossa atual sociedade, umas das consequências ainda persistentes deste modelo diz respeito a generalização do ser indígena, como se todos fossem homogeneamente uma única unidade não sendo considerado o seu pluralismo étnico.

Ademais, é perceptível que antes da referida lei não havia nada que assegurasse que a história e culturas indígenas poderiam ser abordadas dentro de sala de aula das escolas não-indígenas, não havia previsão de nenhuma disciplina abordá-las, conseqüentemente não poderia haver um conhecimento dos alunos e alunas não-indígenas em relação a realidade dos povos originários. É importante frisar que mesmo após a implementação dessa lei, como mencionado anteriormente, ainda se encontra uma certa escassez da temática indígena dentro das escolas da educação básica, especialmente dentro dos materiais didáticos que são disponibilizados a elas.

Portanto, também é muito importante que a lei nº 11.645/08 realmente seja posta em prática, além de ter sido uma das conquistas para os povos indígenas ela também se torna uma grande aliada dentro das comunidades não-indígenas, pois, sugere uma aproximação entre os/as alunos(as) e professores(as) não-indígenas com as histórias, costumes e modo de vida dos povos originários. Todavia, a abordagem das temáticas indígenas dentro do ensino nessas escolas põe em evidência as mudanças na visão do que é a História Indígena nos dias atuais, com a desmistificação de pontos extremamente equivocados sobre esses povos tradicionais. Com isso, a luta do Movimento Indígena não se deu unicamente com o objetivo de lutar por educação diferenciada e multicultural, mas havia também a preocupação em inserir a história indígena dentro das escolas de educação básica de todo o país de forma adequada.

1.2 Pensar a Lei nº 11.645/08 no âmbito do Ensino de História Local em uma perspectiva decolonial

A luta dos povos indígenas contribuiu para que fossem revistas algumas concepções antiquadas e preconceituosas no que tange a forma como essas comunidades eram e são vistas pelo restante da sociedade, essas movimentações feitas por eles evidenciaram que se fazia necessário uma reformulação em vários âmbitos sociais, evidentemente, que na área educacional também. Dentro desses espaços de ensino é notório que há uma propagação maior relacionada a preconceitos e estereótipos sobre as populações desprovidas de privilégios que foram anuladas pela elite que regem as principais decisões dentro de nosso país, como as populações negras e indígenas. Para essa realidade ser alterada deve haver mudanças cruciais no sistema de educação ofertado para a população em geral. Vale ressaltar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), desde quando foram divulgados evidenciam a pluralidade cultural, demonstrando que alguns grupos étnicos foram desvalorizados durante décadas dentro das escolas por ter um ensino demasiadamente eurocêntrico, desse modo, os PCN's trazem como proposta:

É importante, ao tratar este assunto, fazer-se a distinção entre diversidade cultural, a que o tema se refere, e desigualdade social. As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto social em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência (Brasil, 1997).

Em encontro com essa proposta as autoras Clara Machado e Adriana Leon (2019, p. 02) pontuam que a “diversidade deve ser vivida, compartilhada e valorizada”, pois, a partir desse pressuposto todas as culturas, de uma forma abrangente, são importantes para a formação da nação brasileira e qualquer preconceito relacionado a essa diversificação deve ser superado. Complementando essa ideia da diversidade cultural, Edson Brito (2009, p. 60) afirma que a resistência dos indígenas está sendo fortalecida, pois, ela mantém tradições que vão dinamizando novos hábitos que inovam, transformam e ressignificam a cultura dessas populações. A escola entra nessa questão justamente como um espaço que foi ressignificado, não é vista mais como um lugar para “civilizar” o indígena, mas sim como um ambiente que privilegia e valoriza a cultura e a emancipação desses povos.

Após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) houve uma maior discussão sobre as diferenças culturais dentro da educação brasileira, até a sua publicação pouco

se discutia sobre a pluralidade cultural ou étnica (Machado e Leon, 2019, p. 07). É evidente que por muito tempo a visão que prevaleceu foi a de que existia uma única cultura que era igual para todos, o sentimento de unidade que tanto foi defendida, teoricamente, durante o Brasil Império, era bem estruturado, hegemônico e não levava em consideração que poderia haver sujeitos que destoam deste padrão e que isso não faz deles inferiores por serem diferentes.

Um dos caminhos que se fez necessário para desconstruir essa concepção com base nas reflexões relacionadas a incluir a diversidade cultural dentro dos currículos da Educação Básica de Ensino foi a criação de leis que fizessem essa discussão se tornar obrigatória no campo escolar. Para isso, temos a lei nº 11.645, publicada no ano de 2008 e que alterou o Art. 26-A da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais já haviam sido modificadas pela lei nº 10.639 de 2003 (Silva, 2018, p. 49). Essa legislação traz como exigência a inclusão e abordagem da história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo escolar:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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 brasileiras. (Brasil, 2008).

Essa foi uma grande conquista, já que anteriormente era extremamente difícil a temática indígena ser abordada nos currículos escolares, as matrizes são muito extensas e abrangem um aparato de temas que em geral possuem como protagonistas os europeus. É muito comum, por exemplo, estudarmos Grécia e Roma, algo que está distante de nós tanto temporalmente quanto geograficamente. No entanto, para que a história dos povos que fazem parte da construção da nação brasileira pudesse ser estudada foi preciso criar uma lei a tornando obrigatória, em três disciplinas em especial, uma delas sendo dentro do Ensino de História. Lançando-se um olhar crítico sobre este fato é muito preocupante o modo como ocorre a distribuição dos temas que devem ser estudados dentro das escolas. Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) do ensino fundamental pode-se perceber que o espaço dado para as populações

negras e indígenas dentro daqueles conteúdos é pouquíssimo e chega-se a mesma constatação ao se analisar o Referencial Curricular Amapaense - RCA (2019) do ensino fundamental.

Outra problemática está relacionada ao fato de a História Indígena ser uma vertente nova dentro das pesquisas historiográficas, que adentrou no campo da História graças a sua aproximação com a Antropologia. Para John Manuel Monteiro (1995) não há tanta atenção voltada para os povos indígenas entre os historiadores, existe uma pequena exceção que tem como foco os debates indígenas, porém dentro da antropologia se levanta um notável interesse por essa área. Nessa perspectiva, Giovani José da Silva em seu texto “O desafio da História Indígena (e de seu ensino) no Brasil” (2019) complementa que as pesquisas e estudos sobre o Ensino de História Indígena no país ainda não são suficientes dentro do campo historiográfico. Com isso, é notório que há uma certa distância com essa temática e isso pode influenciar de maneira negativa em como é moldado pedagogicamente a forma como não-indígenas fazem a abordagem da temática dentro das escolas.

Uma das possibilidades para realizar a abordagem dessa temática dentro do Ensino de História está ligada com a perspectiva de um ensino decolonial, que tem como principal foco quebrar os paradigmas e desconstruir ideias cheias de estereótipos e equívocos sobre as populações indígenas e suas histórias e culturas, que como já foi frisado neste capítulo são diversas e muito importantes para a História do Brasil, o que falta é reconhecimento dessa causa. De acordo com os estudos de Silva e Bicalho (2018, p. 248), a crítica decolonial surgiu com “a intenção de desnudar e denunciar a dependência dos países do ‘sul’ aos países do ‘norte’ em três setores: do poder, do ser e do saber”. Dessa forma, o que o movimento decolonial propõe é buscar ações e maneiras de pensar, idealizar e pôr em prática noções que tenham origem dentro de uma cultura local e que sujeitos denominados de subalternos⁷ sejam ressaltados, visibilizados e vistos como protagonistas da sua própria história, e é evidente que para isso o ensino possui um papel muito importante e os professores e professoras de História também.

Muitas situações cotidianas podem ser utilizadas para discussão de ideias decoloniais na sociedade atual, e a escola é um ambiente propício, uma vez que lida com a formação integral do ser humano, já que seu público está em processo de aprendizagem, formação de opinião e de identidades. As disciplinas escolares possibilitam, através dos currículos, a abertura à inserção de temáticas como a

⁷ Gayatri Chakravorty Spivak (2010, p. 275), no livro “Pode o subalterno falar?”, traz como um ponto de reflexão a palavra “subalterno” como uma referência as populações marginalizadas que não possuem um lugar de destaque dentro do contexto de globalização do mundo capitalista e desigual, esse termo carrega em si o significado de que o “subalterno é sempre aquele que não pode falar, se o fizer, já não o é”.

indígena, a afro-brasileira, o respeito à diversidade, entre tantas outras inerentes ao convívio social. (Silva; Bicalho, 2018, p. 248).

Por esta razão, o Ensino de História voltado para o contexto da decolonialidade se torna uma importante contribuição para a sociedade e para o ensino-aprendizagem dos aprendizes da educação básica, capaz de evidenciar as populações silenciadas e invisibilizadas, ressignificando assim o papel desses indivíduos, que graças ao eurocentrismo foram colocados por séculos como seres subalternos que não falavam por si mesmos e deveriam permanecer assim, de certo, que isso não ocorria sem resistências. A escola tem o dever de quebrar essas concepções e para isso algumas disciplinas possuem um lugar especial dentro dessa, porém, é importante frisar que não apenas a história, a arte e a literatura possuem esse poder, como declara a lei nº 11.645/08, pois, a história indígena é um tema transversal que pode ser aplicado em outras áreas do conhecimento. Entretanto, a disciplina de História apresenta uma grande potencialidade para a abordagem da temática em uma perspectiva decolonial em sala de aula, dentro dela há a abertura para a abordagem de problemáticas pertinentes as culturas indígenas, as suas cosmologias, crenças e tradições.

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento. E, neste sentido, o movimento teórico-prático, expresso pelos intelectuais MC⁸ e pelos diversos movimentos sociais, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. (Walsh; Oliveira & Candau, 2018, p. 06).

Com isso, o debate em torno da decolonialidade na historiografia brasileira é recente. Porém, nos últimos anos percebe-se uma crescente produção sobre essa questão em variados campos do conhecimento histórico e social, em especial, na área educacional. Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018), dentro do pensamento decolonial se fazem referências a educação popular, a educação indígena, a educação em comunidades amazônicas, sobre tradições orais, memórias e patrimônios afro-brasileiros. Esses estudos formulam e analisam pedagogias que perpassam para além dos sistemas educativos predominantes, fazem um diálogo com as experiências críticas e políticas dos povos colonizados. Sob outro enfoque, faz-se referência a

⁸ Se trata de uma perspectiva teórica chamada “Modernidade/Colonialidade” (MC).

educação de jovens e adultos, ao ensino superior, ao ensino de História, ao ensino de línguas estrangeiras e ao conservadorismo da Escola Sem Partido. Com isso, a pedagogia decolonial intervêm na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica e propõe “desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” (Walsh, Oliveira e Candau, 2018, p. 06).

Neste sentido, ao refletir sobre a intervenção na sociedade como uma forma de reinventá-la, em uma perspectiva decolonial, o autor João Colares da Mota Neto em sua obra “Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda” (2016), como o próprio nome do livro sugere, aborda indagações a respeito de dois grandes intelectuais latino-americanos de uma forma que haja a articulação de debates sobre a decolonialidade no pensamento desses dois autores. Porém, neste momento será enfatizado sua contribuição acerca de Paulo Freire, um educador brasileiro, que segundo Mota Neto, em sua tese, defende que há na práxis de Freire uma concepção decolonial, denunciante do colonialismo e da colonialidade e que propõe uma educação que descolonize certas determinações relacionadas aos sujeitos subalternizados, apesar de Freire não ter utilizado esse conceito propriamente. Entretanto, a decolonialidade está presente em suas obras, “nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico” (Mota Neto, 2016, p. 149). Com isso, os ideais freireanos se tornaram uma importante colaboração a teoria decolonial. Paulo Freire pensou em uma pedagogia partindo do lugar de grupos e populações invisibilizados e oprimidos.

Neste enfoque, os autores Oliveira e Candau (2010, p. 24) ao citarem a educadora Catherine Walsh (2005) afirmam “que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber”. Neste viés, a decolonização se trata de dar visibilidade a lutas e resistências contra a colonialidade, fundamentada por pessoas, pelas suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Vai além de transformar a descolonização, entretanto, também supõe construir e criar novas possibilidades para esses “outros” excluídos do pensamento eurocêntrico.

Nesta perspectiva, se reforça a importância do conceito de interculturalidade como um dos princípios de orientação de pensamentos, ações e novos objetos epistêmicos. É algo prioritário na (re)construção de se pensar o “outro” (Oliveira e Candau, 2010). Dessa maneira, na lei que possibilita a abordagem da história e culturas indígenas na educação básica há a

abertura para uma crítica e reflexão decolonial nos ambientes escolares, que abrem caminhos para se discutir questões como preconceitos, discriminação e racismo em relação ao que é “diferente” do padrão estabelecido socialmente, essas questões estão presentes nas práticas sociais e educacionais. Nota-se que a escola tem se mostrado um ambiente propício para cenas de racismo, encaradas muitas vezes apenas como “brincadeiras” entre os educandos e educandas, que podem ser muito dolorosas para quem precisa enfrentá-las. A aplicação da lei permite visualizar outros cenários históricos, que evidenciam como protagonistas outros sujeitos que destoam da visão ocidental na qual tem como prioridade pôr em destaque a branquitude europeia.

Além disso, a lei nº 11.645/08 é uma relevante contribuição para o ensino da História Local. A autora Circe Bittencourt (2008, p. 168) destaca que essa “tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer”. Desse modo, essa abordagem local colabora com a ligação que se deve fazer com o tempo presente dentro das aulas de História, pois, afinal de contas ela não está ligada somente ao passado, mas também pode ser conectada ao cotidiano e ajudar na configuração identitária dos educandos e educandas.

Neste mesmo viés, Edson Brito (2009, p. 64) pontua que “deve ser privilegiado a compreensão da história local e da sua relação com o conjunto dos povos indígenas”, com isso, é importante destacar nas aulas de história os indígenas que habitam a Amazônia, tendo como foco em especial, no caso do Amapá, os indígenas que aqui residem e possuem suas histórias e culturas que se mantem vivas por várias gerações, como as etnias Wajãpi, Galibi do Oiapoque, Galibi Marworno, Palikur e Karipuna.

José D'Assunção Barros (2017) estabelece que a História Local se fortalece cada vez mais dentro da historiografia brasileira, pois, o Brasil se trata de um país que carrega em si a possibilidade de pensar muitos espaços internos, evidentemente, que isso está ligado com a diversidade geográfica e natural do território nacional, mas não apenas por esse motivo. Dessa forma, as várias culturas que um único local pode ter faz com que os historiadores e historiadoras se sintam instigados a terem a História Local como foco de suas pesquisas.

No entanto, como aponta Borges da Silva (2004) esse estudo voltado para a localidade tem relevância recente na pesquisa histórica, foi apenas a partir de 1980, com o surgimento de uma nova concepção metodológica, a chamada Nova História, que se multiplicaram os trabalhos voltamos para esse campo. A História Local revela-se como um universo de novas

possibilidades e de instigante importância no campo histórico, ela aproxima os historiadores do seu objeto de estudo que pode ser até mesmo a localidade onde esse está inserido socialmente e é algo que deixa de ser um tema distante e se incorpora a historicidade de um determinado local. Com isso, os sujeitos subalternizados passam a fazer parte dessa história que se tornou uma história plural e que abrange, ou deveria abranger, a diversidade existente no Brasil.

Nesse sentido, a História Local quando abordada no Ensino de História possibilita visões inovadoras em relação ao processo de ensino-aprendizagem do conteúdo histórico de uma forma que ajude o aluno ou aluna a se reconhecer como sujeito(a) inserido(a) em um determinado meio que o/a influencia. A escola tem um importante papel nesse reconhecimento, em especial, os professores e professoras de História.

Abordar em sala de aula essa concepção historiográfica, principalmente dentro do ensino fundamental – anos finais, abre caminho para que o aprendizado do estudante se distancie do que é apresentado nos livros didáticos, ligados a uma História Geral, que não condiz com a realidade do aluno e aluna. Até mesmo quando se trata do Brasil é algo abrangente que não tem como foco a Amazônia ou o Amapá, localidades essas que são deveras importantes para os amapaenses, pois, se trata de algo que está no seu tempo presente, em seu cotidiano, nas suas experiências de vida e fazem parte do conhecimento que o educando e a educanda possuem.

Essa possibilidade de abordagem ressalta o ensino como algo que pode ser prazeroso, que emocione e traga a perspectiva de que a história faz parte da vida, possibilita realmente se reconhecer como protagonista na produção de seu próprio conhecimento. Um dos principais intuitos do Ensino de História é possibilitar que os aprendizes se reconheçam como sendo pessoas críticas capazes de refletir sobre determinados acontecimentos.

Hoje, todos nós sabemos que a finalidade básica do ensino de história na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos parece fundamental para a vida do homem – indivíduo eminentemente histórico. (Fernandes, 1995, p. 03).

Sendo assim, é importante os conteúdos das aulas de História fazerem sentido na vida dos(as) estudantes. Ao retratar a História Indígena dentro do contexto da História Local pode-se mencionar as heranças dos povos indígenas existentes dentro do Amapá como as contribuições desses para a sociedade local. Por que falar apenas dos indígenas do passado e de etnias distantes dos alunos e alunas, se temos povos originários em nossa região até os dias atuais? Enfatizar a História Indígena de uma forma geral se faz necessário, porém, evidenciar

as populações da Amazônia e do Amapá é algo que se aproxima da realidade do alunado, fazendo com que haja uma maior reflexão sobre o tema que está sendo trabalhado dentro de sala de aula. Portanto, o Ensino de História, especialmente no ensino fundamental – anos finais, pode-se utilizar da História Local para fazer com que o educando compreenda que faz parte de uma história que está no seu cotidiano, na cidade onde ele vive e que se reconheça como um sujeito histórico.

CAPÍTULO II

A COSMOLOGIA INDÍGENA EM SALA DE AULA: COMPREENDENDO O PAPEL DOS MITOS PARA O POVO WAJÃPI DO AMAPÁ

Sabe-se que no campo histórico há um forte diálogo com outras áreas do conhecimento, em decorrência da utilização de abordagens interdisciplinares existentes em dias atuais e uma delas trata-se da ligação da História com a Antropologia que teve como consequência novos pressupostos teóricos e conceituais e possibilitou “a análise de relações de contato entre povos cultural e etnicamente distintos” (Celestino de Almeida, 2012, p. 151). Com isso, partindo dessas novas perspectivas as diversas visões preconceituosas, estereotipadas e rudimentares foram sendo ultrapassadas, revelando assim, sociedades complexas e dentro dessas há sujeitos e grupos étnicos e sociais diversificados, que não são estáticos, circulam, relacionam-se e instigam-se de forma genuína e mútua. Desse modo, suas culturas, histórias e identidades são transformadas e ressignificadas, construindo-se dinâmicas em diferentes contextos históricos.

Partindo desse pressuposto, estudos sobre os povos indígenas foram se tornando objeto de investigação dos pesquisadores-historiadores. Vale ressaltar, que até meados do século XX esses indivíduos eram mencionados dentro da historiografia apenas como vítimas de sistemas opressores e suas ações de resistência eram anuladas, hoje essa abordagem já não é mais feita dessa forma. Atualmente, há várias pesquisas dentro da perspectiva histórico-antropológica sobre essas comunidades tradicionais, evidenciando-os como sujeitos ativos em determinados processos históricos nos quais estão inseridos. Isto faz com que haja uma revisão das histórias dessas populações, assim como também, das histórias locais e nacionais. Além disso, é importante ressaltar que o ponto de encontro principal entre historiadores(as) e antropólogos(as) tem-se dado no contexto da História Cultural e nos estudos voltados para a cultura sendo analisados por um olhar histórico.

Trazendo essa reflexão para o Ensino de História Indígena, é relevante que se destaque algumas questões ligadas ao convívio com as diferenças e é fundamental prezar-se por uma educação étnico-racial que respeite a diversidade sociocultural existente no Brasil, evidenciando a localidade, as regiões, o lugar onde essas diferenças se fazem presentes no cotidiano do povo brasileiro, como nas terras amazônicas e amapaenses. Os povos indígenas na atualidade trazem em si uma representatividade muito importante dentro do contexto histórico e social do território nacional, não apenas os indígenas dos dias de hoje, mas também as comunidades existentes no passado que a todo momento apresentaram possibilidades mútuas

de fortalecimento de suas identidades culturais, mesmo que dentro de situações opressivas, de perda de poder e autonomia, após serem marginalizados e colocados em situações de subalternidade. Os povos originários desde os primórdios da civilização brasileira, revelam em suas estruturas a capacidade de se resignificar com o passar do tempo por meio de suas tradições e crenças que são repassadas por várias gerações.

2.1 Os mitos nas sociedades indígenas

Os diversos grupos indígenas habitantes do Brasil contemporâneo possuem suas próprias percepções de mundo que variam de comunidade para comunidade, nenhum povo indígena é igual ao outro, cada um possui as suas próprias singularidades que em algum momento podem ter semelhanças, entretanto, não anulam a individualidade de cada uma dessas populações. Estão enraizadas nessas sociedades heranças ritualísticas e filosóficas que fazem parte de suas cosmovisões, de suas histórias e vida social e cultural que variam de acordo com as condições de existência de cada etnia. Dessa forma, para os indígenas, segundo Lopes da Silva em seu texto “Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução” (1994), seu cotidiano e as suas concepções sobre determinado assunto, como a criação do mundo, por exemplo, orientam e dão sentido as interpretações acerca dos acontecimentos que ocorrem na vida desses sujeitos.

O que está intrinsecamente conectado a esse fato se refere as narrativas míticas que os povos originários possuem em seu universo cultural, essas tratam de uma complexa e fascinante característica marcante dos saberes indígenas. Lopes da Silva (1994, p. 75) pontua que “neste plano, definem-se os atributos da identidade pessoal e do grupo, distintiva e exclusiva, construída pelo contraste com aquilo que é definido como o “outro”: a natureza, os mortos, os inimigos, os espíritos”. Assim, esses mitos fazem parte das cosmologias dos povos indígenas que guiam as suas vidas e se expressam por meio de uma linguagem simbólica que faz parte dos rituais habitualmente realizados por variadas etnias. A cosmologia indígena é um dos pontos centrais deste trabalho, por isso é importante que fique claro qual a sua definição para evidenciar ao que realmente se refere. Para isso, Lopes da Silva (1994) em seu texto já citado define este conceito como:

Cosmologias são teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade. Na vivência

cotidiana, nas aldeias indígenas, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões. (Lopes da Silva, 1994, p. 75).

Nessa perspectiva, para Clóvis Brighenti (2022, p. 18), as cosmologias fundamentam a visão de mundo das sociedades indígenas, essa vem sendo manifestada “através das mitologias, filosofias, línguas e expressões socioculturais e religiosas”. Dessa forma, é importante ressaltar que as pinturas corporais dos povos indígenas são elementos relevantes, pois, por meio delas é revelado como cada etnia visualiza o universo, estão diretamente ligadas aos valores mais profundos dessas sociedades, algo que tem relação com as suas cosmologias, de certa forma tudo está interligado, é algo que guia os indígenas em suas formas de ver e viver a vida. Se trata de suas vivências, no que creem, isso encontra-se em suas culturas, suas representações, memórias, saberes e práticas. Por outro lado, é perceptível, de acordo com Lopes da Silva em sua outra obra intitulada “Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas” (1995) que desde o início da colonização portuguesa essas práticas que envolvem as cosmologias e mitologias dos povos indígenas já eram existentes, com isso, se mantém vivas até os dias atuais como uma forma de resistência, já que inicialmente eram vistas pelos europeus como apenas superstições que deveriam passar por um processo de transformação e serem desconsideradas mais à frente.

Os mitos dos povos indígenas da América vêm sendo coletados, registrados e interpretados por não-índios desde que foram feitos os primeiros contatos, no contexto da Conquista. Inicialmente entendidos como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstições que deveriam ser compreendidas para serem transformadas e, no final do processo, substituídas pela verdadeira fé dos colonizadores [...] (Lopes da Silva, 1995, p. 317).

Com esse ideal desconsiderava-se que as cosmologias e mitos indígenas são o resultado da produção de conhecimento de um determinado povo sobre sua vida, sua sociedade e sua história, expressam experiências e concepções próprias que devem ser levadas em consideração, especialmente, na atualidade onde ideias equivocadas estão sendo desconstruídas com o passar do tempo e avanços relacionados as pesquisas sobre a História Indígena. Esses modos de viver dos indígenas constroem-se e reconstroem-se ao longo do tempo, fazem parte de símbolos, sentimentos e matérias que se encontram e se misturam em um só universo, no caso o do mito e da cosmologia. Logo, isso faz com que se permeiem vida e pensamento, sociedade e natureza e traz a possibilidade de haver um sentido para a humanidade no mundo (Lopes da Silva, 1994).

Diante do exposto, porém com a pretensão de interligar esta questão ao universo escolar, inicialmente dentro da educação básica, a mitologia indígena era associada corriqueiramente a

lendas ou histórias para o público infantil. Com isso, eram feitas coletâneas e livros abordando essas narrativas, no entanto, seus autores não se identificavam com o pensamento ameríndio e raramente respeitavam esse, de forma geral, os textos míticos eram adulterados ou “corrigidos”, para poderem ser utilizados. (Lopes da Silva, 1995). Desse modo, é necessário ter em mente que essa forma de abordagem inicial dos mitos está diretamente relacionada a forma que a sociedade ocidental tem de enxergar o mundo, que no caso, se baseia em um pensamento diferente dos indígenas, que por bastante tempo foi considerado como primitivo, inferior e não civilizado pelos não-indígenas. Essas fontes de conhecimento, os mitos, para o ocidente esteve por muito tempo em oposição a ciência, era algo irracional que não condizia com a realidade. Para os ocidentais, fazia sentido descrevê-los como algo fantasioso e mais próximo a contos de fada do que a racionalidade.

Neste viés, segundo Vitor da Silva (2018, p. 54) “as características do pensamento indígena contrastam fortemente com a nossa cosmologia (judaico-cristã), ou seja, com nossas concepções sobre a ordem do universo”. Com isso, havia distorções e preconceitos em relação a esse grupo social e uma forte oposição entre o europeu e o indígena, que persistem em nosso tempo presente. Se formos fazer uma comparação em relação as mitologias gregas e romanas com as indígenas, dentro do contexto brasileiro, as europeias são mais conhecidas do que as dos nativos sul-americanos, e é algo que está distante de nós em tempo e espaço. Por outro lado, as sociedades indígenas que estão mais próximas passam a ser desconhecidas e mal interpretadas, associadas a estereótipos e a uma visão romantizada em relação aos sujeitos que as compõem e geralmente eram lembradas apenas como parte do passado do Brasil. No entanto, a autora Aracy Lopes da Silva (1995) ao tentar encontrar uma justificativa para associação dos mitos indígenas ao público infantil, como mencionado acima, ressalta como uma de suas hipóteses a seguinte reflexão inspirada na psicologia analítica junguiana e do lugar que a mitologia indígena ocupa em sua teoria relacionada ao ser humano e ao inconsciente:

Podem ser entendidos como narrativas que trabalham com arquétipos presentes no inconsciente coletivo e que permitem o contato com emoções e imagens simbólicas constitutivas da própria condição humana. Neste sentido, operam em um plano inconsciente mas compartilhado coletiva, universalmente. Isto justifica o empenho em abrir às crianças a oportunidade do contato com mitos indígenas: mostra-lhes a igualdade básica da condição humana no mundo, apesar e através de, ou mesmo graças à diversidade de modos de tratar e expressar aspectos básicos da existência humana, já que tais questões aparecem, nos mitos, através de estilo, situações e seqüências narrativas marcadas pelas particularidades culturais do grupo social ou do povo que os produziu. (Lopes da Silva, 1995, p. 319).

Seguindo esse pensamento, pode-se compreender que crianças e adolescentes serão conduzidos a fazerem descobertas relevantes relacionadas a circunstância de que todos somos

iguais como seres humanos, mas, ao mesmo tempo diferentes quando o assunto se trata do modo como é construído à nossa maneira de enxergar o mundo. Nessa perspectiva, é possível notar que “membros de grupos com identidades, concepções e práticas diversas somos, apesar disto, membros de uma única e mesma humanidade” (Lopes da Silva, 1994, p. 319). Com isso, dentro dos mitos e das cosmologias indígenas encontram-se temas que demonstram preocupação com o caminhar da humanidade, assim como nas cosmologias ocidentais, mas apenas isso ocorre de forma diferente, varia de acordo com a consciência e a maneira que cada povo tem que de se expressar. A mitologia indígena retrata a essência do significado do que é a humanidade e estar no mundo, dentro dela pode haver ideias, imagens e símbolos que inicialmente são desconhecidos para os não-indígenas, no entanto, são essencialmente humanos e dessa forma se tornam instigantes e capazes de:

Superar distâncias e incompreensões entre porções únicas e originais da humanidade; conhecer as razões, as noções e os estilos de outros povos, de outros mundos; abrir-se para a diversidade e o dinamismo com que a humanidade (que, apesar de ser sempre a mesma, é única) ricamente se apresenta, deixando-se maravilhar por eles, é lançar-se na aventura fascinante da descoberta de novos caminhos para o diálogo entre diferentes modos de ser, viver e pensar. (Lopes da Silva, 1995, p. 320).

Os mitos podem ser considerados produtos da reflexão do ser humano sobre o mundo em que ele vive, é algo criado originalmente por determinado povo com suas especificidades, culturas e identidades particulares. Isto se torna importante de ser ressaltado, pois, em nosso tempo presente o convívio entre diferentes povos, nações e diversos grupos étnicos se faz necessário socialmente e politicamente. Essa troca de comunicação entre variados sujeitos ocorre em uma grande intensidade ao redor do mundo, raras são as civilizações que vivem isoladas em tempos atuais, apesar de existirem algumas em isolamento, indígenas, inclusive. Desse modo, esses conhecimentos dos povos tradicionais fazem parte dos seus saberes e são utilizados como uma forma de permanecer com suas tradições, que por bastante tempo, principalmente na época da “conquista” europeia tentou-se transformá-las e substituí-las por uma crença ocidental, ou seja, praticamente estavam sendo apagadas das histórias dessas populações.

Nesse sentido, durante séculos o conceito de mito foi considerado como algo relacionado a uma ilusão que nada mais era do que um produto de mentes “pouco evoluídas”, era algo que poderia ser facilmente derrubado e ser substituído por um fato concreto tido como real. Logo, as mitologias e as lendas eram vinculadas a histórias fantasiosas, poderiam ser vistas como uma curiosidade ou diversão, porém, não passavam disso e não deveriam realmente ser levadas a sério (Lopes da Silva, 1995). Por outro lado, há populações inteiras que acreditam

nessas narrativas e as entendem como uma realidade, as transmitem oralmente para seus filhos e netos, tomam cuidado para que sejam repassadas e não se percam.

Repassa-las trata-se de um prazer, de uma tradição que não pode ser deixada de lado, pode se ressignificar, mas não se apagar, com isso, não tem sentido nenhum a associação dessas fontes de conhecimento com algo inverídico que não se pode acreditar realmente, essas questões variam de acordo com o que cada sociedade define como crença. Aqui entra um debate importante, que envolve discussões voltadas para o campo da antropologia e está ligada a racionalidade da mitologia ou como Lopes da Silva indica (1995, p. 320-321) “das mentes que produzem e mantêm vivos os mitos”. Há uma ideia preconceituosa de que essas narrativas se tratam de um saber inferior a racionalidade, essa forma de pensar atribui, portanto, às sociedades indígenas, uma forma de pensar pré-científica, haja vista que guiam muito de sua vida cotidiana por seus mitos e cosmologias e não pelo conhecimento produzido pela ciência propriamente dita.

[...] as diferenças são entendidas como desigualdades: reduzindo os outros a si mesmo, o ocidente dilui e nega as diferenças enquanto tais, transformando-as em momentos de uma única escala evolutiva, que vai dos “selvagens” aos “civilizados” (sendo esta a autodenominação daqueles que têm, nesse contexto, o uso da palavra!), hierarquizando e qualificando segundo seus próprios critérios as diferenças que lhes chamam mais à atenção. (Lopes da Silva, 1995, p. 322-323).

Dessa maneira, o que é diferente do “comum” se torna uma exceção em meio a regra e acaba sendo tratado de uma forma em que não se pode considerar como algo relevante e que faça parte de uma lógica verídica. Ainda de acordo com Lopes da Silva (1995) em algumas concepções foram desenvolvidas declarações de que há povos que se baseiam na razão e outros que ainda não se desenvolveram de forma racional a ponto de serem capazes de produzir História, Ciência e Filosofia. A partir disso, em um período mais próximo da contemporaneidade, os mitos eram definidos como narrativas falsas e apenas a ciência/razão eram entendidas como uma forma de produção de conhecimento válido.

Em outra perspectiva, para Peter Burke (2004) quando dissemelhantes culturas se encontram há algumas reações e uma delas seria o fato de negar ou ignorar o diferente, o “outro”. Nessa concepção, a distância cultural se torna algo que se fundamenta em o “outro” ser visto como parte do “eu”, o etnocentrismo se torna extremamente visível aqui, onde só o que faz parte da “minha” crença deve ser levado em consideração e o que se difere disso é diminuído e inferiorizado, essa, aliás, foi a lógica que os colonizadores portugueses utilizaram ao terem contato com os indígenas brasileiros. Com isso, Burke (2004) aponta que a principal

característica dessa reação é a assimilação, e assim, quando o outro é assimilado entra em cena o estereótipo, no sentido de generalizar o outro, é como se a identidade desse fosse congelada.

Partindo desse princípio, essa concepção sobre a mitologia “é fruto de uma história particular e produto do modo ocidental de ver e compreender outros povos e outras culturas” (Lopes da Silva, 1995, p. 323). Dessa forma, a mitologia é relacionada a aspectos como a oralidade, a subjetividade, a emoção e opõe-se à racionalidade, a lógica, e a ciência, isso na visão do ocidente. No entanto, não há garantia de que esse ponto de vista seja a realidade dos fatos, ter uma linguagem acessível e expressar emoções não tornam os mitos irracionais ou inverídicos. Eles, na realidade, podem ser entendidos como um modo de linguagem diferenciado, uma maneira de pensar e se expressar que privilegia categorias, conceitos, imagens e noções que se articulam em histórias. Neste viés, Celestino de Almeida (2003, p. 272) pontua que “os mitos, longe de serem vistos como estruturas frias de relações simbólicas fechadas, são compreendidos como mais um gênero de narrativas históricas criativamente expandidas para formular novas compreensões coletivas dos processos históricos”. Dessa maneira, os diversos povos indígenas encontram em suas mitologias e tradições orais uma forma de lidar com as mudanças pelas quais passaram ao longo do tempo e do contato que tiveram com outras populações, atribuindo novos significados as mudanças pelas quais foram afetados.

Ademais, citando Lopes da Silva (1995) novamente, a autora ressalta que a linguagem mítica é simbólica, articulada de uma maneira lógica com narrativas orais e aborda temas e questões que envolvem a humanidade com um todo. A mitologia faz parte da cultura de povos específicos e expressa inquietações relacionadas aos contextos sociais próprios dessas comunidades. Logo, está suscetível a passar por transformações, pois não é estática, não fica parada no tempo, contando apenas uma narrativa eternamente, pode ser ressignificada de acordo com as vivências e necessidades de determinado grupo, inclusive, devido às constantes mudanças dos acontecimentos presentes. Essas narrativas estão inseridas dentro de um contexto racional e expressão lógica, são produzidas a partir de saberes, concepções e filosofias de vida dos diversos povos indígenas que habitam as terras brasileiras.

Destarte, de acordo com José da Silva e Silva (2017, p. 09) “as mitologias, sejam de atuais populações indígenas americanas ou de outros povos localizados em distintos tempos e espaços, podem ser utilizadas no ensino de diferentes componentes curriculares [...]”. Com isso, pode ser uma interessante temática nas aulas da disciplina de História. Entretanto, as questões até aqui pontuadas se fazem relevante, pois, não é possível fazer a abordagem das cosmologias

e mitos indígenas no Ensino de História sem que algumas concepções equivocadas sejam desconstruídas dentro de sala. Os professores e professoras de História ao inserir esse assunto em suas aulas têm como dever fazer essas pontuações e instigar seus alunos e alunas a lançarem um olhar que vá além do que é colocado para eles em alguns livros didáticos, por exemplo.

No senso comum é corriqueiro a associação de “mito” com algo que não condiz com a realidade. Desse modo, a maioria dos alunos e alunas provavelmente têm essa concepção em relação a esse conceito e desmistificar essa ideia é fundamental para se efetivar um Ensino de História Indígena que seja crítico e reflexivo, que traga para os/as estudantes a possibilidade de aprenderem os conteúdos repassados a eles/elas de forma qualitativa e não quantitativa. Também possibilita que os educandos e educandas reconheçam que dentro das etnias indígenas há sujeitos históricos, capazes de produzir um conhecimento que é válido de ser estudado e compreendido, como uma visão de mundo própria desses povos, que fazem parte do que eles acreditam como uma tradição mutável, não permanente e que está ligada as suas identidades culturais.

2.2 A cosmologia Wajãpi: bases filosóficas

Diante do exposto até aqui é perceptível que se faz necessário nas aulas de História o estudo sobre as cosmologias e mitos das populações indígenas como uma forma de aproximação dos alunos e alunas não-indígenas com as histórias e culturas dos povos ameríndios habitantes do território nacional. Neste viés, é importante que a história local seja protagonizada dentro do Ensino de História no Amapá e os/as estudantes amapaenses devem ter contato com as etnias indígenas que aqui residem, ao menos dentro da escola, para poderem reconhecer esses grupos fora dela. Nessas terras há atualmente cinco etnias, os Wajãpi, os Karipuna, os Galibi Marworno, os Palikur e os Galibi do Oiapoque, (Gallois & Grupioni, 2003). No presente estudo o foco gira em torno da etnia indígena Wajãpi, pois, a partir do estudo de suas filosofias de vida e a forma como veem o mundo é possível realizar uma discussão que faça com que os educandos e educandas da educação básica, especialmente, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental - anos finais, reflitam sobre as perspectivas cosmológicas dessa comunidade tradicional. Vale ressaltar que há uma etnia indígena de mesma denominação na Guiana Francesa, porém, não será ressaltada nesta pesquisa, pois, apesar de serem povos ligados possuem diferenças em suas histórias e culturas e não há grande troca de contato entre um e outro.

O povo indígena Wajãpi do Amapá tem sua origem ligada ao baixo rio Xingu, durante o século XVIII cruzaram o rio Amazonas e se estabeleceram no extremo norte do Brasil, “no interflúvio dos rios Jari, Araguari e Oiapoque”, (Gallois & Grupioni, 2003, p. 16). Atualmente, eles vivem em uma terra⁹ demarcada e homologada desde o ano de 1996, localizada entre os municípios de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari, essa faz parte do Mosaico de Áreas Protegidas da Amazônia Oriental. Segundo dados que constam no “Edital de Contratação: Assessoria para Fortalecimento de Organizações Indígenas do Povo Wajãpi” (2023) a sua população atual é de aproximadamente 1.700 pessoas, que vivem em diferentes aldeias, cerca de 100 delas. Além disso, de acordo com a antropóloga Dominique Gallois (1994) a primeira menção do povo Wajãpi está datada no ano de 1665 encontrada nos relatos dos padres jesuítas responsáveis pela organização dos aldeamentos nas redondezas do baixo Xingu.

Vitor Ferreira da Silva em sua dissertação de mestrado (2018, p. 23) pontua que o nome Wajãpi, apesar de ser “um marcador étnico, correspondendo à autodeterminação desse povo, usa-se entre eles, com frequência, a autodesignação iane, nós”. Com isso, é notório o fortalecimento como um grupo que essa população carrega em suas tradições, ser Wajãpi faz parte de uma coletividade bem representada pela palavra “iane”.

Os Wajãpi são falantes da língua Tupi-Guarani. Os que habitam os rios Oiapoque e Jari, foram influenciados pelo idioma Caribe, no entanto, a parte da população dessa etnia que está concentrada na região de Pedra Branca do Amapari não sofreu essa influência e continua utilizando sua língua nativa sem modificações. Os Wajãpi do Amapá possuem trocas, no sentido de convivência, com a população não-indígena próxima a localidade onde esse povo habita há mais de um século, entretanto, esse contato não é frequente, inclusive a Funai apenas em 1973 contactou esses indígenas e passou a ter uma maior aproximação com essa etnia (Silva, 2018).

É importante mencionar que esse contato com os não-indígenas fez com que o povo Wajãpi fortalecesse e passasse a valorizar o seu modo de ser como uma identidade étnica. Dentro de seu território demarcado há uma quantidade considerável de recursos minerais que as empresas de mineração passaram a explorar na década de 1970, mesma época em que a demarcação de terras indígenas inicia. Com essa constante ameaça ao seu território os Wajãpi fortaleceram as suas tradições e atualmente expressam grande apego por seus próprios conhecimentos e lutam pela defesa e autonomia de suas terras. A demarcação de seu território

⁹ Terra Indígena Wajãpi (TIW) demarcada pelo governo federal através do Decreto 1.775, de 1996. Com 607 mil hectares.

se tornou possível a partir dos esforços da Funai, juntamente com o Centro de Cooperação Alemã e Centro de Trabalho Indigenista, no sentido de desenvolver estudos que tornassem possível tal demarcação, como também, devemos destacar, pelo empenho dos próprios indígenas (Silva, 2018).

Um fato importante sobre o processo de demarcação das terras Wajãpi é o controle feito de forma autônoma pelos próprios indígenas, que se dispuseram a trabalhar na demarcação das terras ao seu modo, no seu tempo, entrelaçando o trabalho de demarcação com suas atividades sociais, rituais e produtivas. Se quisermos pensar em termos de protagonismo, esse é um bom evento para ser analisado. (Silva, 2018, p. 26).

Com isso, pode-se perceber que esse grupo indígena estava diretamente envolvido no processo de demarcação de seu território, e nisso entende-se esses como sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias conquistas. No entanto, mesmo em frente a essas lutas esses indivíduos não deixaram os seus deveres culturais de lado. “Por exemplo, os Wajãpi interromperam várias vezes o andamento das expedições demarcatórias para participar das festas de caxiri, a bebida ritual Wajãpi” (Silva, 2018, p. 26). O interessante nesse aspecto é que para a sociedade ocidental isso não é tão comum de ser feito, há uma hora marcada para cada compromisso, rigorosamente seguido por uma agenda com datas e horários que dificilmente podem ocorrer em conjunto com alguma situação sociocultural. Nesse sentido, no “Plano de Ação Wajãpi” (2012) com as palavras dessa própria comunidade podemos observar a maneira pela qual ela entende o mundo, o que está intimamente conectado as suas cosmologias, aos seus modos de viver e saberes próprios.

Nós Wajãpi não queremos perder nossos conhecimentos. Queremos sempre valorizar nosso jeito de pensar. Os conhecimentos não indígenas são importantes para os Wajãpi, mas não podem substituir os nossos conhecimentos. Pelos nossos conhecimentos sabemos cuidar da nossa terra e da floresta. Sabemos também nos relacionar com as pessoas, com outros seres, outros povos e com tudo que existe no mundo. Os conhecimentos Wajãpi sevem para viver bem, para fazer nossas festas, respeitar nossas regras e usar os recursos da floresta sem destruir. Nossos netos precisam continuar usando todos os nossos conhecimentos na prática. Não queremos trocar nossos conhecimentos pelo conhecimento dos não-índios. Eles têm que respeitar o que conhecemos há muito tempo. Os não-índios precisam entender que temos um jeito diferente de viver, de se organizar, de pensar e que tudo isso está ligado. (Plano de Ação Wajãpi, 2012, p. 10).

Desse modo, a etnia Wajãpi evidencia o desejo de que seus conhecimentos próprios não se percam, que para eles se faz muito importante que esses saberes se mantenham vivos e que sejam compreendidos e respeitados pelos não-indígenas. Eles mesmos pontuam que possuem sua maneira de lidar com os acontecimentos do mundo de uma forma que possam viver bem, ou como menciona o autor Daniel Munduruku em um trecho, escrito por ele, no livro de

Leonardo Boff intitulado “O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil” (2022) é uma forma de “Bem-Viver”. Nessa perspectiva, isso se torna possível justamente por conta dos elementos cosmológicos que há dentro do universo indígena dessa população, para eles é necessário que haja um equilíbrio entre todas as coisas que estão inseridas no mundo para poderem concretizar as demandas existentes em sua sociedade. Dessa maneira, é notório que os Wajãpi não se submetem aos padrões pré-estabelecidos de organização do restante da população brasileira.

Neste viés, para este grupo indígena os seus saberes e modos de viver garantem a qualidade de suas vidas e também a qualidade do ambiente onde eles estão localizados. No Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi (2017, p. 17) é mencionado por eles que estão “[...] muito preocupados com a nossa terra e nos perguntamos como vamos continuar vivendo dentro dela sem perder a riqueza dos nossos modos de vida”. Logo, percebe-se a importância que seu território possui, algo que foi conquistado após anos de luta das lideranças indígenas em prol do seu direito a essa área. Além disso, é relevante ressaltar que esse plano, na perspectiva dos Wajãpi, foi realizado com a pretensão de destacar em seu conteúdo a valorização que eles possuem pelas suas vivências, pelo jeito como ocupam as suas terras, por suas maneiras de fazerem festas, casamentos, de criar seus filhos e repassar seus conhecimentos para as novas gerações.

Partindo desse pressuposto, dentro de sala de aula é relevante estabelecer bases para uma sociedade plural e mais abrangente, onde sujeitos como os Wajãpi, sua história e cultura sejam abordados na educação básica. Como mencionado nos parágrafos acima algo que esse povo tem muito apreço é por seu modo de viver, a maneira como eles entendem o mundo e a partir disso colocam em prática em seu cotidiano, ou seja, a sua cosmologia. Desse modo, se faz necessário que no Ensino de História, como um importante caminho para instigar os/as estudantes a serem indivíduos críticos e reflexivos, seja um lugar onde haja um diálogo intercultural entre os saberes indígenas e não-indígenas. Para isso a cosmologia dessa etnia pode servir como base para serem ministrados novos conteúdos. Além disso, Brighenti (2022) pontua que os profissionais da área da educação, professores-historiadores e professoras-historiadoras neste caso, devem estar preparados e conhecer a fundo as cosmologias da sociedade ocidental, não a colocando como algo de valor universal, mas sim fundamentando que há outras visões de mundo além da que os educandos e educandas estão acostumados a ouvir.

É de suma importância que essas discussões sejam feitas em sala de aula para levar os alunos e alunas a refletirem sobre suas próprias filosofias de vida e também em relação a de

outros povos e culturas. Isso tem a pretensão de fazer com que esses aprendizes compreendam as diferenças existentes e se posicionem frente a elas a partir de suas próprias vivências. Para a população ocidental é comum se perguntar de onde viemos, onde estamos, qual nosso propósito na terra e outros questionamentos que fazem parte da vida, os Wajãpi também são possuidores dessas indagações, não apenas eles, mas, as populações indígenas, em toda a sua pluralidade e diversificação, se preocupam com essas questões e tem variadas respostas para isso. Nesse sentido, Vitor da Silva (2018) pontua que:

É importante observarmos que o cosmo Wajãpi é todo recortado entre domínios estanques. São realidades sobrepostas, hoje (depois da especiação relatada nos mitos) acessadas por determinadas pessoas (os xamãs) e em determinadas situações. Podemos dizer que a mitologia Wajãpi é uma via de acesso para representar o seu universo (feito de domínios estanques, ocupados por determinadas “gentes”). É a explicação da origem da configuração do domínio dos donos e as gradativas mudanças que ocorreram com a especiação. (Silva, 2018, p. 30).

Com isso, os Wajãpi têm parte das respostas para os seus questionamentos por meio de sua mitologia, que juntamente com suas outras tradições orais, a arte gráfica kusiwa, seus ritos, danças e músicas formam a sua cosmologia. Desse modo, estudar a cosmologia indígena no Ensino de História possibilita que os/as estudantes percebam as diferenças entre as visões de mundo do ocidente e das sociedades indígenas. É relevante essa abordagem para a desconstrução da ideia de que há hierarquias nos saberes, que os grupos indígenas e seus pensamentos são inferiores aos conhecimentos dos não-indígenas por não ter tantas semelhanças entre si. Cada sociedade está cercada de princípios filosóficos próprios que tem suas particularidades, logo, todas devem ser consideradas de uma maneira igualitária não havendo “valores universais” e imposições do que é certo ou errado socialmente e culturalmente. Nesse sentido, há várias possibilidades em sala de aula para se abordar as cosmologias indígenas, dentro desse universo há temas variados que podem e devem ser estudados relacionados aos povos originários que se mantêm vivos e pertencentes a sociedade até os dias atuais. A temática indígena nas aulas de História apresenta diversificados caminhos para reflexões no ambiente escolar, e ao trabalhar as cosmologias indígenas evidencia-se a pluralidade de saberes que são manifestados por diferentes grupos no território brasileiro, que não se resume apenas há uma elite social.

[...] no ensino de História há centralidade das mitologias europeias quando se estuda conteúdos referentes a Grécia ou Roma na Antiguidade. Conteúdos que sustenta a continuidade de uma História elaborada na perspectiva do colonizador. As narrativas mitológicas dos grandes impérios da História Antiga da Europa Ocidental chegam aos estudantes por diversos suportes: livros didáticos, games, séries ou filmes. Porém,

estes suportes mantêm em sua estrutura as narrativas do “velho continente”. (Bastos & Sousa, 2022, p. 16).

Dessa maneira, assim como pontuam Bastos e Sousa (2022) os grupos indígenas e suas cosmologias e mitologias não são evidenciados em sala de aula e em materiais didáticos disponibilizados dentro das escolas. Além disso, suas narrativas cosmológicas por muito tempo estiveram ligadas ao preconceito e discriminação, heranças herdadas dos colonizadores portugueses que tentaram apagar as formas indígenas de ver e representar o mundo. Esse fato faz com que haja uma desvalorização dos significados e potencialidades que permeiam as cosmologias dessas comunidades tradicionais que quando abordadas em sala estão repletas de estereótipos e são vistas como folclóricas e alegóricas. No entanto, a valorização das narrativas desses grupos se faz necessária, foram povos por muito tempo reprimidos, visto pelo olhar da sociedade ocidental como pessoas alheias a civilidade. Colocar em evidência seus mitos e suas cosmologias é permitir a visibilidade desses novos sujeitos pertencentes a escrita da História, apesar de não terem tido o reconhecimento de sua real importância durante séculos dentro da historiografia brasileira. Desse modo, abordar as questões indígenas na educação é ressignificar ideias equivocadas persistentes. Assim como pontua Brighenti (2022):

[...] trabalhar com a temática da História e Cultura Indígena em sala de aula é antes de tudo pensar na troca de saberes, ou seja, na interculturalidade profunda. Trabalhar com esses pressupostos implica ainda mais, alude que para que esses povos tenham condições de viver suas filosofias, precisam de garantia de espaços suficientes para viver suas práticas e saberes. (Brighenti, 2022, p. 17).

Assim, no Ensino de História, com a criação da lei nº 11.645/08 é fundamental que se formule um diálogo intercultural a partir das filosofias mais profundas das sociedades indígenas e não-indígenas. Desse modo, poderá ser efetivada uma educação para as relações étnico-raciais que faça os/as estudantes compreenderem “que nas trocas de saberes as sociedades oferecem aquilo que possuem de melhor e o diálogo de saberes passa fundamentalmente por respeito aos valores do outro”, Brighenti (2022, p. 17). Com isso, reconhecer as diferenças será algo que irá além de características físicas ou adereços espalhados pelo corpo, que certamente estão ligados a forma como determinada população enxerga o mundo, na sua cosmologia expressada pelas filosofias, pinturas corporais, idiomas, seus movimentos socioculturais e sua mitologia, esses aspectos são resultados do conjunto de valores que cada povo carrega consigo, são incorporados em suas vivências e seu cotidiano que fazem parte das suas particularidades.

A temática indígena possui a capacidade de questionar as mazelas sociais, as limitações de valores e mesquinhas, para isso é necessário conhecer com mais profundidade, avançar naquilo que de fato diferencia as sociedades. Somente assim, os estudantes e a sociedade perceberão que pouco importa se o indígena possui um

aparelho celular ou antena de televisão, porque esses são apenas superficialidades. (Brighenti, 2022, p. 18).

Nessa perspectiva, é viável um Ensino de História que aborde a História Indígena e utilize em sala de aula como fonte histórica as mitologias indígenas, como uma forma de aproximar os/as estudantes das cosmologias dessas populações. Nesse sentido, José da Silva e Silva (2017, p. 18) ressaltam, em relação ao povo Wajãpi e sua mitologia que as estudar é ter o entendimento de que “[...] esses grupos sociais são protagonistas da história local/regional. São sujeitos históricos e suas tradições orais, especificamente sua mitologia, são um lugar privilegiado para perceber esse protagonismo [...]”. Com isso, nos relatos mitológicos podem ser encontrados uma expressão particular dos Wajãpi sobre determinado acontecimento ou sobre as relações com o meio ambiente, as divindades ou as relações sociais.

No entanto, antes de trazer para a sala de aula as narrativas mitológicas dos povos indígenas, seja esse os Wajãpi ou qualquer outra etnia, é interessante que se aborde as histórias desses indivíduos, fatos que são marcantes em suas trajetórias como sujeitos históricos (Bastos e Sousa, 2022). Isso se faz necessário para os educandos e educandas poderem ter entendimento claro sobre quem está sendo estudado por eles, entender as histórias dessas populações é um caminho para se chegar em suas culturas, logo, em suas cosmologias, seus modos de ser, de viver e entender o mundo a partir das cosmovisões desses grupos. A partir disso, é possível elaborar práticas pedagógicas que evidenciem e gerem reflexões no Ensino de História, debates que levem os alunos e alunas a levantarem hipóteses e ter como resultado suas próprias conclusões acerca das diferenças e pluralidades nas quais a realidade brasileira, neste caso, a amapaense se encontra, realidade esta que faz parte do cotidiano da população local.

Diante do exposto, a abordagem desses conteúdos, nas aulas de História, destoam do que geralmente é comum nos livros e outros materiais didáticos que são disponibilizados nas instituições educacionais voltadas para a educação básica. Esses retratam assuntos eurocêntricos, por exemplo, as mitologias gregas e romanas dificilmente não são conhecidas pelos(as) estudantes, elas estão presentes em livros, séries, filmes e nos próprios recursos didáticos usados por professores e professoras, com isso, é comum a proximidade dos educandos e educandas com esses temas. Entretanto, quando se menciona as mitologias indígenas é extremamente raro que alguém as conheçam ou as tenha visto em um desses meios citados nas linhas acima. A indagação pontuada aqui de maneira nenhuma coloca como equivocado o conhecimento de parte da sociedade em relação as cosmologias europeias, mas sim, evidencia o desconhecimento da população em relação a saberes que partem de sujeitos que não estão distantes geograficamente e temporalmente. Contudo, trabalhar as

cosmologias/mitologias indígenas no Ensino de História no Amapá traz visibilidade para as etnias indígenas que habitam esta região e aproxima os alunos e alunas de outras realidades, além de os fazerem refletir sobre suas próprias concepções de mundo e conhecer de forma mais abrangente o lugar ao qual pertencem.

2.3 Elementos cosmológicos e suas formas de Bem-Viver

A etnia indígena Wajãpi possui sua própria cosmologia que está envolta de elementos que influenciam as suas formas de viver cotidianamente. As suas mitologias são repassadas há várias gerações, nessas narrativas estão inseridas as histórias desse povo, de seus antepassados, estão conectadas as suas formas de ver o mundo. Segundo Dominique Gallois (1994) esse povo em uma de suas tradições orais descrevem um lugar chamado Mairi, que seria uma “casa de argila construída pelo herói Ianejar e pelos primeiros homens brancos, para se protegerem do fogo e do dilúvio que, ciclicamente, destroem a humanidade” (Gallois, 1994, p. 17). Este lugar, conhecido como Mairi para os Wajãpi, é o que é hoje para os amapaenses não-indígenas a Fortaleza de São José de Macapá, construída no século XVIII. Para os Wajãpi o que está à beira do rio Amazonas que banha a capital macapaense é Mairi.

Quando conheci a fortaleza, reconheci o lugar. É o lugar de nossos antepassados. É o que estou explicando, para que todos saibam disto. Quando visitamos a fortaleza, nós não temos dúvidas, não precisamos perguntar: “o que é isto, de quem é isto?”. Nós conhecemos tudo isto... Não esquecemos o que disseram nossos antepassados, continuamos transmitindo tudo o que eles nos ensinaram. (Gallois, 1994, p. 17).

O trecho acima refere-se as palavras de Waiwai, um indígena do povo Wajãpi, após uma visita à Fortaleza, é nítido a herança que foi deixada a ele por seus ancestrais e o sentimento de pertencimento no qual ele se refere. Isso são marcas na história dos Wajãpi e o lugar que eles consideram como sendo de sua origem, a Mairi. Nessa narrativa mítica que está sendo mencionada pelo indígena é possível constatar que ele está mencionando uma das mitologias de seu povo, tradição oral que é transmitida como um conhecimento para todos dessa etnia. Essas mitologias fazem parte do cotidiano dos Wajãpi, são ligadas aos seus modos de vida no dia a dia. Um exemplo disto, segundo Vitor Ferreira da Silva (2018, p. 41), são as danças e músicas que para os Wajãpi são muito relevantes, se trata de um meio de comunicação entre esses indígenas e os domínios cósmicos. Esses elementos são utilizados durante rituais feitos por essa etnia, há uma bebida chamada caxiri usada em momentos festivos/ritualísticos que em si carrega o significado de afirmar a vida social, já a dança e a música se tornam uma forma de manter a comunicação com o sobrenatural. Para os Wajãpi, a dança foi um ensinamento

repassado pelo herói criador Ianejar e a música está relacionada com a flauta que, segundo os mitos Wajãpi, lhes foi dada também por Ianejar.

É relevante frisar que as narrativas Wajãpi seguem contextos particulares em suas formas de serem repassadas pela oralidade. Por exemplo, ao serem repassadas para crianças ou antropólogos é usado uma forma mais didática, já para adultos indígenas são narradas de forma mais complexa gerando um certo debate entre eles. Ao analisar essas narrativas é possível notar sua influência no cotidiano dessa população. Em uma das versões do mito de criação que consta no Plano de Ação Wajãpi (2012, p. 12) nota-se a importância que essa etnia dá a sua agricultura e produção de alimentos, para eles o seu criador Ianejar deixou duas coisas que devem ser valorizadas, a bananeira e o milho, esses são produtos que os impulsionam a cuidar de suas plantações, pois, segundo suas crenças esses são elementos da natureza que servem/servirão como proteção para eles. Inclusive, os seus conhecimentos sobre plantação e alimentação são transmitidos de geração para geração. No entanto, os indígenas Wajãpi pontuam no livro “Alguns conhecimentos sobre agricultura” (2007, p. 09) que “[...] mudanças no modo de vida podem levar os conhecimentos a se perder”. Com isso, as novas gerações de alguma forma se afastam de algumas tradições que seus antepassados zelam.

Os conhecimentos agrícolas não são separados de todo o conhecimento que os Wajãpi têm sobre o mundo onde vivemos. Os conhecimentos de um povo são ligados a seu modo de vida, à sua organização social, seus valores e suas teorias sobre o universo. Para valorizar e fortalecer os conhecimentos dos Wajãpi, precisamos valorizar seu jeito próprio de viver. (Iepé, 2007, p. 09).

As atividades relacionadas à agricultura dos Wajãpi, são divididas em algumas etapas, são elas: limpeza do terreno, plantação e colheita. Vale ressaltar que a agricultura é uma demanda praticada tanto por homens quanto por mulheres e cada um possui a sua própria função nessa atividade cotidiana. Geralmente as atividades agrícolas acontecem no verão, entre julho e dezembro, as crianças e os jovens acompanham o processo de abertura e plantio de novas roças para ajudarem suas famílias e também para se tornarem futuramente bons agricultores e garantirem seus sustentos. Cada família, distribuída pelas aldeias, possui inúmeras roças algumas mais velhas e outras mais novas, cada plantação de determinada família tem sua própria diversidade de plantas que podem ser trocadas com as plantações de outras famílias. Os Wajãpi não fazem suas roças em qualquer localidade, pois, alguns lugares de suas terras não são bons para plantar e dar colheita, por isso, quando alguma aldeia já não possui mais espaço para uma boa plantação uma nova aldeia é criada em uma nova região com uma terra produtiva.

Nos meses de julho a novembro se sucedem as etapas de preparo da área, que envolvem derrubada, queima e coivara. “No início das chuvas, por volta de dezembro, há o plantio, sendo que a colheita se realiza durante todo o ano, conforme a época de produção das espécies cultivadas” (Gallois e Grupioni, 2003, p. 40). A atividade feita pelos Wajãpi segue o modelo de agricultura tradicional de outros povos indígenas da Amazônia e tem como característica o ciclo de corte, queima, plantio e pousio. Esse trabalho é realizado de forma independente por cada grupo familiar e é conduzido pelos chefes das aldeias, para a limpeza do terreno são organizados mutirões com os filhos, irmãos solteiros, cunhados e agregados desse chefe. Logo após isso, as mulheres assumem a função relacionada a atividade de plantio das diversas roças existentes nos diferentes pontos de sua zona de ocupação (Gallois e Grupioni, 2003). Assim, é perceptível que a aldeia como um todo participa dessas atividades no território Wajãpi e contribui para que a produção agrícola mantenha uma boa alimentação para essa etnia.

Outra questão que faz parte do dia a dia dos Wajãpi e está ligada com a sua cosmologia/mitologia trata-se da sua arte gráfica Kusiwa que foi reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2017. Essa arte é considerada por esta etnia como uma forma de se comunicar com o mundo sobrenatural. Para os Wajãpi, segundo Silva (2018) usar elementos do grafismo Kusiwa pelo corpo, no cotidiano ou em rituais simboliza, de uma maneira individual, a plenitude da pessoa e na coletividade significa boa saúde para a humanidade. Também é utilizado para enfeitar, proteger e fortalecer os corpos dessa população. Toda pintura feita possui seus próprios donos, que no caso, segundo a mitologia Wajãpi são os seres que a pintaram primeiro, com isso, não se deve usar as artes de qualquer jeito (Plano de Ação Wajãpi, 2012).

Trata-se de uma forma de expressão que evidencia, no seu uso cotidiano, o entrelaçamento entre a estética e outros domínios do pensamento. Sua eficácia está na capacidade de estabelecer comunicação com uma realidade de outra ordem, que somente se pode conhecer na mitologia e pelo elenco codificado de padrões. Narrativas orais e composições gráficas colocam em cena seres que não podem mais ser vistos pelos humanos de hoje, mas cuja existência pode ser acessada por meio dessas formas particulares de conhecimento e expressão. (Gallois et al., 2002, p. 12).

Dessa forma, para os Wajãpi, de acordo com sua tradição oral, as cores e os padrões gráficos da Arte Kusiwa remetem aos tempos antigos, na época dos ancestrais dos seres humanos atuais. Anteriormente a isso não havia cores ou formas dissemelhantes entre os habitantes do planeta, “todos eram iguais, sem diferenças marcadas em seus corpos, em suas línguas ou em seus conhecimentos e práticas de vida” (Gallois et al., 2002, p. 12). Com isso, não havia distinção aparentemente entre ninguém, o que mudava era o repertório musical, que

como já mencionado anteriormente a música é bem relevante para essa comunidade indígena, e além disso os conhecimentos de cada ser também não eram os mesmos em todos. Foi durante uma grande festividade que Ianejar separou homens e animais, assim, foi introduzida a diferenciação entre as espécies e cada uma foi distribuída em determinado espaço dentro da sociedade.

A pintura corporal é uma atividade do cotidiano, realizada no âmbito familiar. Os homens são pintados pelas esposas e vice-versa. Moças e rapazes apreciam pintar a si próprios, olhando-se em espelhos para compor desenhos atraentes na face. As mães têm um cuidado especial com os filhos pequenos, revestindo-os com camadas de urucum após cada banho, de manhã e de tarde, e sempre renovando as composições de motivos aplicadas com jenipapo. Por ocasião das festas, todos exibem uma decoração mais farta, quando a pintura é realçada pelos colares e bandoleiras de miçanga e pelos adornos de plumária. (Gallois et al., 2002, p. 16-17).

De acordo com a antropóloga Dominique Tilkin Gallois no “Dossiê Iphan 2: Wajãpi - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá” (2002) cada revestimento possui uma eficácia própria, tinta de urucum, resina de cheiro e os padrões gráficos que são aplicados com jenipapo constitui-se de revestimentos corporais, que de acordo com a cosmologia dessa etnia, pode vir a interferir na relação que a pessoa possui com o mundo em sua volta. Assim, quando o indígena está com o corpo coberto de urucum e com o cheiro dessa tinta ele está protegido dos perigos que os espíritos da natureza oferecem. Já, a laca preparada com resinas perfumadas traz em si a mansidão e calma, é bastante utilizada por anfitriões que gostariam de receber de bom grado os seus hóspedes em alguma festa e até mesmo desconhecidos que por algum motivo chegaram à aldeia. As artes feitas com jenipapo também têm a capacidade de aproximar entidades espirituais variadas. “São referências diretas à beleza e à potência dos seres do tempo das origens” (Gallois et al., 2002, p. 17). Com isso, é considerado que as pessoas que se pintam com essa tinta ficam visíveis aos já falecidos que vivem na aldeia juntamente com o criador Ianejar, por esse motivo pessoas que estão de luto evitam utilizá-la em suas pinturas e crianças pequeninas também.

O ambiente onde esses indígenas habitam também é algo de relevância para eles e suas cosmologias, o lugar onde moram, as suas casas, possuem formas próprias de se estruturarem, por exemplo, ao redor dessas construções há plantações de algodão, remédios, jenipapo, pupunha, urucum, frutas e certamente bananas e milho, que como já foi mencionado anteriormente são alimentos que possuem conexão com o herói Ianejar, um dos grandes protagonistas de suas mitologias. As suas casas estão localizadas em suas terras, que de acordo com sua visão de mundo, em baixo da terra onde os Wajãpi habitam há uma outra terra que são habitadas pelos seus donos, nesse outro espaço os donos da terra possuem suas próprias aldeias

e roças. Os indígenas pontuam que essa terra pode ser perigosa para eles quando estão no período de resguardo se não obedecerem ao tempo reservado para se resguardar, outra coisa que não deve ser feita é ter filhos recém-nascidos e cavar a terra. Com isso, nota-se que a relação desse povo com o seu território vai além de vê-lo apenas como uma localidade onde habitam, mas também há uma questão de visualizá-la como algo importante que merece ser preservado e valorizado.

Sobre a relação dos Wajãpi com os diversos elementos da natureza, Gallois afirma que:

Para os Wajãpi, os animais também têm alma e uma vida social semelhante à dos humanos, em contínuo desenvolvimento. As árvores e a maioria das plantas, por sua vez, abrigam almas em corpos de gente, mas desde a diferenciação das espécies promovida por Ianejar no começo dos tempos, apenas os xamãs têm acesso a essa realidade. Ianejar, que dirigiu, no início dos tempos, o destino da humanidade, significa, literalmente, “nosso dono”. Tudo e todos, neste mundo, pela tradição wajãpi, têm seus respectivos donos: homens, plantas, animais e até mesmo os elementos que costumamos considerar “inanimados”, como as pedras. A principal atribuição dos donos de todos esses seres consiste em tomar conta de suas criaturas, cuidando de seu crescimento, seu bem-estar e seu movimento. (Gallois et al., 2002, p. 15).

No trecho acima pode-se observar que os Wajãpi possuem uma profunda relação com os elementos da natureza, para esse povo árvores e plantas não são apenas isso, como para a sociedade ocidental, mas sim possuem dentro de si energias de outros seres. Na cosmologia Wajãpi os humanos mantêm relações com os donos de animais e plantas que se manifestam de diferentes “[...] formas por meio de ações de cooperação, identificação e cura de males e infortúnios [...]” (Gallois et al., 2002, p. 15). Dessa maneira, esses indígenas enxergam no ambiente natural em que vivem uma forma de assegurarem a sua conexão com o mundo de Ianejar, até o que seria uma simples pedra para um não-indígena é vista como um importante elemento da natureza para os Wajãpi e pode abrigar um outro ser. Essas e outras questões para o povo indígena Wajãpi são manifestadas de diversas formas no seu dia a dia, é algo que faz parte de sua rotina cotidiana e tem profunda ligação com sua visão de mundo.

Sem dúvida, a mitologia pode ser considerada como o ponto de convergência dos múltiplos aspectos da experiência e dos sentimentos que movimentam a cultura de um povo: relações com o ambiente natural, relações de parentesco, relações políticas, crenças e práticas religiosas, usos e costumes diversos. (Gallois et al., 2002, p.83).

Nesse caminho, como abordado nos parágrafos acima, a cosmologia Wajãpi está inserida em muitos momentos da vida desses indígenas, assim como a cosmologia ocidental também guia certos aspectos do cotidiano dos não-indígenas. Com isso, no Ensino de História Indígena dentro das escolas não-indígenas é de grande relevância que essas questões sejam ressaltadas e evidenciem para os/as estudantes como os indígenas Wajãpi interpretam suas

mitologias e como estão inseridas em suas vivências diárias. É necessário concretizar esse diálogo com os educandos e educandas para que eles e elas possam perceber como esses elementos culturais contribuem para a tradição de um povo se manter viva e ser repassada para as novas gerações, inclusive, para aqueles que possuem a mesma idade dos alunos e alunas do ensino fundamental – anos finais, mas que estão inseridos em um outro contexto sociocultural.

No entanto, para haver essa maneira dialógica de conduzir a temática indígena em sala de aula, se faz necessário, os profissionais da educação, e não somente os/as professores(as)-historiadores(as), estarem engajados e abertos para as possibilidades de refletir esse assunto no seu modo de ensinar. Laís Freitas (2018) pontua que dentro dos cursos de graduação há uma maior inserção da história e culturas indígenas sendo trabalhadas com os graduandos e graduandas, futuros(as) docentes, de uma forma que busque compreender as diferentes maneiras de estar no mundo apresentadas por essas populações. Porém, para trabalhar de uma forma efetiva a temática indígena não é somente os/as professores(as)/historiadores(as) que devem se engajar para que ela seja estudada nas instituições de ensino, as outras áreas do conhecimento também podem guiar caminhos para a concretização de temas relacionados a história indígena e que instiguem seus alunos e alunas a interessarem-se pelos povos originários que constituem o território nacional/local.

Neste viés, o autor Edson Brito (2009, p. 67) ressalta que “avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o ensino de história pode trabalhar como uma noção de história que reconheça as histórias dos povos indígenas e a sua presença na contemporaneidade nacional”. Desse modo, é notório que os povos originários possuem conhecimentos que não são explorados pelos não-indígenas, provavelmente pelo fato de simplesmente não os conhecerem, não terem tido nenhuma aproximação com esses saberes, por isso a relevância de trazer para o âmbito educacional as cosmologias indígenas. Portanto, sair de uma narrativa eurocêntrica é imprescindível para concretizar uma prática pedagógica que valorize esses sujeitos que constituem o Estado brasileiro.

CAPÍTULO III

UMA PROPOSTA DE AULAS-OFICINA PARA TRABALHAR A COSMOLOGIA INDÍGENA

Este capítulo tem como principal objetivo a abordagem de uma proposta de aulas-oficina voltadas para a História Indígena dentro do Ensino de História, com o intuito de evidenciar possíveis caminhos para a cosmologia indígena Wajãpi ser explorada em sala de aula, como uma forma de aproximar os alunos e alunas não-indígenas da Amazônia amapaense de um dos povos originários que habitam essas terras no norte do Brasil. A pretensão da proposta de oficina trata-se de impulsionar possibilidades para serem aplicadas no Ensino de História nos 8º e 9º anos do ensino fundamental – anos finais. A história local aqui será muito relevante, pois, a temática dessa proposição docente refere-se, em especial, a cosmologia do povo Wajãpi do Amapá, com isso, os/as estudantes estão mais próximos(as) geograficamente desses sujeitos e será possível trazer essa percepção durante as aulas, desconstruir possíveis ideias equivocadas que possam existir e fazer com que os educandos e educandas percebam como há heranças indígenas em seu cotidiano.

Evidentemente que pela quantidade de trabalho e responsabilidades que demandam a profissão de professor(a) - e pesquisador(a) - não é uma regra fazer o uso de metodologias ativas, porém, isso pode ser algo que será utilizado quando for viável planejar e executar uma aula diferenciada. A realidade no chão de uma escola tende a ser complicada em algumas situações, com carga horária elevada, muitas turmas e em geral todas elas com um número grande de alunos e alunas e também a falta de estrutura que a maioria das escolas amapaenses possuem. Entretanto, não se pode deixar de lado um dos principais objetivos do Ensino de História, transformar os/as estudantes em sujeitos reflexivos, ativos e construtores de conhecimento.

A pretensão deste capítulo é justamente evidenciar outros caminhos que possibilitem a sala de aula ser um espaço produtivo para o ensino aprendizagem dos educandos e educandas, que faça com que eles e elas se aproximem realmente da disciplina de História, e especialmente, se aproximem da História Indígena e dos indivíduos que fazem parte dela. Além disso, é um caminho que pode ser adaptado de acordo com a realidade de cada professor ou professora que possa vir a utilizá-lo, este se propõe servir apenas como base para uma abordagem metodológica mais dinâmica.

No entanto, sabe-se que o Ensino de História não é algo monótono e que carrega em si variadas metodologias ativas e inovadoras que possibilitam sair do tradicional e tornar as aulas

mais atrativas e instigantes. Os alunos e alunas possuem formas de aprendizagens diversificadas e cada um tem sua própria singularidade, nesse sentido, a autora Circe Bittencourt em seu livro “Ensino de História: fundamentos e métodos”, menciona que “[...] torna-se necessário renovar os conteúdos assim como os métodos de ensino” (Bittencourt, 2008, p. 226). Desse modo, tanto a temática quanto a metodologia proposta neste projeto de ação docente pretendem sair de uma abordagem tradicional de ensino, no qual a história indígena pouco possui espaço, e quando retratada é de forma rasa em alguns contextos, geralmente os indígenas são associados ao período colonial. Outra questão importante decorre do fato que no ambiente escolar, pela perspectiva de um ensino tradicional, os/as estudantes são vistos como receptores de conteúdos, de uma maneira passiva, sem produzir conhecimento ou ser levado em consideração os conhecimentos prévios que o alunado possui. Nesse sentido, a autora Flávia Caimi (2007) pontua:

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável. (Caimi, 2007, p. 18).

Assim, para ensinar História não basta ter o domínio dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e a pesquisa histórica, no meio acadêmico e na formação de professores e professoras é necessário ter um olhar também para os estudos sobre a aprendizagem e o ensino. Desse modo, dentro de sala de aula há metodologias que destoam da forma de ensinar tradicional de transmissão de conteúdo, é importante frisar que os alunos e alunas não são folhas em branco e possuem suas vivências e experiências próprias. A História não está limitada aos conteúdos disponibilizados nos livros e outros materiais didáticos, há novas abordagens tanto na pesquisa quanto no Ensino de História.

3.1 Sequências didáticas alicerçadas a aulas-oficina

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa propõe a utilização de aulas-oficina baseada nos ensinamentos da historiadora Isabel Barca (2004). Essa metodologia pretende dar ênfase em um modelo de aprendizagem onde os/as estudantes se tornam protagonistas de seus aprendizados com fundamentação empírica e sistemática. Ao utilizar o modelo de aulas-oficina como método de aprendizagem o educando é posto em um posicionamento onde esse será visto

como “[...] um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”, (Barca, 2004, p. 132). No entanto, como enfatiza Caimi (2015) o/a professor(a) tem um papel centralizador no processo de ensino-aprendizagem escolar e é um importante agente mediador de conhecimento, assim, seguindo o modelo de aulas-oficina é possível que os educadores e educadoras articulem seus saberes em conjunto com os de seus alunos e alunas, evidenciando-os como sujeitos capazes de construir seu saber histórico.

A proposta didática de Isabel Barca (2004) oferece cinco etapas pedagógicas: a lógica, o saber, as estratégias e recursos, avaliação e efeitos sociais. Nesse sentido, segundo Laís Freitas (2018) esse caminho se torna uma possibilidade para haver problematizações em sala de aula que parta dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas e de suas vivências, isso, tendo como guia as orientações do professor ou professora organizadores e investigadores de determinado tema histórico proposto nas aulas-oficina. Neste caso, o que se privilegia, ainda de acordo com Freitas (2018), são diferentes saberes que vão desde o senso comum até o conhecimento científico e o epistemológico. Com isso, há métodos que propiciam a produção de ferramentas didáticas construídas e elaboradas pelos próprios educandos e educandas, esse fato gera ao alunado reflexões históricas e cidadãs, é como um estímulo para que dentro do ambiente escolar sejam realizadas ações de efeitos sociais capazes de gerar novas indagações aos aprendizes a partir do que eles próprios produziram, sendo realizada assim, uma aproximação com a temática abordada dentro do Ensino de História, neste caso, a cosmologia indígena do povo Wajãpi do Amapá.

Ao trabalhar com aulas-oficina como abordagem metodológica abre-se caminhos para a inclusão de conteúdos que vão além da matriz curricular escolar. Sabe-se que no currículo oficial a maioria dos assuntos propostos não tem como foco sujeitos subalternizados, patrimônio histórico, cultura, cotidiano e outros temas que são deixados de lado por quem organiza a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amapaense. Com isso, uma proposta de aula-oficina pode ser compreendida como algo que agrega ao Ensino de História no sentido de trazer possibilidades de um diálogo entre o cotidiano da sala de aula com elementos diversos da historiografia e também com documentos e metodologias que se distanciam do tradicionalismo. Isso tem como resultado um ensino mais dinâmico e autônomo que faça com que o/a educando(a) contribua de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Marília Gago aponta:

As propostas da investigação em educação histórica operacionalizadas em experiências de aprendizagem que têm em conta o mundo prévio de ideias e necessidades dos alunos/futuros professores de História, focalizadas em tarefas-desafios em que se “sabe isto” mas também se “sabe como”, bem como no desenvolvimento de competências de reflexão acerca da sua compreensão e da sua identidade, parecem ser uma resposta adequada e articulada com a(s) epistemologia(s) da educação histórica. Nesse quadro temos de pensar na aprendizagem e no ensino fazendo uso de diferentes “lentes” dadas por várias áreas de saber. (Gago, 2020, p. 06).

Dessa maneira, a aula-oficina se torna uma nova “lente” dentro do Ensino de História e faz com que professores(as) e alunos(as) desenvolvam dinamicamente ferramentas para tornar possível uma prática pedagógica diferenciada. Ela está ligada a uma educação histórica que se adequa ao desenvolvimento da percepção histórica. Gago (2020) argumenta que dados sobre a Educação Histórica apontam que quando os/as estudantes são desafiados(as) a desenvolver atividades com fontes históricas, sendo analisadas em diferentes graus de complexidade, há a promoção do desenvolvimento de um pensamento e conhecimento histórico. Além disso, Isabel Barca (2004, p. 141) complementa que “o professor deve estar empenhado numa educação para o desenvolvimento, na qual o aluno é visto como um agente do seu próprio conhecimento”. Assim, a proposta de aula-oficina se torna um meio viável para se concretizar um ensino que o/a educando(a) será protagonista na fundamentação de seus saberes.

Essa estratégia didática faz com que haja “a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões, tornando a sala de aula num local onde se constrói conhecimento” (Dias, 2014, p. 13). Com isso, a oficina se torna um meio no qual haverá ações que promovam a investigação e a reflexão, combina-se o trabalho individual e coletivo, assim como também há a garantia da união entre teoria e prática. Esse método objetiva organizar a dinâmica em sala de aula por meio de uma construção gradual que vai ganhando forma ao decorrer das respostas e intervenções do alunado em determinada tarefa proposta durante a oficina. É uma estratégia que visa valorizar as ideias prévias dos aprendizes, inclusive, esse procedimento, ainda de acordo com Dias (2014), pode tornar-se uma rotina na organização das atividades dentro do ambiente educacional, é um procedimento capaz de transformar os/as estudantes em seres participativos e reflexivos. Afinal a aprendizagem é um processo ativo que requer o desenvolvimento de atividades feitas pela pessoa que está aprendendo determinado conteúdo explorado em sala.

Partindo desse pressuposto, essa proposta de ação docente parte do princípio de que durante a graduação e os estágios supervisionados obrigatórios é perceptível notar-se o espaço pequeno que a História Indígena possui dentro dos currículos escolares. Primeiramente, estão inseridos temas muito específicos voltados para os povos originários e aqui parte-se do

pressuposto de que essa população se mantém presente no território nacional desde antes da chegada dos europeus e que continuam nessas terras em nosso tempo presente, não estão somente inseridos no contexto da América Portuguesa. Desse modo, é imprescindível que haja uma maior visibilidade dentro do Ensino de História para esses sujeitos, abordando suas histórias e culturas e toda a sua pluralidade étnica existente. Por isso, é de suma importância que na formação de professores e professoras se tenha espaço para discussões acerca desses povos e também em como abordá-los dentro de sala de aula da educação básica, quais brechas e possibilidades pode haver para que esses indivíduos sejam ressaltados nas aulas de História, apesar de isto ser um grande desafio para os profissionais da educação.

No entanto, na prática docente é importante encontrar maneiras de sair de um ensino tradicional e com foco em assuntos eurocêntricos, assim, se faz necessário reconhecer a relevância histórica e cultural que os povos originários possuem na História do Brasil, em todos os seus períodos. Com a lei nº 11.645/2008 há a abertura para que a história e culturas dos povos indígenas sejam estudadas em sala de aula e isso foi um avanço dentro do sistema educacional brasileiro, porém, ainda persistem dentro da sociedade o desconhecimento e preconceito com esses povos. Outrossim, nos livros didáticos de História é possível, mesmo em dias atuais, visualizar imagens e narrativas estereotipadas sobre o tema indígena, isso, quando se tem espaço para eles nesses materiais. O Ensino de História é um meio para que discussões que envolvam problemáticas como intolerância e discriminações sejam efetivadas em sala de aula, como uma forma de sensibilização para que atitudes discriminatórias sejam diminuídas.

A existência da Lei 11.645/2008, enfatiza não somente a obrigatoriedade do ensino da questão étnico racial nos currículos das escolas de nível básico, mas oferece aos professores a possibilidade de conhecer e reconhecer com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio os povos indígenas nas suas semelhanças e diferenças étnicas em um país tão diversificado, apesar de muitos brasileiros ainda terem dificuldades em compreender isso, em razão, do racismo disfarçado em imagens estereotipadas e discursos pejorativos. (Freitas, 2018, p. 58-59).

Nessa direção, segundo a autora Rebeca Contijo (1990, p. 63) “a escola seria um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, pois é considerada como lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas”. Neste viés, no ambiente educacional é relevante serem destacados os diversos grupos que compõem o país, que seus saberes e suas cosmologias também devem ser reconhecidos para que seja criada uma sociedade mais abrangente, onde as diferenças são evidenciadas sem que se imponha que todos sigam um padrão estabelecido. Além disso, o Ensino da História Indígena, no estado do Amapá, também agregará no ensino da História

Local, com novas aprendizagens sobre o lugar onde os/as estudantes amapaenses habitam, oferecendo um conhecimento relacionado a questões étnico-raciais e se distanciando de um ensino eurocêntrico, focado em narrativas distantes do cotidiano dos educandos e educandas e da própria constituição étnica do Brasil, já que ele é formado por uma pluralidade cultural que abrange brancos, negros e indígenas. Neste sentido:

Propor orientações de ensino-aprendizagem que regem as atividades didáticas em sala de aula significa mudar o modo de pensar o sentido dessas estratégias para a construção do conhecimento. Essa lógica relaciona-se à rapidez com que hoje ocorrem mudanças socioculturais na sociedade, o que exige princípios educativos flexíveis e adaptáveis, considerando a realidade em que estamos inseridos. Destaca-se, assim, a necessidade de propor aos professores instrumentos que contribuam com a prática didática, que lhes possibilitem analisar, no contexto das metodologias ativas, a organização e o significado do uso da sequência didática no processo de aprendizagem. Ter uma sequência didática como prática implica, como ponto de partida, estabelecer objetivos bem definidos e problemas que estimulem os alunos a trazer seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, perceber a necessidade de se apropriarem de novos saberes. Essa organização do ensino está contextualizada em situações didáticas que colocam em ação a relação entre teoria e prática. (Castellar e Machado, 2016, p. 09).

Como citado acima por Castellar e Machado (2016), o processo de ensino-aprendizagem pelo qual os/as estudantes do ensino fundamental – anos finais passam/passarão está ligado a atividades que sejam como um estímulo para eles desenvolverem e construir seus saberes, por meio de exercícios em sala de aula que os façam aguçar seus olhares críticos e reflexivos como sujeitos ativos dentro da sociedade e escritores de sua própria história. Com isso, um caminho para professoras e professores efetivarem esse ensino relaciona-se com as sequências didáticas que atualmente se tornaram uma forma de propor metodologias ativas que instiguem a participação dos alunos e alunas com maior protagonismo no ambiente educacional no qual estão inseridos. Também, tem como pretensão auxiliar os/as docentes em seu trabalho pedagógico os/as orientando a como conciliar teoria e prática no ensino.

Nesse aspecto, Caimi (2007, p. 21) ressalta que “[...] o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente”. Desse modo, apesar de ser fundamental o educador ou educadora dominar o conteúdo ministrado em sua aula esse requisito, contudo, não garante um ensino de qualidade, pois para tanto se faz necessário acessar diversas ferramentas didáticas. Caimi (2007) ainda pontua que a aprendizagem poderá se tornar menos qualificada se forem desconsiderados os pressupostos e mecanismos que os alunos e alunas possuem para aprender, além disso, devem ser levados em consideração os contextos sociais em que essas aprendizagens estão inseridas.

Partindo disso, o educador Antoni Zabala traz uma definição para o que seria a sequência didática: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, (Zabala, 1988, p. 18). Assim, em complementaridade, os autores Castelar e Machado (2016) ressaltam que primeiramente as sequências didáticas devem fazer a apresentação de atividades seguindo uma ordem sequencial, não de relevância ou classificatória, mas isso se faz necessário para atender ao objetivo que o projeto educativo se dispõe. Com isso, para Zabala (2018) as atividades que serão concretizadas dentro das sequências didáticas devem ser definidas desde o princípio, tanto as iniciais, intermediárias e finais.

[...] no planejamento de uma SD (e agora avançando nos seus aspectos operacionais), o conhecimento científico e outros conhecimentos trabalhados na escola sob o prisma das disciplinas curriculares (como o poético, o da música, o das artes visuais e teatrais) precisam ser relacionados com o plano experiencial dos alunos. O professor, portanto, deve se aproximar da realidade vivenciada pelo estudante e inseri-la no conteúdo que irá ensinar. (Castellar e Machado, 2016, p. 27).

Dessa forma, as aulas pensadas para a temática da História Indígena devem de alguma maneira conectar-se com o cotidiano e vivências do alunado, tentar trazer para a sua realidade o conteúdo ministrado durante a aula faz com que os educandos e educandas se sintam mais próximos do que estão estudando e aprofundar isso no Ensino de História é algo que exige dos educadores e educadoras conhecimentos que vão além do assunto explorado. Tanto os/as alunos(as) quanto os/as professores(as) possuem suas experiências de vida que podem ser ressaltadas em sala de aula, suas vivências, saberes de seu cotidiano que há probabilidades de fazerem sentido com a temática indígena. Para tal ligação e proximidade com a realidade dos povos indígenas é imprescindível que se faça um diálogo com as turmas em que o tema será abordado, com o intuito de tentar levantar dados sobre como inseri-los no dia a dia dos(as) estudantes da educação básica.

Neste viés, Caimi (2007), ao fazer referência a um dos bordões que consta nos manuais de pedagogia, ressalta que o/a docente deve partir do que o aluno ou aluna quer aprender e que seus interesses devem ser levados em consideração. Isso, quando posto em prática efetivamente pode abrir espaço para um ensino instigante que provoque curiosidades, questionamentos e que envolva a turma em uma produção de conhecimento mútua. Ao desconsiderar o universo de interesse de crianças e adolescentes o Ensino de História deixa de lado um mundo divertido (de jogos, filmes, livros, séries) que pode ser um auxílio na abordagem de conceitos complexos, de conteúdos com personagens distantes e tramas que se desdobram de maneira que esteja longe

da realidade do estudante, o que geralmente é abordado nos livros didáticos. Com isso, dentro do contexto das aulas-oficina, seguindo uma sequência didática, pode haver um caminho para que as aulas de História se distanciem do que é utilizado tradicionalmente como recursos didáticos, que se forem os únicos meios metodológicos dos educadores e educadoras tem como resultado a sala de aula se tornar um ambiente no qual os/as aprendizes não se sintam instigados por aquela dinâmica.

3.2 A utilização de fontes históricas no Ensino de História

Em tempos atuais tem-se discutido bastante sobre novas abordagens e metodologias no Ensino de História que possam tornar as aulas mais atrativas e instigantes. Essas indagações surgem com o intuito de evidenciar as mudanças que ocorreram na maneira e percepção de como os indivíduos aprendem, e em relação as novas ferramentas que passaram a fazer parte da pesquisa histórica. No entanto, parte-se do pressuposto que o conhecimento histórico abrange um aparato de possibilidades e inclui o trabalho com fontes históricas que permitem aos educandos e educandas o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Com isso, um dos aspectos mais interessantes ao fazer a utilização de aulas-oficina em sala de aula se refere a possibilidade de apresentar documentos para os alunos e alunas, assim fazendo com que os materiais didáticos sejam mais atrativos e estimulantes.

Nas últimas décadas, com o surgimento, na escola dos Annalles, da Nova História, a ampliação de fontes e temas para a pesquisa histórica e para as novas tecnologias a serviço da área educacional desencadeou um intenso debate sobre as questões metodológicas e estratégias que envolvem o ensino de História. Em decorrência desse aspecto, o professor de História tem diversificado o uso de novas fontes e linguagens no ensino da disciplina na Educação Básica, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo. (Medeiros, 2005, p. 59).

Desse modo, tanto as aulas-oficina quanto as fontes históricas abrem um leque para introduzir o estudante ao pensamento histórico, transformando-o em um sujeito que tenha a capacidade de desenvolver suas próprias visões a partir de determinada temática que está sendo explorada no ambiente educacional em que está inserido. No entanto, para isso ocorrer de maneira efetiva, deve partir do educador ou educadora as escolhas que se adequam ao nível e as condições de escolarização dos aprendizes, afinal, não pode ser algo meramente ilustrativo, mas sim, que terá a utilidade como um instrumento que irá reforçar o que o professor ou professora abordará em sala como o assunto da aula. Nesse sentido, o uso de fontes no Ensino de História deve partir do pressuposto que questões devem ser levantadas a partir de determinado documento. Atualmente utilizar diferentes linguagens na educação escolar tem

feito com que a forma de aprender seja mais didática e próxima ao interesse dos educandos e educandas, pois, os envolve com o que a fonte explora já que ela precisa ser analisada por eles e pelos docentes.

Nessa perspectiva, a presente proposta de ação docente por meio de aulas-oficina buscará usufruir desses meios que conectados a uma prática pedagógica diferenciada terão a pretensão de trazer para o Ensino de História uma estratégia metodológica que utilizará como caminho para a abordagem da cosmologia indígena música, imagens (mapa e grafismos), documentário e mitologia. Isso será proposto como uma forma de despertar o interesse do alunado de acordo com os objetivos que a proposta de oficina terá e o nível de escolarização que alunos e alunas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais possuem. Inclusive, os próprios livros didáticos disponibilizados nas escolas brasileiras trazem em seu conteúdo sugestões de filmes, músicas, documentários, entre outras fontes para serem abordadas em sala, no entanto, é evidente que o educador ou educadora irá adaptar essas sugestões a sua própria maneira e não seguindo exatamente o que o material didático propõe já que esse pode ser raso em suas pontuações. Com isso, a proposta aqui é inovar e sair do que normalmente é corriqueiro nas aulas de História e faz com que os/as estudantes não se interessem pela disciplina. Nesse sentido, a historiadora Circe Bittencourt aponta:

Os documentos também são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos métodos ativos ou ao construtivismo, conforme a justificativa de algumas propostas curriculares. Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. (Bittencourt, 2008, p. 327).

No entanto, Bittencourt (2008) acrescenta que tentar transformar o/a estudante da educação básica em uma “espécie de historiador(a)” se torna uma situação complexa. Com isso, essa não deve ser a pretensão do professor ou da professora de História ao utilizar documentos em suas aulas, pois, acarretará dificuldades ao ensino e a principal intenção dessa metodologia é fazer com que os educandos e educandas desenvolvam a sua autonomia intelectual e sejam capazes de formular análises críticas sobre determinado acontecimento da sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, Bruno Nascimento (2017, p. 03) complementa que “[...] o saber histórico escolar é considerado diferente do saber acadêmico, parece uma afirmativa óbvia, contudo, a falta de clareza em relação a isso pode levar à práticas pouco significativas no ensino”. Assim, a história escolar se torna um saber diferenciado da história dentro das universidades, o saber nas instituições de ensino básico tem lógicas, intenções e objetivos próprios (Nascimento, 2017).

Dessa maneira, “[...] os dois campos – escolar e acadêmico – são portadores de dinâmicas próprias, as quais se relacionam com inúmeras instâncias e dimensões, de acordo com as finalidades e especificidades de sua atuação [...]” (Caimi, 2008, p. 130). O Ensino de História não é algo monótono, este vai se renovando assim como a historiografia e a pesquisa histórica. Ainda de acordo com Caimi (2008) as propostas que perpassam pelo saber escolar representam um indicativo de ruptura com as concepções educacionais e historiográficas que por bastante tempo predominaram nas universidades e escolas brasileiras. Com as inovações nas propostas pedagógicas que emergiram no cenário educativo foram trilhado-se novos caminhos para a sala de aula. Com isso “[...] incontáveis experiências são realizadas cotidianamente nos mais diversos e longínquos espaços escolares, ainda que protagonizadas isoladamente por iniciativa de professores” (Caimi, 2008, p. 140). Isso abriu espaço para serem acrescentadas ao Ensino de História novas abordagens metodológicas.

Nas políticas educacionais recentes, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História (Brasil, 1998) e no Programa Nacional do Livro Didático – Área de História, identificamos inúmeros componentes de uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na história escolar. Para além do caráter ilustrativo e comprobatório que o uso escolar de fontes assumiu nos manuais didáticos em épocas passadas, as atuais políticas definem um novo ideário, que imprime centralidade à tarefa de relacionar o estudo de fontes históricas à construção do conhecimento. (Caimi, 2008, p. 140).

Neste viés, as fontes históricas, das mais diversas produzidas pela humanidade, tornam-se uma importante aliada para a construção do saber histórico. Os PCN’s apresentam variadas possibilidades de fontes, como registros escritos, imagens, filmes, músicas, fotografias, artefatos, edificações, pinturas, textos literários e entre muitos outros meios que podem vir a serem utilizados como recurso didático. Assim, esses não podem ser uma mera ilustração, pois se isso ocorrer de nada adianta trazê-lo para sala de aula. As fontes precisam ser trabalhadas para desenvolver nos(as) estudantes habilidades de observação, reflexão, comparação, formulação de hipóteses, críticas, reconhecimento das diferenças e semelhanças existentes na sociedade, ou seja, com a pretensão de se formular capacidades para a construção do saber histórico em uma perspectiva autônoma, sem colocar o/a professor(a) como o/a único(a) detentor(a) de todo o conhecimento e que está na escola para transferir seus saberes para seus alunos e alunas através de nomes, datas e fatos que são decorados apenas para fazer uma boa prova ou alguma atividade.

Ensinar e aprender História vai além disso, os formadores não são meros transmissores de conhecimento e o alunado não é um simples receptor. Deve-se levar em consideração as experiências adquiridas em outros ambientes que saiam dos muros da escola, pois, fora dela

também há conhecimento histórico. No debate atual sobre o ensino de história emergem diversas propostas de renovação. “É consenso entre os pesquisadores que a sala de aula deve ser um local privilegiado de produção de conhecimento, ou seja, o saber histórico escolar não é mais visto como algo pronto e acabado” (Nascimento, 2017, p. 16). Desse modo, o ensino está em constante construção, é um lugar onde há rupturas, inovações e ressignificações, é algo reelaborado por alunos(as) e professores(as). Entretanto, a utilização de fontes em sala dependerá de como o profissional da educação determinará a sua metodologia, que irá de encontro com a temática a ser abordada e as condições intelectuais dos alunos e alunas, além de ser levado em consideração também o ambiente de trabalho e suas condições estruturais.

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, a proposta de ação docente presente neste estudo terá como um dos caminhos sugeridos a utilização de música, imagens (mapa e grafismos), documentário e mitologia para efetivar a abordagem da História Indígena nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais. Com isso, autoras como Selva Fonseca (2012) e Circe Bittencourt (2008) muito tem pontuado em suas obras sobre essas novas formas de abordar determinado conteúdo no Ensino de História. As autoras evidenciam em suas escritas como o/a professor(a)-historiador(a) poderá no exercício de seu ofício atribuir noções, saberes, representações e linguagens do mundo cotidiano do aluno e aluna, que está dentro de um contexto fora do ambiente escolar, dentro de sala de aula. Selva Fonseca (2012) ressalta:

[...] a formação do aluno/cidadão se desenvolve ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para a produção/difusão de saberes históricos responsáveis pela formação de pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – internet, rádio, TV, imprensa em geral – imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos monumentos, museus e etc. (Fonseca, 2012, p. 258).

Assim, ao utilizar esses variados materiais professores(as) e estudantes do ensino básico podem enriquecer a maneira de ensinar e aprender História dentro da escola, trazendo uma outra possibilidade para o processo de aprendizagem que vá além do livro didático e que até mesmo o auxilie, pois, apesar de todas as questões que envolve esse material é importante ser frisado que ele é um aliado relevante para a prática docente e em muitos momentos se torna o único meio viável de abordagem de determinada temática em algumas instituições educacionais. A autora Selva Guimarães Fonseca em seu texto “Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem” que é um capítulo de seu livro “Didática e prática de ensino de História” (2012) orienta a utilização de algumas fontes em sala de aula e pontua que quando o/a docente incorpora no processo de ensino de História diferentes ferramentas se reconhece a ligação estreita que há entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural

mais abrangente e ainda possibilita a (re)construção de concepções pedagógicas. Desse modo, a prática docente exige renovações para que sejam garantidas novas formas de aprendizagens.

Nessa perspectiva, a história amapaense e amazônica carrega em si uma riqueza grandiosa em relação a fontes históricas que podem ser utilizadas no ensino da História Local, há diversos documentos que podem agregar qualidade as aulas de História quando a abordagem for essas regiões do território nacional, assim, há potencialidades para reflexões. No ambiente escolar abre-se caminho para transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa, evidentemente que não com a pretensão de transformar os alunos e alunas em pequenos(as) historiadores(as), mas sim em fazê-los criar conhecimento da sua própria maneira e levando em consideração sua singularidade. Nesse sentido, a temática indígena, especialmente a abordagem dos povos amapaenses, através de fontes sobre esse conteúdo pode fazer com que os educandos e educandas agreguem em si novas habilidades e concepções, como a valorização e aceitação da diversidade cultural existente no Estado do Amapá e na região amazônica, enfatizando assim as raízes antepassadas dessa população e sua herança no tempo presente.

Com isso, trata-se de um instrumento pedagógico que possibilitará aos estudantes terem contato mais próximo com o processo estudado e desenvolverá a intelectualidade deles, isso permitirá ao educador ou educadora sair de uma aula meramente expositiva, onde apenas ele verbaliza e não há tanto dinamismo em sua forma de exploração de conteúdo, o que é corriqueiro no cotidiano escolar (Carvalho e Zampa, 2017). Isso faz com que o professor ou a professora se aproprie do papel de mediador(a) no processo de ensino-aprendizagem e os educandos e educandas se tornem protagonistas dentro do ambiente escolar e consigam autonomia intelectual. No entanto, assim como enfatiza Bruno Nascimento (2022, p. 23) “isso não significa que a ação docente é menosprezada”, assim o professor ou professora devem estar engajados durante todo o procedimento que será realizado ao utilizar em suas aulas fontes históricas, seja ela qual for, e devem estar atentos para aspectos como faixa etária, tempo de aula e nível de desenvolvimento escolar dos alunos e alunas. Bruno Nascimento (2022) ainda ressalta que as fontes devem ser problematizadas e não apenas confirmar o discurso do/da docente, deve gerar nos(as) estudantes um espírito de curiosidade e aguçar os seus olhares de “pequenos(as) desbravadores(as)” de conhecimento.

Como ressaltado nos parágrafos anteriores as diversas fontes existentes podem ser elementos importantes para uma aula de História, se utilizada de maneira eficaz e não meramente ilustrativa. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2008) traz a relação da História com a música que tem se tornado um objeto de pesquisa dos(as) historiadores(as) além de ser utilizada

como material didático com certa frequência por docentes de História em suas aulas. De certo que a música é algo capaz de cativar alguém de um modo genuíno e se torna uma possibilidade no Ensino de História de aproximar os/as estudantes de acontecimentos históricos importantes e ajudá-los a compreender determinados aspectos da sociedade. “O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração” (Bittencourt, 2008, p. 379). Nessa perspectiva, Selva Fonseca (2012) destaca:

A linguagem poética manifesta outra forma de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, provoca-nos. Assim, pode trazer pistas para alargar, com beleza e sensibilidade, a compreensão dos temas históricos. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade. (Fonseca, 2012, p. 286).

A música pode ser entendida como uma materialidade sonora, que carrega em si mensagens poéticas e políticas. Logo, trata-se de um documento histórico, que é produzido em determinado contexto sociocultural, em circunstâncias próprias, por sujeitos determinados (Fonseca, 2012). Segundo Circe Bittencourt (2008) escutar música refere-se a um prazer, um momento para divertimento e lazer que ao adentrar a sala de aula tem o poder de transformar-se em uma ação intelectual. A historiadora pontua que há uma enorme diferença entre ouvir música e pensar música, e ao utilizar essa ferramenta no Ensino de História professores e professoras contribuem para que seus alunos e alunas possam refletir sobre as letras das canções que estão sendo escutadas, em muitas pode-se perceber um viés que protagoniza situações e indivíduos em suas linhas escritas que combinadas com uma melodia se torna uma forma de expressão, uma linguagem variada e criativa.

Com isso abordar canções em sala de aula deve ter o intuito de pensá-la como um documento/fonte histórica produzida por sujeitos históricos em determinado tempo e lugar. A seleção das músicas precisa levar em consideração os temas a serem estudados de acordo com a matriz curricular da escola. No ensino as produções musicais se tornam relevantes, pois, podem ser ligadas a determinada temática e a partir dela ser analisada e interpretada pelos(as) estudantes.

Outra forma de fazer com que as aulas de História sejam mais reflexivas é levar para a sala de aula fontes imagéticas. Segundo Selva Fonseca (2012) “as imagens constituem fontes extraordinárias para o processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas, sobretudo em História”. Assim, elas trazem a possibilidade de os alunos e alunas desenvolverem as suas habilidades de observação, criticidade e criatividade, fazendo com que os educandos e

educandas ampliem seus olhares. Fonseca (2012) ainda pontua que essa é uma ferramenta bastante utilizada por professores(as) de História e tem uma relevância educativa, estética e histórica. Esse recurso pode fazer com que os alunos e alunas reflitam sobre determinado tema abordado no cotidiano escolar, com isso, pode se tornar uma fonte capaz de demonstrar visões culturais e sociais diversas. Por exemplo, ao utilizar mapas é possível fazer com que os educandos e educandas identifiquem aspectos históricos e geográficos de uma população, também pode abrir caminho para que eles possam analisar as mudanças que ocorrem com determinado povo, tal como os indígenas.

Quanto a possibilidade da utilização do cinema em sala de aula Bittencourt (2008) aponta que não se trata de uma novidade como um recurso didático. A autora destaca em especial os filmes que podem ser capazes de levar o professor ou professora a sair da metodologia tradicional de modelo de aula e fazer com que se distancie de um ensino onde há apenas a utilização da decoração de conteúdo. Selva Fonseca em relação ao cinema destaca que:

Desde o final do século XIX e início do século XX, o cinema tornou-se arte, meio de expressão, de construção de sensibilidades, de comunicação, de entretenimento da sociedade. Distrai, fascina, inquieta, seduz, comove, inspira, provoca, diversas sensações: medo, alegria, tristeza; alimenta a imaginação, os sonhos; amplia o modo de ver, sentir e compreender as pessoas e o mundo. Com o avanço das novas tecnologias, desenvolveu-se de forma rápida e sofisticada, tornando-se uma poderosa indústria, capaz de mobilizar milhões de expectadores, consumidores culturais, em diferentes lugares do planeta. Logo, o cinema detém poder de produção, de difusão de valores, de ideias, padrões de comportamento e consumo, modos de leitura e compreensão de mundo. (Fonseca, 2012, p. 260).

Dessa forma, um elemento relevante que está ligado ao cinema e pode ser incrementado as aulas de História refere-se aos documentários que podem se transformar em uma ótima ferramenta como um recurso didático se escolhido de uma maneira que vá agregar conhecimento em relação ao conteúdo estudado em sala de aula. É algo que premeia intencionalidade e auxilia a desenvolver habilidades e competências nos alunos e alunas, para isso se faz necessário preparar o educando para a análise desse material. De um ponto de vista pedagógico é preciso conduzir os educandos e educandas a fazerem uma reflexão sobre o vídeo que está sendo transmitido a eles e elas, pausá-lo se necessário e fazer pontuações sobre determinada cena. Outrossim, o documentário como mídia fílmica pode ser uma inovação no ensino, pois, o alunado não está tão acostumado a esse tipo de produção, com isso, ele pode ser visto como um novo recurso capaz de enriquecer as aulas de História.

Entre esses diversos documentos que podem ser abordados em sala, estão as fontes escritas e elas podem ser uma importante aliada para a construção do conhecimento histórico

no Ensino de História. Suscitam reflexões e possibilitam com que o(a) aluno(a) entenda como é construído por pesquisadores(as)-historiadores(as) o conhecimento histórico. Dependendo do documento também será possível com que os educandos e educandas se aproximem de narrativas de diferentes povos e grupos sociais, por exemplo, as mitologias indígenas escritas podem ser repassadas em sala de aula e aprofundadas a critério do professor ou professora que disponibilizou essa fonte.

Os documentos escritos nas aulas de História estão presentes, inclusive, nos livros didáticos e oportunizam a sua utilização. As fontes escritas, em geral, são as que tradicionalmente são utilizadas por historiadores(as) e professores(as) de História em suas aulas (Bittencourt, 2008). Dessa forma, é interessante que se faça uma abordagem desses materiais em um viés pedagógico que contribua para a produção do saber de uma maneira dialógica para fundamentar a construção do processo de ensino-aprendizagem e do espírito crítico e autônomo dos(as) estudantes. Bruno Nascimento (2017, p. 11) reitera que “dessa forma, a pesquisa e o debate são inseridos nas salas de aula”. Nesse sentido, essas fontes podem conduzir vários pontos de partida e possibilita a exploração de variados temas significativos para a formação do aluno e aluna. Medeiros (2005) pontua que:

O trabalho com documentos adquiriu a partir das novas abordagens teórico-metodológicas, um amplo espaço e significado. O uso de documentos possibilita ao aluno a vivência com situações concretas, permitindo o desenvolvimento de competências como a autonomia intelectual na construção do conhecimento histórico, levando-o a desenvolver argumentações e análises críticas a respeito do grupo social ao qual pertence. (Medeiros, 2005, p. 62).

Trazendo esta reflexão para o Ensino de História Indígena, é relevante que as fontes utilizadas em sala de aula protagonizem os povos originários em seus conteúdos para que os/as estudantes possam reconhecer a presença indígena. É importante enfatizar que as populações ameríndias não são genéricas ou homogêneas e cada uma possui a sua própria especificidade. Por outro lado, evidenciar que além dos europeus existem outros personagens importantes na História do Brasil pode ser uma das possibilidades que fontes históricas nas aulas de História podem propiciar. Dessa forma, portanto, a renovação de materiais didáticos sobre a História Indígena é algo que precisa ser concretizada na prática docente, pois, há exigências postuladas na lei nº 11.645/08 que de alguma forma reforçam o ideal de que a História e Cultura Indígena não deve se limitar ao livro didático e assim trazer outras fontes/documentos para as aulas de História quando essa temática estiver sendo abordada, além disso, se torna um caminho para os povos indígenas serem evidenciados como protagonistas de suas histórias.

3.3 História e Culturas Indígenas no Ensino de História: Uma proposta de aulas-oficina para a abordagem da cosmologia Wajãpi

As discussões que seguem aqui serão direcionadas para a proposta metodológica na qual este estudo tem a pretensão de indicar como um caminho para a cosmologia indígena Wajãpi ser abordada em sala de aula. Vale ressaltar que essa proposta de ação docente está direcionada, em especial, aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais, porém que pode ser adaptada a outros grupos de alunos e alunas, e tem como finalidade ser concretizada no componente curricular de História. Frisa-se que ao propor esta metodologia um dos intuitos é justamente evidenciar a história e culturas indígenas no ensino de História como uma forma de instigar os/as estudantes da educação básica que residem no Amapá a se aproximarem, de alguma forma, dos povos indígenas que habitam esta região que também merece reconhecimento dentro da História do Brasil, principalmente, no caso desta pesquisa, os indígenas Wajãpi. Desse modo, fica evidente o objetivo deste trabalho em fazer com que a educação se torne mais plural e dialogue com a diversidade cultural existente em terra amapaense, assim como também na região amazônica.

Com isso, entende-se que partir dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e de seu cotidiano pode haver uma ação significativa no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, é algo que está mais próximo da realidade deles. O próprio nome do Estado Amapá tem herança indígena, sua nomenclatura se traduz como “lugar da chuva” na língua tupi e o nome de sua capital Macapá significa “lugar da bacaba” no mesmo idioma, evidenciando assim que é um Estado cheio de contribuições culturais indígenas, os quais estão presente em nossa sociedade desde antes da chegada dos colonizadores portugueses (Silva, 2018). Dessa forma, pode-se perceber que o povo amapaense está conectado de uma maneira abrangente aos costumes e tradições das etnias indígenas amazônicas. No entanto, esses sujeitos não são visibilizados satisfatoriamente nos currículos escolares, havendo assim, a não valorização dessas populações nos ambientes educacionais. É relevante frisar, como ressalta Vitor da Silva (2018) que a Amazônia é detentora de uma realidade social e cultural diversa, com várias gentes, com facetas e singularidades que quando há a junção desse diverso se transforma em um coletivo tecido por inúmeras experiências étnicas e socioculturais.

Nesse sentido, para um ensino plural que destoe de abordagens eurocêntricas e para uma aprendizagem mais significativa na disciplina de História precisa haver o diálogo com a realidade do estudante e com a História Local. Então, se faz necessário que a história indígena seja abordada e a diversidade cultural evidenciada, fazendo com que o educando perceba que a

sociedade na qual ele vive é um lugar formado por “outros”, por ancestralidade e culturas variadas e que isso não deve ser entendido como desigualdade, mas sim que as diferenças fazem parte da história da humanidade e que precisa ser compreendida como algo comum na vida, afinal, ninguém é completamente igual ao outro, todos possuem suas próprias especificidades. Desse modo, a seguinte proposta de oficina será uma contribuição para o Ensino de História no sentido de mostrar um caminho para professores(as) formados(as) e em formação que é possível fazer a abordagem da temática indígena por meio de uma metodologia que sairá de uma vertente tradicional e buscará trazer novas possibilidades para as aulas de História.

Serão apresentadas três propostas de aulas-oficina, com isso, serão distribuídas em três momentos diferentes que juntas formarão a proposta metodológica por inteiro. A primeira aula será a etapa de sensibilização onde será feito o levantamento de ideias prévias que os alunos e alunas possuem sobre os povos indígenas. A segunda será para a aproximação dos(as) estudantes com a cosmologia do povo Wajãpi. A terceira será dedicada a análise da mitologia Wajãpi que será feita com o auxílio do professor ou professora, porém, que tem o principal intuito de ser concretizado pelos educandos e educandas. Por fim, ainda nessa etapa, haverá um momento dedicado para a produção de materiais feitos pelos(as) aprendizes, como a oficina é uma metodologia ativa é interessante que em algum momento dela os alunos e alunas da educação básica produzam seus próprios produtos educativos como uma forma de fazer com que eles e elas reflitam sobre o que estudaram nas aulas anteriores e aprendam de maneira mais dinâmica o conteúdo repassado em sala.

É importante frisar que essa proposta metodológica pode ser adaptada de acordo com a realidade que o professor ou professora, juntamente com os seus alunos e alunas, estão inseridos, as fontes aqui utilizadas podem ser substituídas por outras que trarão uma mesma reflexão para a sala de aula. As possibilidades aqui apresentadas vão de acordo com experiências empíricas que em algum momento já foram utilizadas no Ensino de História.

A seguir discorre-se sobre as propostas de aulas-oficina:

- **PRIMEIRA PROPOSTA DE AULA-OFFICINA:**

TEMA: Os povos indígenas do Amapá

INSTRUMENTALIZAÇÃO:

- ✓ Mapa das terras indígenas no Amapá.

- ✓ Reprodução de uma música, leitura e análise da letra dessa canção. Sendo essa: “Brincar de índio” na voz da cantora Xuxa e composta por Ivanilton de Souza Lima, Paulo Cesar Guimaraes Massadas e Mihail Plopschi.
- ✓ Texto: Cinco ideias equivocadas sobre o índio de autoria de José Ribamar Bessa Freire.

OBJETIVOS:

- ✓ Aproximar os/as estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais da História Indígena, em especial, da história dos povos indígenas do Amapá, principalmente os Wajãpi.
- ✓ Identificar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas em relação a temática indígena.
- ✓ Apresentar conhecimentos acerca das etnias indígenas amapaenses e suas pluralidades.
- ✓ Desconstruir ideias equivocadas sobre a população indígena.
- ✓ Analisar a letra da música que será reproduzida em sala.

CONCEITOS E QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- ✓ Conceituar a palavra indígena e desmistificar o termo “índio”.
- ✓ Quais saberes os educandos e educandas possuem sobre a História Indígena?
- ✓ Quais ideias equivocadas há em relação aos indígenas no Brasil?
- ✓ Quais são as populações ameríndias que habitam o Amapá?

Sequência didática

PRIMEIRO MOMENTO:

No início da aula serão explorados pelo professor ou professora o conteúdo selecionado. Para isso, inicialmente, serão utilizados alguns recursos didáticos, como o auxílio de slides que apresentarão os seguintes tópicos sobre o assunto:

- O termo “índio” e o conceito da palavra indígena;
- Ideias equivocadas sobre os indígenas no Brasil;
- Os povos indígenas do Amapá;
- A etnia Wajãpi.

Em casos de não haver possibilidades do uso de datashow ou algum imprevisto o assunto pode ser escrito no quadro ou disponibilizado por meio de texto didático produzido pelo educador ou educadora ministrante da oficina.

Nesse momento, o/a docente escreverá no quadro a palavra “índio”, questionará os/as estudantes sobre o que eles(as) entendem em relação a esse termo e se eles(as) conseguem perceber a presença dessa população na sociedade onde eles(as) vivem. Isso será realizado com o objetivo de fazer uma espécie de “tempestade cerebral” para perceber os conhecimentos prévios que os educandos e educandas possuem sobre o tema, as experiências acerca do que eles e elas já tiveram contato e a diversidade de pensamentos que há em sala. Partindo disto, primeiramente o professor ou professora problematizará a palavra “índio”. Pode ser contextualizado o porquê de não ser um termo adequado, fazendo alusão a chegada dos europeus em terras brasileiras, que se trata de um termo genérico que desconsidera a diversidade dos povos indígenas e suas especificidades linguísticas e culturais.

Com isso, será apresentado aos alunos e alunas a palavra “indígena” e pontuado que essa é a maneira que eles devem se referir a essas populações, que possui um significado importante para esse grupo, e a sua definição é “originário, aquele que está ali antes dos outros”, e que hoje para os indígenas o termo “índio” não faz sentido e desqualifica os povos indígenas. Pode ser abordado que se refere a uma ideia folclórica, há um personagem de desenho animado com pinturas aleatórias no rosto e uma pena na cabeça. É relevante desmistificar o imaginário de que “índio” e “indígena” possuem o mesmo significado, que a palavra indígena está ligada a um sentimento de pertencimento e a identidade de um determinado povo.

Após isso, o/a docente perguntará aos alunos e alunas se eles já ouviram falar em algum povo indígena da região onde eles moram e a partir das indagações dos(as) estudantes será abordado em sala as etnias existentes no Estado do Amapá por meio de aula expositiva dialogada. É relevante mencionar brevemente o nome das cinco etnias e fazer uma explanação prévia de quem são eles e em que localidade vivem atualmente. Podem ser pontuados aspectos geográficos e o número de suas populações, além de elementos relacionados aos seus nomes, seus idiomas evidenciando a diversidade linguística existente entre esses povos, pode ser explorado o modo de organização social que esses indígenas possuem explorando sobre suas moradias e núcleo familiar. Nos próximos encontros em relação a etnia Wajãpi essas questões serão aprofundadas, já que ela e suas cosmologias são o principal tema desta proposta de ação docente.

Nesta etapa da aula será apresentado para os alunos e alunas um mapa localizando onde cada uma dessas populações habita. Esse mapa pode ser encontrado no “Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi: como estamos organizados para continuar vivendo bem em nossa terra”. É interessante apontar no mapa as terras dos povos que habitam o município

de Oiapoque, assim como também se faz necessário ressaltar a terra indígena dos Wajãpi e em quais municípios está localizada, no caso, entre Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari. Isso fará com que os/as estudantes percebam que os povos originários não estão tão distantes geograficamente deles(as), em questão de tempo e espaço os indígenas estão presentes no Amapá atualmente e não se mantiveram “congelados” e dentro do contexto do período colonial.

Imagem 1: Mapa das terras indígenas no Amapá.



Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin, 2017.

SEGUNDO MOMENTO:

No segundo momento da aula-oficina chegará a vez de reproduzir a música escolhida. Com isso, o professor ou a professora poderá colocar a canção para tocar por meio de uma caixa de som ou se não a tiver disponível nesse instante pode fazer a utilização de seu aparelho telefônico. Se faz necessário entregar a letra da música para os/as estudantes, assim, eles poderão lê-la enquanto o som toca. Essa canção será utilizada em sala como um recurso didático, para por meio dela refletir sobre discriminações e estereótipos existentes sobre os povos indígenas do Brasil. A partir da letra dessa música espera-se que os/as estudantes identifiquem termos e ideias equivocadas e que façam críticas em relação a essas concepções.

Para auxiliar o professor ou professora a concretizar essa abordagem em sala ele/ela pode fazer, no momento de preparação da aula, a leitura do texto “cinco ideias equivocadas sobre os índios” do autor José Ribamar Bessa Freire, ao lê-lo o educador ou educadora terá base para discutir na aula alguns equívocos que são comumente associados aos indígenas e, durante a análise da canção será possível disso ser realizado.

Ao trabalhar com essa ou outra canção no ensino de História precisa-se levar em consideração o contexto na qual ela foi produzida. Com isso, a música aqui escolhida foi “brincar de índio” na voz da cantora Xuxa e composta por Ivanilton de Souza Lima, Paulo Cesar Guimaraes Massadas e Mihail Plopschi. É uma música voltada para o público infantil, muito utilizada, inclusive, em escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais, geralmente tocada no dia 19 de abril, conhecido como o “dia do índio”, uma data folclórica. Em um primeiro momento ao escutá-la os alunos e alunas poderão tirar suas próprias conclusões sobre como a população indígena está sendo representada nessa música. Após isso, é importante analisar as ideias presentes na letra da canção sobre os indígenas.

A seguir apresenta-se a letra completa da referida música:

LETRA

Vamos brincar de índio
 Mas sem mocinho pra me pegar
 Venha pra minha tribo
 Eu sou o cacique, você é meu par

Índio fazer barulho
 Índio ter seu orgulho
 Vem pintar a pele para a dança começar

Pego meu arco e flecha
 Minha canoa e vou pescar

Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá

Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Índio quer apito
Mas também sabe gritar

Índio não faz mais lutas
Índio não faz guerra
(Guerra)

Índio já foi um dia
O dono dessa terra
(Terra)

Índio ficou sozinho
Índio querer carinho
Índio querer de volta a sua paz
(Sua paz)

Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar
Venha pra minha tribo
Eu sou o cacique, você é meu par

Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Vem pintar a pele para a dança começar

Pego meu arco e flecha
Minha canoa e vou pescar
Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá

Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Índio quer apito
Mas também sabe gritar

Índio não faz mais lutas
Índio não faz guerra
(Guerra)

Índio já foi um dia
O dono dessa terra
(Terra)

Índio ficou sozinho
Índio querer carinho

Índio querer de volta a sua paz
(Sua paz)

Baixinhos, vamos brincar de índio
E ensinar as pessoas a ter respeito ao índio
Que é a natureza viva

Vamos brincar de índio
Vamos brincar de índio
Vamos brincar de índio
Vamos brincar de índio

Primeiro, a palavra “índio” está presente na canção, algo que neste momento já foi desmistificado durante a aula. É relevante que o educador ou educadora faça algumas perguntas para mediar uma reflexão sobre a canção. Como indagar aos alunos e alunas se eles já tinham escutado esta canção alguma vez. A partir do que os alunos e alunas apontarem pode ser escolhido alguns trechos da música e explorado o que cada um desses representa. Como algumas sugestões há as seguintes estrofes: “vamos brincar de índio”, a partir disso, pode-se desconstruir a ideia de que ser “índio” é uma brincadeira, trata-se de sujeitos que foram invisibilizados e dizimados durante a colonização portuguesa, impedidos de praticar seus hábitos culturais, expulsos de suas terras e que até o tempo presente se mantém em constante luta em defesa de suas histórias e culturas, aqui pode-se desconstruir a ideia do “índio genérico”, evidenciar para os educandos e educandas que a população indígena é diversa e que cada povo possui a sua própria singularidade.

Dessa forma, isto possibilita um “gancho” com o próximo trecho “índio não faz mais luta, índio não faz mais guerra”. Primeiramente as lutas/guerras mencionadas aqui relacionam-se com atos de resistência dos povos indígenas durante a conquista europeia, eles não foram passivos em relação a chegada dos portugueses em suas terras e tinham suas próprias maneiras de defendê-las. Trazendo essa reflexão para dias atuais, a população indígena continua tendo atos de protesto, especialmente em relação a demarcação de seus territórios, assim como também lutam para a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados aos seus modos de viver. Outro trecho que pode ser utilizado é “índio já foi um dia o dono dessa terra”, aqui pode-se indagar aos estudantes que antes da chegada dos europeus os indígenas já eram habitantes das terras brasileiras e eles não estão apenas dentro do contexto do período colonial, mas sim se mantiveram/mantem-se em outros momentos da História do Brasil, inclusive no presente. Por fim, “pego meu arco e flecha, minha canoa e vou pescar, vamos fazer fogueira, comer do fruto que a terra dá” e “que é a natureza viva” a partir desses trechos pode-se

problematizar a ideia de que o indígena está associado apenas a elementos da natureza, que utiliza tanga no meio da floresta e anda com o seu arco e flexa nas mãos. Essa imagem dos povos originários está congelada, se algo se distancia disso é comum a população ocidental ter reações que expressem que o nativo “deixou de ser índio”. Com a análise desses trechos os educandos e educandas serão instigados a observar com criticidade algumas ideologias sobre os povos ameríndios e como os não-indígenas os representam.

TERCEIRO MOMENTO:

O terceiro momento da aula-oficina será reservado para concretização de atividade em sala de aula. Essa proposta metodológica tem como um de seus pressupostos que dentro do ensino de História os alunos e alunas devem ter um momento para fazer exercícios sobre o que foi estudado, não como tarefa de casa, mas sim feito no ambiente escolar. Com isso, o educador ou educadora pode pedir para os/as estudantes formarem duplas, e a partir do que foi abordado em sala de aula, escolher um ou mais trechos da música “brincar de índio” e elaborar um texto dissertativo de cinco a dez linhas, com o objetivo de analisá-los. Após a entrega pode haver um debate em sala partindo dos textos redigidos pelos(as) estudantes, é interessante pedir para cada dupla abordar o que conseguiram analisar sobre as estrofes que escolheram, o/a docente pode fazer pontuações sobre o conteúdo elaborado pelos alunos e alunas após a apresentação das duplas. A partir dessa atividade o educador ou educadora poderá ter um diagnóstico sobre as aprendizagens dos(as) estudantes.

GESTÃO DE TEMPO:

Para a conclusão dessa aula-oficina podem ser utilizados três horários de 50 minutos, totalizando assim, 150 minutos.

AVALIAÇÃO:

Os/as estudantes serão avaliados(as) de maneira processual, ou seja, as suas participações durante toda a dinâmica da aula serão avaliadas.

REFERÊNCIA:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Amazonas. Nº 01. P.17-33, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. In. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2012, p. 257-399.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** Instituto Iepé, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Et al. **Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi: como estamos organizados para continuar vivendo bem em nossa terra**. Macapá: Apina/Awatac/Iepé, 2017.

- **SEGUNDA PROPOSTA DE AULA-OFICINA:**

TEMA: A etnia indígena Wajãpi do Amapá e sua cosmologia

INSTRUMENTALIZAÇÃO:

- ✓ Texto da página 34-35 do livro “Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?”.
- ✓ Documentário “Kusiwarã: as marcas e criaturas de Cobra Grande” de Lia Nunes e Gianni Puzzo.
- ✓ Duas imagens que representam os povos indígenas na contemporaneidade retiradas dos sites: Jornal do Tocantins e Blog cidadãos da Amazônia.
- ✓ Dossiê Iphan 2: Wajãpi - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá, de autoria de Dominique Tilkin Gallois et al.

OBJETIVOS:

- ✓ Apresentar aos educandos e educandas as formas de “Bem-Viver” da etnia Wajãpi.
- ✓ Aproximar os/as estudantes de outros saberes e modos de ver o mundo que vão além da cosmologia ocidental.
- ✓ Identificar diferenças nos cotidianos dos(as) alunos(os) e dos indígenas.
- ✓ Refletir sobre as filosofias e concepções de mundo, tanto da sociedade ocidental quanto das sociedades ameríndias.

CONCEITOS E QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- ✓ Conceituar a palavra cosmologia.
- ✓ Como é possível identificar as contribuições indígenas no cotidiano do povo amapaense, partindo das experiências dos educandos e educandas?
- ✓ Quais percepções os/as estudantes possuem sobre o cotidiano dos indígenas Wajãpi?
- ✓ Como os Wajãpi mantem seus costumes e tradições?

Sequência didática**PRIMEIRO MOMENTO:**

Nesta aula, inicialmente, o(a) docente pode utilizar o texto das páginas 34-35 do livro “Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?” de autoria de Dominique Gallois e Denise Grupioni, podem ser distribuídas cópias para os alunos e alunas acompanharem a leitura. Neste texto, é apresentado como as etnias indígenas do Amapá e do norte do Pará vivem e o que pensam do mundo que habitam. É interessante durante este momento que o professor ou professora peça para os/as estudantes fazerem as leituras dos parágrafos dos textos verbalmente, assim um(a) aluno(a) por vez fica responsável por lê-lo para a turma. Com isso, a aula ficará mais dinâmica e a cada parágrafo lido o educador ou educadora deve contribuir com o conteúdo, assim haverá uma maior participação dos educandos e educandas durante esta etapa da aula. A partir desse texto é possível que se faça uma reflexão sobre como as sociedades indígenas possuem visões de mundo que são diferentes dos não-indígenas, ou seja, da visão ocidental a qual os aprendizes estão acostumados, pois, está inserida em seu cotidiano.

Imagem 2 - texto sobre como os indígenas vivem e o que pensam do mundo.

34 | Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará



VII. Como vivem e o que pensam do mundo em que vivem

Apesar de suas especificidades e das diferenças que mantêm entre si, quando comparados aos não-indígenas, os povos indígenas da região aproximam-se em seus modos de vida e pensamento, na mesma medida em que se distanciam do nosso modo dito ocidental de viver e pensar. A começar pela forma como a nossa sociedade está organizada em setores da vida independentes entre si. Estamos acostumados a conceber que assuntos de parentesco não devem ser misturados com assuntos de trabalho, nem de política; que assuntos de economia devem ser tratados independentemente de assuntos de religião; que conhecimentos científicos não devem sofrer interferência de crenças, e assim por diante. Enfim, estamos acostumados a viver num mundo dividido em setores que não devem se interinfluenciar.

Já nas sociedades indígenas, ao contrário, estas divisões são praticamente inconcebíveis. E aqui talvez resida o desafio mais difícil para a nossa compreensão destas sociedades tão diferentes da nossa: como entender e aceitar que modos de vida e pensamento extremamente distintos dos nossos possam existir, e além disso, que possam não entrar em colapso quando em contato com os nossos modos próprios de viver e pensar sobre o mundo? O fato de que os povos indígenas que vivem no Amapá e norte do Pará participem hoje, mais do que nunca, de nosso mundo globalizado, torna ainda mais difícil este desafio: diante disso, como entender que continuam insistindo que não deixaram de ser índios, quando os vemos cotidianamente lidando com televisão, computador, internet e bens industrializados em geral?

Conhecendo melhor estes povos, veremos que, apesar de partilharem conosco o acesso a praticamente tudo que o mundo contemporâneo nos permite, em termos de bens de consumo e de informação, estamos diante de sociedades muito bem estruturadas que possuem modos próprios de viver e de explicar o mundo em que vivem, e que estes modos próprios são suficientemente versáteis para conviver com os nossos.

lepé, 2003 | 35

Ao contrário do que muitas vezes tendemos a pensar, a adoção de novos costumes pelos índios não representa um caminho sem volta em direção à perda definitiva de suas culturas. Assim como os brasileiros não deixam de ser brasileiros por consumirem produtos importados e adotarem modas estrangeiras, é justamente porque têm a capacidade de mudar e de se adaptar aos novos acontecimentos que as culturas nunca se perdem, mas estão em constante processo de transformação. Em cada sociedade estes processos podem ser mais lentos ou acelerados, mas nunca deixam de estar presentes.

Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo, p. 34-35, 2003.

É importante frisar que os povos indígenas possuem suas próprias crenças e saberes, além de que seguem um modo de vida dissemelhante ao dos não-indígenas. Se faz necessário apresentar aos estudantes o conceito da palavra “cosmologia” e explorar o seu significado. Para isso, o professor ou professora pode questionar aos alunos e alunas se eles já ouviram esse termo anteriormente e se conseguem defini-lo, com isso, a partir das contribuições dos(as) estudantes é possível conceituá-lo. Ao abordar as cosmologias indígenas em sala pode-se fazer com que os educandos e educandas reflitam sobre suas próprias filosofias de vida, para poder identificar as diferenças existentes entre suas concepções e as dos ameríndios.

Pode-se nesse momento questionar os/as estudantes sobre como eles visualizam o cotidiano indígena, partindo assim para os conhecimentos prévios que os educandos e educandas possuem. Inclusive, nessa etapa da aula é relevante desconstruir o estereótipo existente sobre os povos indígenas de que possuem uma “cultura congelada”, assim como Bessa Freire (2000) destaca. Desse modo, enfatizar que a população indígena possui acesso à tecnologia, utiliza roupas ocidentais, estão em destaque em cargos políticos e outros aspectos fará com que seja evidenciado que as culturas ameríndias podem se modificar, assim como a do restante da população brasileira e isso não os fazem deixar suas raízes. Aqui pode-se fazer

uma associação ao cotidiano dos alunos e alunas, instigá-los(as) a refletirem que por mais que eles se aproximem de outras culturas eles continuam sendo amapaenses, nortistas, brasileiros e com os povos indígenas isso também ocorre. Abaixo segue sugestão de algumas imagens que podem ser utilizadas durante este momento representando os povos originários na contemporaneidade. E a partir delas pode ser solicitado aos estudantes que eles analisem as fotos e em seguida será formada uma roda de conversa com os alunos e alunas para que eles pontuem suas considerações sobre o que conseguiram observar nessas figuras.

Imagem 3: Crianças indígenas com computador.



Fonte: Aldivan Nogueira – Jornal do Tocantins.

Imagem 4 – Ministra dos Povos Indígenas do Brasil, Sonia Guajajara e a líder e ativista indígena, Txai Suruí.



Fonte: Blog cidadãos da Amazônia.

SEGUNDO MOMENTO:

No segundo momento da aula, será exibido o documentário intitulado “Kusiwarã: as marcas e criaturas de Cobra Grande” (2009) produzido por Lia Nunes e Gianni Puzzo, com o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e do Edital de Apoio à Produção de Documentários Etnográficos sobre o Patrimônio Cultural Imaterial (Etnodoc). Neste material é possível perceber como os Wajãpi associam a sua mitologia ao seu dia a dia, principalmente, os seus saberes em relação a arte gráfica Kusiwa e como isso interfere em seu cotidiano. O documentário que tem duração de aproximadamente 25 minutos, traz em sua abordagem, de uma maneira bastante didática, os indígenas Wajãpi narrando sobre suas cosmologias, e as formas de criação e recriação dos padrões gráficos, que assim como seus cantos, danças e outras tecnologias fazem parte dos seus saberes. É muito interessante utilizá-lo como recurso didático, pois, fará com que os/as estudantes se aproximem do modo de vida desta etnia, por meio das palavras dos próprios indígenas, que inclusive, nesse filme utilizam o seu idioma nativo, além de abordar os contatos que os Wajãpi possuem com os donos da água e da floresta, em especial, com a Cobra-Grande, dono e controlador do universo aquático.

Após a apresentação do documentário o educador ou educadora poderá brevemente abordar a história do povo Wajãpi, apresentá-los aos estudantes de maneira que eles

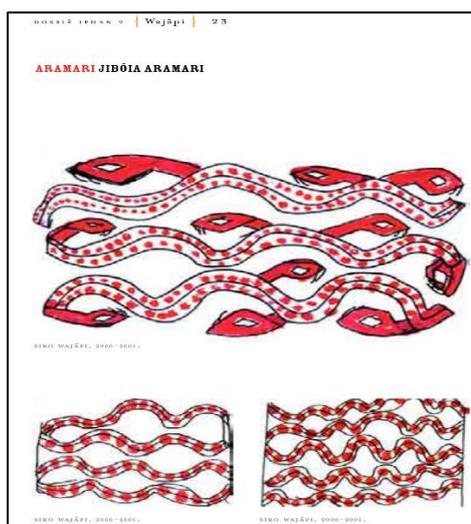
compreendam as circunstâncias históricas em que esses sujeitos estão inseridos. Após isso, poderão ser feitas algumas perguntas a turma, como “quais percepções os educandos e educandas tiveram ao visualizarem o documentário?”, “como pode-se notar a influência dos saberes dos Wajãpi no cotidiano dessa etnia?”. A partir dessas indagações o/a docente pode contextualizar o que é a arte Kusiwa e sua relevância para o povo indígena Wajãpi, explicar que o que os Wajãpi narram durante o filme é um dos seus mitos relacionado a arte gráfica. É interessante o professor ou professora pontuar brevemente que esse grafismo é um patrimônio imaterial do Brasil e que possui relevância nacionalmente, para isso pode-se abordar brevemente o que é um patrimônio imaterial. Desse modo, os/as estudantes poderão compreender que os povos indígenas possuem sua própria maneira de enxergar o mundo e suas concepções, que como o documentário evidencia está presente no cotidiano dessas sociedades.

É importante destacar que os Wajãpi é uma das diversas etnias existentes no Brasil e que na Amazônia e no Amapá também há uma variedade desses povos e cada um segue suas próprias cosmologias. Após isso, o professor ou professora pode questionar os alunos e alunas sobre qual alimentação que está presente em suas refeições diariamente, provavelmente, alguns estudantes dirão farinha e açaí e a partir dessas respostas é possível que se faça uma associação desse costume amapaense com a contribuição dos indígenas no cotidiano da população local, pois, os nativos amazônidas além de serem produtores de farinha de mandioca a consomem juntamente com o fruto do açaizeiro, que em um dos mitos dos Wajãpi acredita-se que Ianejar ordenou aos animais tucanos, jacus e outros pássaros que o plantassem. Também, mencionar que o nome do Estado do Amapá e o de sua capital Macapá são palavras de origem indígena e significam respectivamente “lugar da chuva” e “lugar da bacaba”. Além disso, pode-se pontuar sobre as diferenças nas filosofias e concepções de mundo das sociedades indígenas e a ocidental. Os povos originários possuem uma visão dissemelhante a forma como os não-indígenas compreende diversos aspectos, como a sua economia, o meio ambiente, as suas terras e seus modos de festejar. Os ocidentais possuem estruturas em relação a esses elementos que obedecem a um sistema de organização definido, os indígenas seguem suas mitologias e os conhecimentos de seus antepassados que estão há gerações nos ensinamentos dessas etnias.

TERCEIRO MOMENTO:

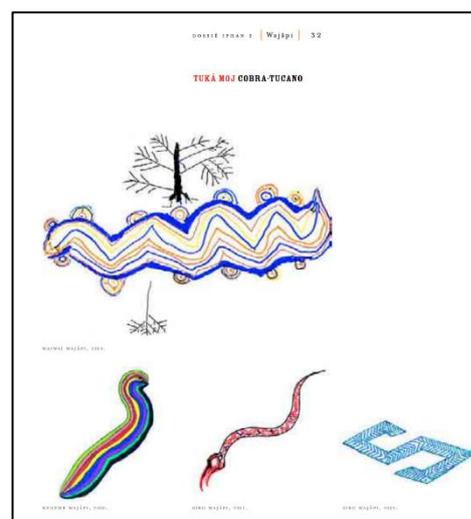
O terceiro momento será dedicado a atividade, para isso, o professor ou professora poderá utilizar como auxílio didático o “Dossiê Iphan 2: Wajãpi - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá” e apresentar, por meio deste, os desenhos da arte Kusiwa aos estudantes, das páginas 23, 24, 29, 32 e 35.

Imagem 5 - Grafismos Kusiwa da página 23 do Dossiê do Iphan.



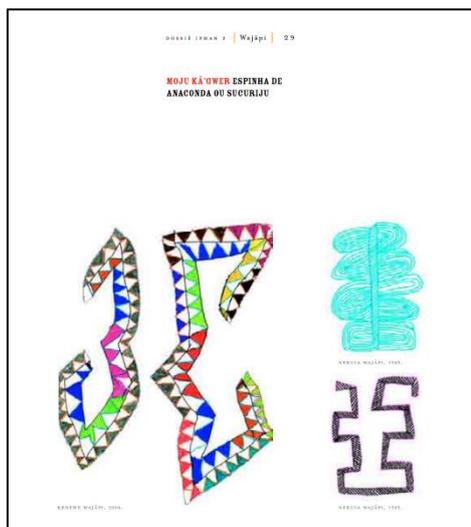
Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin et al.

Imagem 6 - Grafismos Kusiwa da página 32 do Dossiê do Iphan.



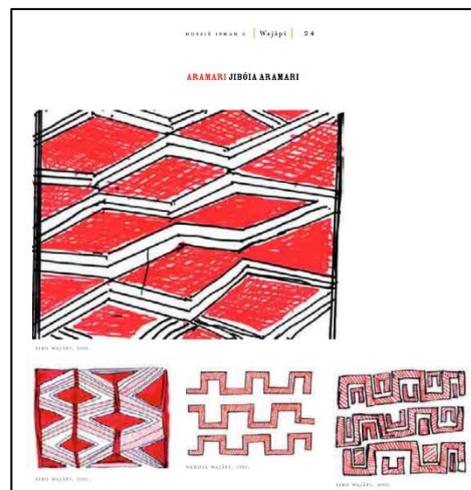
Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin et al.

Imagem 7 – Grafismos Kusiwa da página 29 do Dossiê do Iphan.



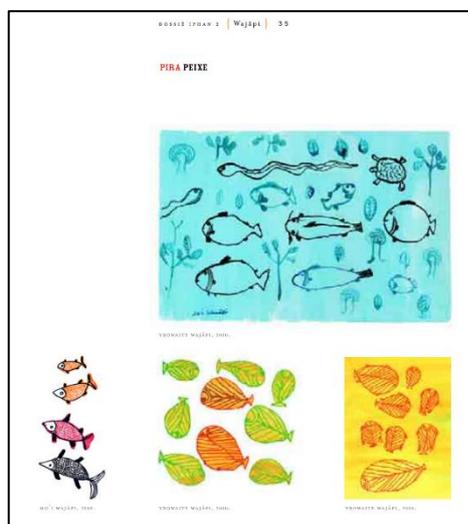
Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin et al.

Imagem 8 – Grafismos Kusiwa da página 24 do Dossiê do Iphan.



Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin et al.

Imagem 9 – Grafismos Kusiwa da página 35 do Dossiê do Iphan.



Fonte: GALLOIS, Dominique Tilkin et al.

Nessa etapa, o/a docente pode pedir para os educandos e educandas formarem grupos e após isso escolherem uma das artes gráficas para descrevê-la verbalmente. Pode-se solicitar que os alunos e alunas façam um paralelo com a utilização de tatuagens pelas pessoas não-indígenas e, com base no que foi observado no documentário, apontar no que se diferenciam essas práticas. O objetivo desse exercício é propiciar com que os/as estudantes analisem o grafismo dos Wajãpi e construam percepções próprias sobre esse elemento cultural que faz parte da cosmologia dessa etnia amapaense.

GESTÃO DE TEMPO:

Para a conclusão dessa aula-oficina podem ser utilizados dois horários de 50 minutos, totalizando assim, 100 minutos e podendo ser realizada em apenas um dia.

AVALIAÇÃO:

Os/as estudantes serão avaliados(as) de maneira processual, ou seja, as suas participações durante a aula serão avaliadas.

REFERÊNCIA:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Amazonas. Nº 01. P.17-33, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 3-21, 2022.

DOCUMENTÁRIO. **Kusiwarã**: as marcas e criaturas de Cobra-Grande. Direção Gianni Puzzo e Dominique T. Gallois. Produção: Anthares Multimeios e Anágua Filmes. 2009. Disponível em:< <https://youtu.be/ExrGVmN5abA?si=0z5K-Lk3qxs3tOWB> >. Acesso em: 07 fev. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. In. FONSECA. Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 257-399.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Et al. **Dossiê Iphan 2: Wajãpi** - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Macapá: Ministério da Cultura, IPHAN, 2002.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?**. Instituto Iepé, 2003.

- **TERCEIRA PROPOSTA DE AULA-OFICINA:**

TEMA: A mitologia do povo Wajãpi

INSTRUMENTALIZAÇÃO:

- ✓ Mitologia do povo Wajãpi do Amapá.
- ✓ Leitura e análise das seguintes narrativas indígenas “Janejarã (Ianejar): nosso criador” e “Ka’a: floresta” contidas no Plano de ação Wajãpi (2012) com autoria de Lúcia Szmrecsanyi e Marina Kahn.

OBJETIVOS:

- ✓ Instigar nos(as) estudantes a curiosidade sobre as mitologias indígenas.
- ✓ Identificar por meio dos mitos o que pode ser semelhante ou diferente do cotidiano dos educandos e educandas em relação ao dia a dia dos Wajãpi.
- ✓ Refletir sobre quais elementos dessas narrativas estão presentes no cotidiano dos próprios alunos e alunas.
- ✓ Desconstruir a ideia de que mito é algo irracional e que é um conhecimento inferior ao científico.

CONCEITOS E QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS:

- ✓ Conceituar a palavra mito.
- ✓ Quais percepções os alunos possuem sobre o conceito de mito/mitologia?
- ✓ Qual a importância das narrativas mitológicas para o povo Wajãpi?

Sequência didática

PRIMEIRO MOMENTO:

No início dessa aula, o professor ou professora pode começar questionando os alunos e alunas sobre o significado do termo mito, o que eles entendem em relação a essa palavra. Com isso, a partir do conhecimento prévio dos educandos e educandas pode-se conceituar essa expressão e desmistificar ideias equivocadas sobre esse modo de construção de conhecimento, destacar que se refere a um modo de saber de alguns povos. Evidenciar que a população

indígena utiliza a sua mitologia para explicar a origem do mundo, da sua criação, de suas terras, de seus grafismos e de outros aspectos que fazem parte de suas culturas. É algo que para esses povos faz parte de suas filosofias de vida e de suas crenças.

Nesse momento, pode-se ressaltar a etnia Wajãpi e abordar que esse povo, assim como os outros grupos indígenas possuem narrativas que guiam a sua vida cotidiana e que para eles esse conjunto de saberes fazem parte de suas tradições que são repassadas por diversas gerações. Assim, adentrar no fato de que a mitologia dessa etnia é algo que eles seguem como um ensinamento e que está presente em vários momentos de suas vidas. É interessante trazer essa reflexão para o cotidiano dos próprios estudantes, indagá-los sobre questões como “quais mitos eles já ouviram sobre determinada população?”, “se em suas famílias há narrativas sobre a história amapaense?” e “de que forma isso foi repassado a eles?”. Sabe-se que a história das populações amazônicas, além das etnias indígenas, também é possuidora de riquezas e simbolismos e pode ser ligada aos povos originários. O objetivo dessa alusão é gerar nos educandos e educandas a reflexão de que, assim como a sociedade ocidental, os ameríndios também possuem concepções que influenciam os seus modos de viver.

SEGUNDO MOMENTO:

O segundo momento da aula será dedicado a análise de fontes, nesse caso, da mitologia Wajãpi. Com isso, há a sugestão da abordagem de duas narrativas desse povo que podem ser acessadas no Plano de Ação Wajãpi (2012), o intuito de utilizar esse material nesta aula é propiciar aos alunos e alunas a oportunidade de desenvolverem a sua análise. Segue abaixo os seguintes mitos:

Narrativa I

Janejarã (Ianejar) / nosso criador

Nosso criador criou nossos ancestrais através de uma flauta comprida que chamamos de jimi 'a puku. Ele deu para nossos antepassados essa flauta que usamos até hoje. Janejarã também criou a flauta ture e falou que temos que cantar dentro dessa flauta quando tocamos, e assim conseguimos ter muitos filhos e aumentar nossa população. Até hoje fazemos festas com essas flautas. Existe um tipo de ture, que chamamos de ture puku, que janejarã deixou para nós chamarmos a chuva e clarear a escuridão quando o mundo acabar. O nosso criador deixou mais duas coisas muito importantes para nós, que estamos cuidando até hoje. Deixou a

bananeira takōme, que vai servir para apagar o fogo no futuro, quando janejarã queimar a terra para renovar, ou quando a terra queimar sozinha. Por isso cuidamos muito para não perder essa planta. A última coisa que janejarã deixou para nós antes de ir embora foi o milho. Ele tirou o milho do olho dele; o caroço do milho é a pupila do olho de janejarã. Ele falou que se perdermos o milho a terra vai enfraquecer até acabar. Por isso sempre ficamos preocupados com nossas plantas, especialmente o milho. Foi também janejarã que nos deixou nosso jeito de viver e a língua que falamos. Depois de criar os Wajãpi, janejarã continuou criando gente transformando as coisas e os animais. (fonte: Szmrecsányi; Kahn, 2012).

Narrativa II

Ka'a | floresta

A floresta para nós Wajãpi é onde tem as árvores, as frutas, os vegetais, os materiais para fazer as casas, as montanhas, os açaiçais, os remédios do mato, as caças, os tabocais, os lugares onde a mata é cerrada, os lugares onde têm árvores altas e baixas, os igapós, os lugares planos etc. Tem também o dono da floresta.

Quando a gente fica na floresta até o fim do dia, ele fica bravo, ele solta cheiros ruins e faz a gente ficar tonta, esquecemos o caminho e nos perdemos. Quando precisamos dormir no meio do mato, nós rezamos, pintamos nosso corpo e fazemos fogo para não dormir no escuro.

Também levamos nosso cachorro, porque o dono da floresta tem medo dele. Ou avisamos quem tem paje sobre o nosso caminho para ele afastar os donos e outros perigos. Nossas histórias contam que janejarã mandou os animais plantarem algumas árvores da floresta. As cutias e seus ajudantes, cutiaras e quatipurús, plantam castanha, andiroba, inajá, murumuru, buriti etc. Os tucanos e seus ajudantes, jacus e outros pássaros, plantam açaí, bacaba, murici, turiwororo, kurapajã etc. (fonte: Szmrecsányi; Kahn, 2012).

Para concretizar a análise dessas fontes, pode-se dividir os alunos e alunas em duplas e entregá-los um pequeno roteiro de trabalho com documentos. Para auxiliar os/as estudantes na leitura do documento e retirada das suas principais informações Bruno Nascimento (2022) indica uma maneira de analisar fontes escritas no Ensino de História. Com isso, segundo o autor, há etapas que devem ser seguidas em uma determinada ordem. Primeiramente, deve-se

pedir para que os/as discentes façam uma *leitura exploratória* do texto, aqui não se pretende a compreensão deste, as palavras e frases devem ser o foco e não o conteúdo do documento. O educador ou educadora pode pedir para os alunos e alunas destacarem no texto termos que eles não conhecem e podem pesquisar em um dicionário os seus significados, além disso, é relevante que sejam marcadas palavras-chave na fonte.

Após isso, será feita uma *leitura de compreensão*, aqui são sugeridas algumas perguntas como: Qual a natureza da fonte? Quem a produziu? Quais os principais sujeitos que aparecem na fonte escrita? Essas orientações sobre os questionamentos são dadas pelas autoras Circe Bittencourt (2008) e Selva Fonseca (2012), essas obras podem auxiliar o professor ou professora a prosseguir com essa metodologia em sala. Em seguida será feita a *leitura de interpretação*, nessa etapa serão focadas questões que levem os educandos e educandas a levantarem hipóteses sobre a fonte e não apenas descrevê-la. Para despertar a curiosidade dos(as) estudantes, o educador ou educadora pode indagar, por exemplo, sobre “qual a relevância que os Wajãpi atribuem a plantação de milho?”.

Por fim, será realizada a *leitura crítica*, aqui as questões serão expandidas e a análise será mais profunda, com isso, essa etapa apenas pode ser realizada se as anteriores já se concretizaram. Pode-se fazer questionamentos como: por que nos livros didáticos apenas as mitologias europeias são abordadas? A população indígena sofre discriminações? Como combatê-las? Em relação aos mitos utilizados na aula pode-se realizar indagações como: para que os Wajãpi utilizam a flauta dada pelo seu criador? Por que a bananeira foi deixada para os Wajãpi? O que pode acontecer se os Wajãpi ficarem na floresta no fim do dia? Quais plantações dessa etnia são consumidas pelo restante da população amapaense?

O/a docente durante esse momento da aula terá o papel de mediador(a) do conhecimento, assim, ele(a) auxiliará as duplas que tiverem mais dificuldade com a análise do documento. Nascimento (2022), pontua que nessa metodologia de leitura os educandos e educandas se tornam protagonistas de suas aprendizagens e dessa maneira um dos objetivos da aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004) concretiza-se. Após a análise das fontes o educador ou educadora pode pedir para as duplas de estudantes redigirem quais conclusões eles tiveram a partir da leitura dos documentos e pontuarem se há alguma contribuição desses mitos em suas realidades cotidianas. Por fim, os alunos e alunas podem fazer a leitura de seus textos para a turma, com o objetivo de debater com os colegas sobre o que eles conseguiram observar com a realização dessa atividade.

TERCEIRO MOMENTO:

Em um terceiro momento, pode-se pedir para os alunos e alunas dividirem-se em grupos e propor para que seja produzido por eles materiais que expressem seu aprendizado sobre a mitologia Wajãpi, podendo ser: cartilha, álbum seriado, folder, jornal, cartaz/painel, história em quadrinhos, pequeno vídeo ou documentário, podcast, jogos e etc. O professor ou professora pode sugerir um ou mais desses materiais, para os alunos e alunas produzirem, dando o devido suporte para a sua elaboração.

Para isso, os educandos e educandas irão escolher um dos mitos analisados na aula e poderão incluir nesses materiais desenhos e pequenos parágrafos, quando for o caso, como uma forma de representar a narrativa dessa etnia indígena. Após a produção desses materiais, os que tiverem cunho visual, poderão ser expostos em mural na escola como uma forma de expandir esse trabalho realizado pelos(as) estudantes para além da sala de aula. O objetivo dessa atividade é ter como resultado das aulas-oficina um material didático feito pelos próprios educandos e educandas, evidenciando assim, os conhecimentos que essa metodologia proporcionou.

GESTÃO DE TEMPO:

Para a conclusão dessa aula-oficina podem ser utilizados três horários de 50 minutos, totalizando assim, 150 minutos e podendo ser realizada em dois dias.

AVALIAÇÃO:

Os/as estudantes serão avaliados(as) de maneira processual, ou seja, as suas participações durante a aula serão avaliadas.

REFERÊNCIA:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. In. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 257-399.

FREITAS, Laís Cristiane M. **História Indígena e a utilização de fontes do século XVIII na pesquisa e no Ensino de História**: uma experiência em aulas-oficinas com estudantes do

ensino fundamental de Macapá (Amapá). 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2018.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995, p. 317- 340.

NASCIMENTO. Bruno R. M. As fontes coloniais e o Ensino de História Indígena do Amapá: propostas para aulas problematizadoras. In. NORONHA, Andrius; CAVLAK, Iuri; CAMBRAIA, Paulo (orgs.). **O uso de documentos na aprendizagem histórica**. Curitiba: Editora CRV, 2022. P. 13-36.

SZMRECSÁNYI, Lúcia; KAHN, Marina. **Plano de Ação Wajãpi**. Macapá: Iepé, 2012.

A proposta metodológica apresentada nesse estudo tem como pretensão apresentar possibilidades de abordagens da história e culturas indígenas no Ensino de História, com foco especialmente, em uma população indígena local, aproximando assim os/as estudantes da educação básica, desses sujeitos que fazem parte da história amapaense, assim como os próprios alunos e alunas. Com isso, essas sugestões de metodologias configuram-se em um caminho para professores e professoras de História utilizá-las em suas práticas pedagógicas, saindo assim, de um ensino tradicional no qual o profissional da educação apenas transfere conteúdos e os alunos e alunas são meros receptores desses. Para os pesquisadores do Ensino de História é consenso que a sala de aula é um lugar privilegiado para a produção de saberes e os educandos e educandas podem ser protagonistas no seu processo de aprendizagem, pois, o conhecimento histórico escolar está em constante construção e pode ser ressignificado pelos(as) discentes e docentes que estão inseridos dentro de uma instituição educacional.

No entanto, há dificuldades enfrentadas pelos educadores e educadoras, por exemplo, as matrizes curriculares que pouco abordam a temática indígena, principalmente os livros didáticos, o que pode se tornar um desafio para o/a docente que possui inúmeras turmas lotadas e elevada carga horária. Porém, a proposta aqui sugestionada é viável de ser implementada e pode ser adaptada de acordo com a realidade do professor ou professora. Justamente pelo fato de que há a escassez da temática indígena nos currículos escolares que é relevante a metodologia aqui proposta, para fazer com que as aulas com esse tema sejam mais instigantes e atrativas para os alunos e alunas e os/as encaminhem a refletir sobre os povos originários, suas histórias,

culturas, percepções de mundo e formas de viver, ou seja, que se evidenciem as suas cosmologias.

Por meio da cosmologia Wajãpi é possível instigar os/as estudantes a reconhecerem que a população indígena é parte da História Local amapaense, que suas tradições e costumes influenciam alguns elementos importantes no Estado do Amapá. Além de que as aulas-oficina farão com que os alunos e alunas compreendam que os indígenas são pertencentes a um grupo sociocultural que é protagonista da história local/regional, que eles estão presentes em todo o território pertencente a região amazônica e que possuem suas filosofias de vida que podem ser entendidas através de suas mitologias. Nessa perspectiva a aula-oficina envolvendo sequências didáticas é uma metodologia ativa que colocará o educando como um dos principais agentes na construção de seu aprendizado, rompendo com o método de ensino rotineiro, isso propicia uma participação autônoma de crianças e adolescentes nas aulas de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi realizado a partir da perspectiva de que é possível conciliar o ensino e a pesquisa, algo que é imprescindível para o ofício de professores(as)-historiadores(as), com isso, a aproximação desses dois elementos se torna relevante. Especialmente, quando realizados em conjunto para a efetivação de um ensino de história indígena, oportunizando assim, a concretização do que é previsto pela lei nº 11.645/08. Neste viés, ao abordar a temática indígena em sala de aula é viável descolonizar discursos estereotipados e ideias equivocadas sobre os povos originários no ambiente educacional, assim, produzir novos saberes sobre esses povos.

Além disso, a concepção de História como campo de pesquisa e como disciplina curricular pertence a um processo de construção constante. Desse modo, o Ensino de História passou por variadas transformações que modificaram seus objetivos, suas metodologias e práticas, evidenciando, novos métodos para a docência. As aulas de História são fundamentais para a formação da identidade cultural e social dos educandos e educandas e pode trazer a percepção da pluralidade e diversidade das etnias indígenas existentes no Brasil, na Amazônia e no Amapá e sua presença nesses territórios.

Nesse sentido, esta pesquisa partiu da premissa de que apesar de haver uma lei que torna o ensino da história e culturas indígenas nas escolas da educação básica obrigatório há dificuldades entre os/as docentes para colocá-la em prática, em especial no Estado do Amapá. Tanto o Referencial Curricular Amapaense (2019) quanto os livros didáticos disponibilizados nas escolas estão, ainda, ligados a um viés eurocêntrico dificultando assim as abordagens voltadas para os povos indígenas, principalmente as populações locais. Esse fato, também possui influência da formação de professores e professoras, pois, muitos não tiveram embasamento teórico suficiente para abordar em sala de aula questões voltadas a uma educação étnico-racial. Entretanto, a luta dos povos indígenas e de indigenistas contribuíram para que algumas concepções fossem revistas em relação a como as sociedades indígenas eram entendidas pelo restante da população brasileira havendo, com isso, uma reformulação de pressupostos em diversos âmbitos sociais, inclusive, na área educacional.

Com isso, o Ensino de História é importante para a quebra de paradigmas eurocêntricos e para novas formas de construção de saberes, primordialmente, em relação as populações subalternizadas pela historiografia, como as populações indígenas. Para isso, um ensino partindo de uma perspectiva decolonial é imprescindível para a desconstrução de estereótipos e discriminações sobre a história e culturas dos povos ameríndios. Sendo uma relevante contribuição para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e educandas da educação

básica, assim como também, para possibilitar uma educação escolar popular que evidencie as populações indígenas amazônicas e amapaenses em seus conteúdos a serem ministrados em sala.

Com isso, um dos objetivos desta pesquisa era identificar novas possibilidades de abordagem da cosmologia do povo indígena Wajãpi em sala de aula, no ensino da temática indígena na disciplina História, com o intuito de aproximar os/as estudantes não-indígenas da visão de mundo dessa etnia. Isso se torna possível por meio da metodologia com aulas-oficina, pois, promove no ambiente escolar uma proposta de Ensino de História indígena que atribui aos educandos e educandas protagonismo em sua aprendizagem. Neste viés, ao estudar a cosmologia dos Wajãpi há também a ênfase em um ensino da História Local, pois, um dos povos indígenas do Amapá estará sendo abordado.

Dessa forma, neste estudo foram apresentados caminhos capazes de concretizar o que a lei nº 11.645/08 propõe, destacando a temática indígena como abordagem. A proposta de metodologia ativa destacada nesta pesquisa buscou evidenciar as potencialidades que a utilização de fontes históricas tem no Ensino de História Indígena, como uma forma de introduzir os alunos e alunas a reflexão histórica os transformando em indivíduos capazes de desenvolver suas próprias percepções sobre o tema indígena. Vale ressaltar que abordagens metodológicas nesse sentido, tem como uma de suas bases que as vivências e conhecimentos prévios dos aprendizes podem ser conectados com o que está sendo estudado em sala, aproximando as suas realidades do conteúdo ministrado.

Nessa perspectiva, no Ensino de História há abertura para o diálogo com a História Indígena, possibilitando assim, a valorização da diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira. Com isso, há possibilidades para efetivar uma prática pedagógica que esteja em um viés ligado a pluralidade étnico-racial das diversas regiões do país, em especial, a Amazônia. Portanto, a interculturalidade e as reflexões acerca dos povos originários nas aulas de História é um caminho viável para a concretização da lei nº 11.645/08 nas escolas da educação básica, o que oportuniza a abordagem da história e culturas dessas etnias no Ensino de História Local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÂNGELO, Francisca N. P. de. Políticas educacionais com os povos indígenas. In: RAMOS, Marize N. et alii (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, 2003. p. 111-121.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARROS, José D.ª Assunção. **O lugar da História Local**. São Paulo: Intervezes, 2013.
- BASTOS, Cecília Maria C. B.; SOUSA, Fernando Silva. Temática Indígena no Ensino de História: Reflexões acerca das cosmovisões do povo Palikur - Arukwayene em sala de aula. In: BASTOS, Cecília Maria C. B.; JOSÉ DA SILVA, Giovani (orgs.). **Diálogos entre História Indígena e Ensino de História**. Curitiba: Editora CRV, 2022. P. 11-27.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o ensino de história: a Lei n.º 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010. P.151-166, 2010.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Amazonas. Nº 01. P.17-33, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORGES DA SILVA, Luis Carlos. A importância do estudo de História regional e local no Ensino Fundamental. **Anais do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade**, p. 1-11, 2004.
- BURKE, Peter. Estereótipos do Outro. In: BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004. P. 153 – 174.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. **Simpósio Nacional De História, Lugares dos historiadores: velhos e novos historiadores**, v. 28, 2015.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 3-21, 2022.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras: Revista de História**, v. 11, n. 20, p. 59-72, 2009.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Dossiê. 21 **Tempo**, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimentos histórico escolar?. **Anos 90**, v.15, n.28, p. 129-150, 2008.

CARVALHO, Marieta de; ZAMPA, Vivian. O arquivo nacional na “sala de aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, Brasília, 2017, p. 33-54.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MACHADO, Júlio César. **Metodologias ativas: sequências didáticas**. 1.Ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa**. História (São Paulo) v. 30. N1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CELESTINO DE ALMEIDA, Maria R. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. P. 151-168.

CELESTINO DE ALMEIDA, Maria R. **Metamorfoses Indígenas**: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. P.304, 2003.

CONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha; SOIET, Rachel (orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Teresina: Fundação CEPRO, 1990. P. 300.

DIAS, Liliana Eliete dos Santos Patrício. **A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia**: Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Dissertação (Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade de Nova Lisboa, 2014.

DOCUMENTÁRIO. **Kusiwarã**: as marcas e criaturas de Cobra-Grande. Direção Gianni Puzzo e Dominique T. Gallois. Produção: Anthares Multimeios e Anágua Filmes. 2009. Disponível em: < <https://youtu.be/ExrGVmN5abA?si=0z5K-Lk3qxs3tOWB> >. Acesso em: 07 fev. 2024.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local**. Recife: ANPUH, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 257-399.

FREITAS, Laís Cristiane M. **História Indígena e a utilização de fontes do século XVIII na pesquisa e no Ensino de História**: uma experiência em aulas-oficinas com estudantes do ensino fundamental de Macapá (Amapá). 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2018.

GAGO, Marília. **A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de história**. Seção Temática Aprendizagem histórica e formação de professores: contribuições da pesquisa em educação histórica. Joaçaba, v.45, p.1-18, jan./dez. 2020.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Mairi revisitada**: a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral Wajãpi. São Paulo: Núcleo de História Indígena e de Indigenismo da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1994.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Et al. **Plano de Gestão Socioambiental Terra Indígena Wajãpi**: como estamos organizados para continuar vivendo bem em nossa terra. Macapá: Apina/Awatac/Iepé, 2017.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Et al. **Dossiê Iphan 2**: Wajãpi - Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Macapá: Ministério da Cultura, IPHAN, 2002.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará**: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?. Instituto Iepé, 2003.

GOVERNO, do Estado do Amapá. **Referencial Curricular Amapaense**: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Amapá, 2019.

INSTITUTO, Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Os indígenas no censo 2022**. IBGE educa, 2022.

INSTITUTO, de Pesquisa e Formação Indígena. **Editais de Contratação**: Assessoria para Fortalecimento de Organizações Indígenas do Povo Wajãpi. Amapá, 2023.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. O octogenário “dia do índio”: História e Culturas Indígenas em escolas brasileiras antes e depois da Lei nº 11.645/2008. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. V. 15. N. 31. P. 82-101, 2022.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. O desafio da História Indígena (e de seu ensino) no Brasil. **HH Magazine – Humanidades em rede**, 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/o-desafio-da-historia-indigena-e-de-seu-ensino-no-brasil>. Acesso em 17 de nov. de 2023.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; SILVA, Vitor Ferreira da. Ensino de História e mitologias indígenas: memórias e narrativas Kadiwéu (MS) e Wajãpi (AP). **Revista Historiar**, vol. 9, n. 17, p. 8-28, jul./dez. de 2017.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mitos e Cosmologias Indígenas: Breve Introdução. In GRUPIONI, Luis Donisete B. **Índios no Brasil**. MEC, Brasília, 1994.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995, p. 317- 340.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Clara Balladares; LEON, Adriana Duarte. O movimento indígena e a educação escolar. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1200. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1200>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, v. 25, n. 2, p. 13, 2005.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus**. Brasília/ São Paulo: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. P. 221-228.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia na Americana Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO. Bruno R. M. La evidencia y el problematizar: los usos de los documentos históricos escritos em las clases de historia em Brasil. XVI Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia. Departamento de História. **Facultad Humanidades**. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. 2017.

NASCIMENTO. Bruno R. M. As fontes coloniais e o Ensino de História Indígena do Amapá: propostas para aulas problematizadoras. In. NORONHA, Andrius; CAVLAK, Iuri; CAMBRAIA, Paulo (orgs.). **O uso de documentos na aprendizagem histórica**. Curitiba: Editora CRV, 2022. P. 13-36.

- OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Alguns conhecimentos sobre agricultura**. Programa Wajãpi. Iepé, 2007.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.
- SILVA, Jaqueline Samara Maciel da. **Escavando conhecimentos: Patrimônio arqueológico maracá no ensino de história do Amapá**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2018.
- SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural– Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, 2018.
- SILVA, Vitor Ferreira. **Quimeras de índios ou querelas de brancos? Usos e abusos da mitologia indígena em sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. Ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- SZMRECSÁNYI, Lúcia; KAHN, Marina. **Plano de Ação Wajãpi**. Macapá: Iepé, 2012.
- VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 12-42.
- WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.
- WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones práctica Abya-yala, 2005. P. 13-35.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.